



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



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Βικτωρίας Α. Τατσώνα

Διπλωματούχου Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
του Πανεπιστημίου Αθηνών

2007

*“Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδί με σύνδρομο Down
σε εργαστήριο μαγειρικής- ζαχαροπλαστικής”*

*“Teaching language skills to a child with Down syndrome
at a cookery and pastry workshop”*

*“Competenze linguistiche di insegnamento
presso il laboratorio-pasticceria di cucina bambino di Down”*

Επιβλέπων Καθηγητής: Τραυλός Αντώνιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Ζυγά Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια

Καλαμάτα, 2015

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδί με διάγνωση συνδρόμου Down στον χώρο του εργαστηρίου μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) στην περιοχή της Λακωνίας, όπου φοιτά. Η περιπτωσιολογική μελέτη διενεργήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στην εργασία διαπιστώθηκε η εξέλιξη του μαθητή στον τομέα της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική ενημερότητα και τη γραφή. Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, που πραγματοποιήθηκε κατά το αρχικό στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαμορφώθηκε ο σχεδιασμός του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου και Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), το οποίο βασίστηκε στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μαθητή. Κατόπιν, τέθηκαν οι στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης και στη συνέχεια διαμορφώθηκε ένα πείραμα βασισμένο στον μαθητή μας, με στόχο να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις βελτίωσαν τις δεξιότητες του μαθητή στους τομείς της αναγνώρισης, ανάγνωσης και γραφής του φθόγγου και γράμματος «α» (Α, α: άλφα). Τέλος, δόθηκαν ερωτηματολόγια και διενεργήθηκαν συνεντεύξεις στους ενήλικες που είχαν άμεση επαφή με τον μαθητή μας για να μπορέσουμε να αναλύσουμε τις απόψεις τους και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα σχετικά με το αν θεωρούν ότι με την εφαρμογή του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας το παιδί με διάγνωση «σύνδρομο Down» δύναται να εμφανίσει τάσεις βελτίωσης στην περιοχή των γλωσσικών δεξιοτήτων. Κλείνοντας με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε πως η συμβολή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής και του εξατομικευμένου, δομημένου και ενταξιακού προγράμματος παρέμβασης είχαν θετικά αποτελέσματα στη σταδιακή εξέλιξη του μαθητή με σύνδρομο Down.

Λέξεις κλειδιά:Μελέτη περίπτωσης, σύνδρομο Down, γλωσσικές δεξιότητες, αναγνωστικές δεξιότητες, φωνολογική ενημερότητα, διδακτική παρέμβαση

ABSTRACT

The current study investigates the teaching of language skills to a child diagnosed with the Down syndrome at a cookery and pastry workshop in the Special Vocational Education and Training Workshop in the region of Lakonia, where he studies. This case study is part of the internship of the Postgraduate Studies Programme of the University of Peloponnese. We evaluated the student's language development and more specifically his phonological awareness and writing. After the participant observation which was conducted at the initial stage of the teaching process, the Targeted, Individual, Structured, Integrated, Special Education Program for students with Special Educational Needs (TISISEPfSEN) was designed according to the student's interests, needs and characteristics. Afterwards the aims of the instructional intervention were set and an experiment was planned for the specific student, so that we could find out the degree to which the differentiated instructional interventions improved the student's skills on identifying, reading and writing of the phoneme and grapheme "α" (/a/, A, α). Finally, questionnaires were distributed to the adults who had direct contact with the student. The same people were interviewed in our attempt to analyse their viewpoints about the implementation of the specific teaching method and whether it could help the student with the Down syndrome improve his language skills. According to the findings, the differentiation of teaching at the cookery and pastry workshop and the individualized structured inclusive intervention programme contribute to the developmental progress of the student with the Down syndrome.

Key words: Case study, Down syndrome, language skills, reading skills, phonological awareness, instructional intervention

ASTRATTO

La ricerca riguarda l'insegnamento delle competenze linguistiche nella cucina laboratorio di pasticceria-bambino con diagnosi di sindrome di Down partecipare ad una E.E.E.E.K zona di Laconia e eseguita come parte del programma di stage degli Studi post-laurea dell'Università di Peloponneso. In questo lavoro vediamo lo sviluppo dello studente nel campo del linguaggio e più specificamente per iscritto. Attraverso l'osservazione partecipante, realizzati durante la fase iniziale di formazione prevede una procedura, formato il disegno di mirati, e il programma incluso intervento strutturato di analitiche era basato sugli interessi, le esigenze e le caratteristiche del nostro studente particolare. Poi, abbiamo impostato gli obiettivi che volevamo raggiungere attraverso la progettazione e realizzazione di interventi educativi. Poi c'era un esperimento basato sui nostri studenti, con il nostro obiettivo di vedere se gli interventi didattici differenziati migliorato le abilità degli studenti nei settori della, lettura e scrittura del fonema 'a' (alpha) riconoscimento. Infine, dato questionari e interviste sono state condotte per insegnanti e genitori che hanno avuto contatto diretto con i nostri studenti per essere in grado di analizzare le loro opinioni e di essere portato a conclusioni sul fatto che ritengono che l'applicazione di questo metodo di insegnare a un bambino con diagnosi di sindrome di Down può mostrare miglioramento delle tendenze nel settore delle competenze linguistiche. Concludendo i risultati dell'indagine troviamo che il contributo di differenziazione di istruzione in laboratorio di cucina -zacharoplastikis e personalizzato programma di intervento, strutturato e incluso avere risultati positivi nel progressivo sviluppo dello studente con la sindrome di Down.

Parole chiave: Caso di studio, sindrome di Down, necessita educativi speciali, laboratorio di cucina-pasticceria, intervento insegnamento

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT	3
ASTRATTO	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	10
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
1.1 Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος	14
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	14
1.3 Αναγκαιότητα και σκοπιμότητα της μελέτης.....	16
1.4 Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	21
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	21
2.1 Σύνδρομο Down.....	21
2.2 Νοητική υστέρηση – καθυστέρηση – ανεπάρκεια.....	27
2.3 Ειδική αγωγή στην περίπτωση των νοητικά υστερούντων ατόμων.....	33
2.4 Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)	37
2.5 Γλωσσικές δεξιότητες	38
2.6 Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων	44
2.7 Προηγούμενες έρευνες.....	49

2.8 ΕΕΕΕΚ- Εργαστήριο Μαγειρικής – Ζαχαροπλαστικής.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	61
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	61
3.1 Ερευνητικό πεδίο	61
3.2 Μεθοδολογία.....	62
3.3 Δείγμα	63
3.4 Εργαλεία.....	67
3.5 Σχέδιο και πορεία έρευνας	70
3.6 Στατιστική Ανάλυση	77
3.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	79
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	79
4.1 Αποτελέσματα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά	79
4.2 Αποτελέσματα ημιδομημένων συνεντεύξεων.....	82
4.3 Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	90
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	90
5.1 Συμπεράσματα	90
5.2 Προτάσεις.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI.....	142

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
1	Κατηγορίες-βαθμίδες της νοητικής καθυστέρησης	32

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Σχήμα	Τίτλος	Σελ.
1	Στοιχεία του λόγου	40
2	Διαταραχές γλωσσικής κατανόησης και γλωσσικής παραγωγής στα επιμέρους επίπεδα της γλωσσικής εξέλιξης	41

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα	Τίτλος	Σελ.
1	Φύλο ερωτηθέντων	87
2	Ηλικία ερωτηθέντων	87

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΡΑ: American Psychiatric Association: Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

Α.μ.Ε.Ε.Α: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΑΠΕΑ: Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΑΠΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΕΑΠ: Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΕΕΑ: Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

ΕΕΕΕΚ: Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΛΕΒΔ: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

ΠΑΠΕΑ: Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης

ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Πριν επτά χρόνια ο αδερφός μου μούανακοίνωσε ότι θα φέρει στη ζωή το πρώτο του παιδάκι. Μέχρι τότε δεν είχα μπει στη διαδικασία να σκεφτώ, καθώς βρισκόμουν στο τελευταίο έτος των σπουδών μου, ότι ο αδερφός μου θα γίνει τόσο σύντομα πατέρας και στην οικογένεια θα προστεθεί ένα νέο μέλος. Βιώνοντας όλη αυτή τη διαδικασία, από όσο πιο κοντά γίνεται για ένα τρίτο πρόσωπο, ήταν πολλές οι σκέψεις και οι ανησυχίες που περνούσαν από το μυαλό μου, όπως αν το παιδί θα γεννηθεί υγιές, μήπως γεννηθεί με κάποιου είδους δυσκολία που ίσως να το εμποδίσει να χαρεί τη ζωή, πώς αν συμβεί κάτι τέτοιο θα ταλαιπωρηθεί, το ίδιο και οι γονείς του. Και όσο λογικό ή παράλογο και αν ακούγεται υπήρχε τουλάχιστον από μέρους μου η ανασφάλεια στη σκέψη, ίσως και στην πράξη, πώς θα αντιμετωπίσουμε το παιδί πρώτα εμείς και μετά η μικρή κοινωνία της πόλης μας. Και η σκέψη αυτή μου «τριβέλιζε» συνεχώς το μυαλό.

Όλα βέβαια στο τέλος πήγαν καλά. Τίποτα δεν συνέβη. Αυτές οι σκέψεις όμως με έβαλαν σε μια εσωτερική αναζήτηση. Αυτότο παιδι γεννήθηκε υγιές, το επόμενο; Και αν κάνοντας κάποια στιγμή εγώ παιδί, δεν γεννηθεί υγιές; Ευτυχώς η πρώτη επαφή με την ειδική αγωγή υπήρχε από τη σχολή και άρχισα να ψάχνω για τρόπους που θα με βοηθούσαν να μάθω περισσότερα ώστε να μπορώ, όπως το σκεφτόμουν τότε να έχω τις γνώσεις να ασχοληθώ με παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινότητά τους. Και βρέθηκαν. Το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Τορίνο συμπράττουν ένα Μεταπτυχιακό σχετικό με την Ειδική Αγωγή. Και έτσι, μετά την υποχρεωτική διαδικασία των εξετάσεων και των συνεντεύξεων ξεκινάει το ταξίδι προς την εσωτερική αναζήτηση και ίσως την προσωπική αλλαγή στη σκέψη και στον τρόπο συμπεριφοράς μου.

Μέρος της αλλαγής αποτελεί και η παρούσα έρευνα κατά την οποία αρχικά θεμελιώνεται θεωρητικά η πρόταση, στη συνέχεια παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης που δοκιμάστηκε κυρίως στον μαθητή με σύνδρομο Down, αλλά και στους συμμαθητές του, από την ίδια πάντα εκπαιδευτικό, σε διαφορετικές στιγμές κατά τη διάρκεια του εβδομαδιαίου προγράμματος, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και πώς λειτουργεί στην πράξη, καθώς και αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για άλλες κατηγορίες Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ). Η όλη διαδικασία της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, που αποτελεί την εισαγωγή της μελέτης, περιγράφεται το ερευνητικό πρόβλημα που αφορά στον μαθητή με σύνδρομο Down και αναλύεται με βάση 6 παραμέτρους, που είναι η ηλικία, το φύλο, το ενταξιακό πλαίσιο εκπαίδευσης στο οποίο φοιτά, το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και τέλος το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Από αυτά τα στοιχεία αναδύθηκαν η αναγκαιότητα και ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και οι υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνάται και τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά από κείμενα που έχουν δημοσιευτεί σε έγκριτα περιοδικά και βιβλία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης το σύνδρομο Down και η διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω προγραμμάτων παρέμβασης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιορίζεται σε έρευνες σχετικές με την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας από μαθητές με σύνδρομο Down μέσω παρεμβάσεων σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Στο τρίτο κεφάλαιο μελετάται το ερευνητικό πεδίο, οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα στην ειδική αγωγή, τα πλαίσια που υπάρχουν για την κατηγοριοποίηση των ερευνών στον τομέα της ειδικής αγωγής, τα είδη μεθοδολογίας στην ειδική αγωγή και τέλος η ανάγκη για πλουραλισμό στην ειδική αγωγή. Στην συνέχεια του κεφαλαίου αναφέρονται το δείγμα-συμμετέχοντες-υποκείμενα της μελέτης και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Το δείγμα αποτελείται από τον μαθητή που μελετούμε, τα παιδιά που φοιτούν στην ίδια τάξη καθώς και τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή με τον μαθητή. Τα εργαλεία μας αποτελούνται από τους πίνακες εμπειρικών άτυπων παιδαγωγικών παρατηρήσεων με ορισμένες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, τις συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών με τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τον μαθητή μελέτης με σύνδρομο Down, τις διαφοροποιήσεις, με έμφαση στο κείμενο, σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και τέλος τα ερωτηματολόγια ενηλίκων. Επίσης, στο κεφάλαιο περιγράφεται το σχέδιο και η πορεία της έρευνας, η οποία διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία ήταν μεικτή και αποτελούσαν από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν από τη μεθοδολογία παρατήρησης. Ο τόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιήθηκε με την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης του μαθητή με σύνδρομο Down με συμμετοχική παρατήρηση 180 ωρών. Όμως στην διαδικασία της έρευνας υπάρχουν

κάποιοι περιορισμοί όσον αφορά στην επιλογή του μεικτού ερευνητικού πεδίου, όπως τα ηθικά ζητήματα που προέκυψαν, η εχεμύθεια και η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η έγγραφη συγκατάθεσή τους και τέλος η βεβαιότητα να μην είναι πλασματικό το αποτέλεσμα της έρευνας.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση των αποτελεσμάτων διασαφηνίζοντας διαφορές και ομοιότητες των παρόντων ευρημάτων με ευρήματα από προηγούμενες έρευνες. Στο τέλος δίνονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω συζητήσεις και έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Περιγραφή ερευνητικού προβλήματος

Σε μια εποχή που προτάσσεται ως κύριο κριτήριο η αποδοτικότητα του μαθητή με οποιονδήποτε τρόπο και κόστος, ο σχεδιασμός και η παροχή Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Διδακτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) θεωρείται κάτι το περιττό, υπερβολικό ή και ουτοπικό να συμβαίνει στην καθημερινή σχολική ρουτίνα του μαθητή με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Οι μαθητές, που, λόγω των δυσκολιών τους, δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους υπόλοιπους, χρειάζονται έναν διαφορετικό τρόπο απόκτησης των γνώσεων, είτε αυτό αφορά τις ακαδημαϊκές γνώσεις είτε τον τρόπο να αυτοεξυπηρετηθούν (Φρυδάκη, 2007; Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Δροσινού-Κορέα, 2013).

Ο Χρηστάκης (2011) εξηγεί ότι η αναγκαιότητα για τη διερεύνηση των ευρύτερων αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τονίζεται τόσο στο ατομικό επίπεδο του μαθητή όσο και στο εκπαιδευτικό και οικογενειακό πλαίσιο. Ο ίδιος αναφέρει ότι η ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών και των γονέων, όσο και της τοπικής κοινότητας, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στοχευμένων εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης είναι χρήσιμη. Η Farinella (2013) αναφέρει σχετικά με την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, ότι μπορεί να ωφελήσει και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των γονέων και κατά συνέπεια των παιδιών με σύνδρομο Down, στο ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση αυτών των προγραμμάτων, στη στήριξη των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα παρέμβασης, αλλά και στην εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία των σχετικών εργαστηρίων μέσα από την παροχή βοήθειας και υποστήριξης από τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Το ίδιο υποστηρίζουν οι ερευνητές Gelsthorpe και West-Burnham(2003) και West-Burnham (2003) σχετικά με τη σύνδεση των σχολικών μονάδων και της τοπικής κοινότητας.

Εξίσου σημαντική στην περίπτωση της ειδικής αγωγής είναι και η αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία της συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού από διάφορες πηγές προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαίδευση αυτού του παιδιού (Rowland, 2009). Στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει

τέσσερις σκοπούς. Ο πρώτος είναι να προσδιοριστεί η ανάγκη για ειδική αγωγή και η παροχή συναφών υπηρεσιών. Ο δεύτερος είναι να αναπτυχθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας βασισμένο στις ανάγκες του παιδιού, τις αδυναμίες του, τις δυνατότητές του αλλά και στο μαθησιακό του στυλ. Ο τρίτος είναι να σχεδιαστεί μία κατάλληλη παρέμβαση, έτσι ώστε να ενισχυθεί η μαθησιακή εμπειρία του παιδιού, ενώ ο τέταρτος είναι να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας σε όρους προόδου του παιδιού (Rowland, 2009).

Σύμφωνα με την Δροσινού (2014), ορίζεται ότι η σημαντικότητα του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι σφαιρική ως προς τα αποτελέσματα στην εκπαίδευση. Αρχικά αφορά τον ίδιο τον μαθητή για τον οποίο σχεδιάστηκε το πρόγραμμα, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξει τις δικές του ικανότητες στο επίπεδο που μπορεί. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τα οφέλη που προσφέρει το πρόγραμμα στον μαθητή του, μαθαίνει να το σχεδιάζει και να το παρέχει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τον μαθητή και τον ίδιο, ώστε να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η επίγνωση της ύπαρξης του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αλλά και της χρήσης του από τους γονείς μπορεί να τους βοηθήσει στη βελτίωση της ποιότητας της οικογενειακής τους ζωής.

Στο πλαίσιο αυτό, η διεξαγωγή της έρευνας για τον προσδιορισμό των ευρύτερων ωφελειών από την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ κρίθηκε σκόπιμη και απαραίτητη για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, η ειδίκευση των εκπαιδευτικών και η ενημέρωση των γονέων μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι τα εμφανή αποτελέσματα, η ανάλυση των οποίων καθιστούν έρευνες σαν την παρούσα αναγκαίες. Σε ατομικό επίπεδο, που αφορά τον μαθητή, τα αποτελέσματα αναφέρονται στην απόκτηση γνώσεων με διαφορετικό τρόπο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του. Σε οικογενειακό επίπεδο παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιείται το ΣΑΔΕΠΕΑΕ για να μπορεί ο μαθητής να εμπεδώσει και να γενικεύσει τη γνώση που του δίνεται και στο σπίτι. Τέλος, στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο για τη συνεχή και ορθά οργανωμένη επιμόρφωση, βασισμένη στις ουσιαστικές ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας (Χρηστάκης, 2011, 2013, Δροσινού και συν., 2009).

Για τον συγκεκριμένο μαθητή αυτής της περιπτώσιολογικής μελέτης, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ εφαρμόστηκε στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), όπου φοιτούσε. Έχοντας ενσωματώσει τα πειράματα στο καθημερινό πρόγραμμα του ΕΕΕΕΚ (Δροσινού, 2009) και συγκεκριμένα του τμήματος

μαγειρικής και ζαχαροπλαστικής, η εκπαιδευτικός στόχευε στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή με σύνδρομο Down. Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν σημαντικά προβλήματα στη γλώσσα και την επικοινωνία, όπως εξηγούν οι Baylis και Snowling (2012). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι κατά τον Byrne (1998), για την αντιστοιχία φωνήματος (ήχου) και γραφήματος (γράμματος) και τη φωνητική συνειδητοποίηση, χρειάζεται χρήση διαφορετικών στρατηγικών από αυτές που χρησιμοποιούνται από παιδιά που έχουν τυπική ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό, η κατάκτηση της ανάγνωσης αποτελεί πεδίο όπου ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να φέρει ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Roch&Jarrod, 2008).

1.2 Σκοπός της έρευνας

Η εργασία αυτή είχε ως γενικότερο στόχο να παρουσιάσει έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα σε ένα ξεχωριστό μαθησιακό περιβάλλον, το εργαστήριο μαγειρικής – ζαχαροπλαστικής στο ΕΕΕΕΚ. Βασισμένο στις ανάγκες, ιδιαιτερότητες, ικανότητες, δεξιότητες και αδυναμίες ενός μαθητή με σύνδρομο Down που φοιτούσε στο εργαστήριο, το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε προκειμένου να διαπιστωθεί αν συμβάλλει στη βελτίωση του μαθητή κυρίως στον γλωσσικό τομέα, αλλά και σε άλλους.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν η αποτύπωση των ωφελειών για τον μαθητή με σύνδρομο Down που προκύπτουν από τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα στο εργαστήριο μαγειρικής – ζαχαροπλαστικής. Ειδικότερα, σε ένα πρώτο επίπεδο επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της δημιουργίας ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό και των ευρύτερων επιδράσεων στο οικογενειακό και άμεσο περιβάλλον του μαθητή, ως άμεση εκπαιδευτική εκροή με τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφορικών αλλαγών. Σε ένα άλλο επίπεδο, η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην ανάδειξη της πορείας διάχυσης των πιθανών ωφελειών από τον μαθητή στο περιβάλλον που ζει και στο σχολείο.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν αν ο σχεδιασμός και η παροχή ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητή με σύνδρομο Down συνεισφέρει στην ενίσχυση των γνωστικών του δεξιοτήτων, στην ενδυνάμωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων του, εάν συνιστά ενισχυτικό παράγοντα για τις κοινωνικές του δεξιότητες, συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του μαθητή και συνεισφέρει στην προώθηση της μάθησης γενικότερα. Επιπλέον, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα των Τεχνολογιών

Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Αυτοί οι στόχοι, εκτός από τη σημασία που έχουν για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, είναι εξίσου σημαντικοί και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής της οικογένειας του μαθητή.

1.3 Αναγκαιότητα και σκοπιμότητα της μελέτης

Η έρευνα έρχεται να καλύψει την ανάγκη για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με σύνδρομο Down, ο οποίος συναντά ιδιαίτερες δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα. Η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χώρο του σχολικού πλαισίου του ΕΕΕΕΚ όπως είναι το εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής, όπου περνά τις περισσότερες ώρες του διδακτικού του προγράμματος μαζί με τους συμμαθητές του.

Η κατάλληλη και έγκαιρη εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Down είναι ό,τι πιο σημαντικό μπορεί να τους δοθεί από την οικογένεια και το κράτος στο οποίο ζουν, καθώς αυτό μπορεί να τα βοηθήσει να εξελιχθούν σε ημιανεξάρτητους ή και σε ανεξάρτητους πολίτες και εργαζόμενους (Kumin, 2002). Εφόσον μέσω κέντρων ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορούν να μάθουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να απασχολούνται επαγγελματικά, μπορούν και να φτάσουν σε ένα επαρκές επίπεδο κοινωνικής και προσωπικής ζωής, ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση και ανάπτυξη της κοινωνίας. Υποστηρίζεται ακόμη ότι μπορούν, στο επίπεδο που θα φτάσουν, να αποφορτίσουν την κοινωνία από δαπανηρά έξοδα που αφορούν την κοινωνική τους φροντίδα και πρόνοια (Χρηστάκης, 2011).

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να παρέχουν πληροφόρηση ώστε να χρησιμοποιηθούν ανατροφοδοτικά για τον αρχικό σχεδιασμό ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αλλά και για τη βελτίωση ή αναδιάρθρωση των ήδη υπαρχόντων ΣΑΔΕΠΕΑΕ για τη συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Η επίγνωση ότι ο σχεδιασμός και η διοχέτευση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ δύναται να παρέχει πολλαπλά οφέλη στις δεξιότητες του μαθητή αλλά και στα προσόντα των εκπαιδευτικών και στην καθημερινότητα της οικογένειας είναι σημαντική (Kumin, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, ο ποιοτικός σχεδιασμός και η συχνότερη εφαρμογή των ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε συνάρτηση με τη γνωστική συναισθηματική και κοινωνική διάχυση στο περιβάλλον του μαθητή θα πρέπει να αναδειχθούν ως προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας εναλλακτική και πολυεπίπεδη συνεισφορά στη βελτίωση της ψυχοσύνθεσης των

ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των εμπλεκόμενων με αυτά (Kumin, 2002).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία περιέχει πληθώρα πληροφοριών για το θεωρητικό υπόβαθρο και την αποτελεσματικότητα των ΣΑΔΕΠΕΑΕ, καθώς οι ερευνητές που αναφέρονται στην παρούσα εργασία αποτυπώνουν και αξιολογούν τα αποτελέσματα των εξατομικευμένων στοχευμένων προγραμμάτων παρέμβασης (Δροσινού- Κορέα, 2013; York-Barr, 2005). Ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να τα συμπεριλάβει και να τα υιοθετήσει, θέτοντας δυσκολίες όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, ο αριθμός των μαθητών, τα υλικά που πρέπει να χρησιμοποιηθούν και δεν είναι δυνατό να δοθούν στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και η μη συστηματική και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω ποιοτικών σεμιναρίων (Καϊδαντζή, 2009).

Οι Snowling et al. (2008) παρατήρησαν ότι οι έρευνες, που συμπεριέλαβαν στη μελέτη τους για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με σύνδρομο Down, αφορούσαν στην ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων και στις φωνολογικές δεξιότητες των παιδιών, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα την ορθογραφία και την κατανόηση κείμενων. Επιπλέον, οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι περισσότερες έρευνες είναι μικρής κλίμακας, που συχνά εμπλέκουν παιδιά και νέους με σύνδρομο Down με μεγάλες ηλικιακές διακυμάνσεις, ενώ υπάρχει έλλειψη διαχρονικών μελετών. Τέλος, παρατηρούν πως λίγες συγκρίσεις έχουν γίνει ανάμεσα σε παιδιά με σύνδρομο Down και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Είναι εξίσου σημαντικές οι αδυναμίες που είχε ήδη εντοπίσει παλαιότερα η Buckley (1993) και επανέλαβαν οι Faragher και Clarke (2013) στις έρευνες, οι οποίες δεν εξέτασαν τις προηγούμενες δυσκολίες, εμπειρίες και παρεμβάσεις που είχαν τα παιδιά με σύνδρομο Down, ούτε τους λόγους καθυστέρησης στη γλωσσική ανάπτυξη, ενώ λίγες κάνουν αναφορά για την ακουστική τους ικανότητα και τη σύνδεση ανάμεσα στη γλώσσα και τις δυσκολίες παραγωγής προφορικού λόγου.

Συνεπώς, ο συσχετισμός συναφών ερευνών σε συνδυασμό με την πρακτική άσκηση που διενεργήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος, αναφορικά με τη διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητή με σύνδρομο Down στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής έδωσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή της μελέτης περίπτωσης στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο. Οι προηγούμενες έρευνες και μελέτες αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο σχεδιάστηκε, μελετήθηκε και αξιολογήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που δεν περιλαμβάνεται στη

βιβλιογραφία. Το ΕΕΕΕΚ και ειδικότερα το εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής αποτελεί ένα χώρο που συνειρμικά συνδέεται με εξειδίκευση στον συγκεκριμένο τομέα, αλλά ταυτόχρονα χρησιμοποιήθηκε ως χώρος υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης.

Ειδικότερα, το σχολικό πλαίσιο και το εκπαιδευτικό προσωπικό δημιούργησαν το ενδιαφέρον ώστε να δούμε τα αποτελέσματα μιας ατομικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, τόσο για τον μαθητή όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του μαθητή. Είναι ακόμα σημαντικό, να καταγράψουμε, να κατανοήσουμε και να αναγνωρίσουμε μέσα από τον σχεδιασμό και την παροχή ΣΑΔΕΠΕΑΕ τις δυνατότητες και τα οφέλη και σε ευρύτερους τομείς πέραν της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή και που φαινομενικά δεν συνδέονται με αυτήν. Αυτό βρίσκεται σε σύγκλιση με την έννοια του ολισμού, που, εκτός από την ενοποίηση διαφορετικών προσεγγίσεων, χαρακτηρίζεται από τη γνώση ότι το ένα πεδίο επηρεάζεται από το άλλο (Faragher&Clarke, 2013). Αυτό διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό παρεμβάσεων με ποικίλους τρόπους, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι ευρύτερα.

Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης θα παρέχουν ένα σημείο αναφοράς για τους φορείς της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευόμενους και όλους τους εμπλεκόμενους, παρέχοντας πληροφόρηση και ενημέρωση ώστε να χρησιμοποιηθούν ανατροφοδοτικά στον συνεχή σχεδιασμό και στην παροχή ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ως φυσικό επακόλουθο των παραπάνω, η διεξαγωγή έρευνας στο μέλλον για τον προσδιορισμό των ευρύτερων αποτελεσμάτων του σχεδιασμού και της παροχής ΣΑΔΕΠΕΑΕ κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία για την υποστήριξη των μαθητών, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την προώθηση των ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

1.4 Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Μελετώντας την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στα παιδιά με σύνδρομο Down μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης και εστιάζοντας στη φωνολογική ενημερότητα και τις αναγνωστικές δεξιότητες, διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα που έχουν και σε άλλους τομείς. Το πρόγραμμα βασίστηκε στη σχετικά δυνατή οπτική μνήμη και αντίληψη του μαθητή και στο περιορισμένο φορτίο για τη μνήμη και αναζητά τη συμβολή των μαθησιακών περιβαλλόντων στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Συνεπώς, οι ερευνητικές υποθέσεις συνοψίζονται ως εξής:

1. Το μαθησιακό περιβάλλον και συγκεκριμένα τα ΕΕΕΕΚ συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.
2. Ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων ενός εφήβου με σύνδρομο Down.
3. Οι ωφέλειες της συγκεκριμένης στοχευμένης παρέμβασης μπορούν να αξιοποιηθούν σε άλλους τομείς, όπως η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η βελτίωση της ποιότητας ζωής και η ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τη μάθηση γενικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Σύνδρομο Down

Ξεκινώντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του τίτλου θα μελετήσουμε αρχικά το σύνδρομο Down από ιατρικής απόψεως και πώς αυτό μπορεί να συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σύνδρομο Down ή αλλιώς τρισωμία 21 είναι μία από τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες που αποτελούν τα προγεννητικά αίτια της νοητικής καθυστέρησης, όπου βρέθηκαν 47 χρωμοσώματα να σχηματίζονται από ένα επιπλέον χρωμόσωμα 21 (Gunn, 1993; Garg, Singh, Ramachandran, & Kapoor, 2014; Butterbaugh & Visootsak, 2014; Sun et al., 2014). Αν και η αιτία του συνδρόμου δεν είναι γνωστή υπάρχουν κυτταρογενετικές και επιδημιολογικές έρευνες που υποστηρίζουν την πολλαπλή αιτιότητα. Αναφέρεται λοιπόν πως περίπου το 95% των περιστατικών του συνδρόμου Down οφείλονται στο επιπλέον χρωμόσωμα 21. Το 3-4% των περιστατικών προκαλούνται από τη μετατόπιση των χρωμοσωμάτων 15 και 21 ή 22 και τέλος σε ποσοστό 1-2% τα άτομα που έχουν την πάθηση εκδηλώνουν μωσαϊκισμό κατά τον οποίο συνυπάρχουν φυσιολογικοί ή μη κυτταρικοί τύποι (Κυρίτση, 2011; Butterbaugh & Visootsak, 2014). Παράλληλα, το σύνδρομο είναι η συχνότερη χρωματοσωμική ανωμαλία η οποία χαρακτηρίζεται από τυπικό ανώμαλο προσωπείο, διανοητική καθυστέρηση αλλά και στο 50% των παιδιών συνυπάρχουν και καρδιακές ανωμαλίες (Al-Bitagli, 2013). Η πιθανότητα εμφάνισης του συνδρόμου αυξάνει δραματικά εξαιτίας της ηλικίας της γυναίκας όπου σε γυναίκες άνω των 30 ετών αντιστοιχεί 1/300 γεννήσεις και άνω των 45 ετών 1/40 (Μπόντης, 2007). Εμφανίζεται με μικρή διαφορά περισσότερο στους καυκάσιους από ότι σε αφρικανικής καταγωγής άτομα και η κατανομή του δεν αλλάζει στις διάφορες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις (Κυρίτση, 2011). Ωστόσο, σε έρευνα που έγινε στην Κίνα βρέθηκε ότι ο προγεννητικός έλεγχος σε αγροτικές περιοχές ήταν μάλλον ελλιπής, γεγονός που οδήγησε σε περισσότερες γεννήσεις παιδιών με σύνδρομο Down από ότι στον αστικό πληθυσμό (Dengetal., 2015).

Στον γενικό πληθυσμό η συχνότητα είναι 1:800 γεννήσεις παρά το ότι τα 2/3 των εμβρύων αποβάλλονται κατά το πρώτο τρίμηνο της κύησης (Μαλακά-Ζαφειρίου, 1999). Όμως η εξέλιξη της ιατρικής έχει προχωρήσει ώστε να μπορούν οι γιατροί να ελέγχουν αλλά και οι ίδιοι οι γονείς να γνωρίζουν προγεννητικά αν το έμβρυο

εμφανίζει τρισωμία 21 (σύνδρομο Down). Η προγεννητική διάγνωση του συνδρόμου Down γίνεται μέσω της δειγματοληψίας χοριακής λάχνης και αμνιοκέντησης εφόσον η χρωμοσωμική ανάλυση των εμβρυακών κυττάρων μπορεί να εντοπίσει την παρουσία τρισωμίας ή μετατόπισης. Η ανάλυση δεν μπορεί να ταυτοποιήσει σποραδικά περιστατικά σε νεαρές γυναίκες όταν δεν υπάρχει ένδειξη για προγεννητική εξέταση. Οι εξετάσεις για χαμηλά επίπεδα μητρικού ορού άλφα εμβρυικής πρωτεΐνης, υψηλή χοριακή γοναδοτροπίνη, χαμηλά επίπεδα μη συζευγμένης οιστριόλης και δείκτες εμβρυικών κυττάρων μητρικού ορού, μπορούν να αναγνωρίσουν ένα έμβρυο που πάσχει σε μια γυναίκα η οποία αργότερα μπορεί να υποβληθεί σε αμνιοκέντηση. Πλέον, θεωρείται απαραίτητο σε γυναίκες προχωρημένης ηλικίας ή σε γυναίκες με ιστορικό διαταραχής στην οικογένεια να υποβάλλονται σε προγεννητικές εξετάσεις και να μπορούν να αποφασίσουν αν θα προχωρήσουν ή θα διακόψουν την εγκυμοσύνη (Κυρίτη, 2011).

Σύμφωνα με την ενδεδειγμένη επιστημονική βιβλιογραφία (βλ. Jobling&Cuskelly, 2006; Bunn, Roy, &Elliott2007; Churchill, Kieckhefer, Bjornson, &Herting,2014; Miyazaki, 2014; Eid, 2014; LanfranchiToffanin, Zilli, Panzeri, &Vianello,2014; Ashworth, Hill, Karmiloff-Smith, &Dimitriou, 2014), τα χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Downως προς τα (α) φυσικά, και (β) τα νοητικά και κοινωνικάείναι τα εξής:

Φυσικά χαρακτηριστικά

- Μυϊκή υποτονία με χαλαρές αρθρώσεις
- Η βάση του κεφαλιού (sellaturcica) είναι μεγαλύτερη σε διάμετρο από το κανονικό και έχει διαφορετική μορφολογία από ότι σε άτομα χωρίς σύνδρομο Down
- Μύτη κοντή και πλατιά στις βάσεις της
- Όραση πιθανόν ελαττωματική (στραβισμός, μυωπία, καταρράκτης)
- Λευκά στίγματα στην ίριδα των ματιών
- Κλίση των ματιών προς τα πάνω και έξω
- Προβλήματα ακοής λόγω συχνών ωτίτιδων
- Μικρό στόμα με χαμηλομένα άκρα. Ουρανίσκος υπέρμετρα αφιδωτός, ενώ η γλώσσα συχνά προεξέχει λόγω μυϊκής υποτονίας
- Δόντια μικραία και αραιά με ακανόνιστη διάταξη
- Φωνή βαθιά, λαρυγγική, με χαμηλή ένταση

- Λαιμός κοντός και πλατύς
- Περιττό και χαλαρό δέρμα στον λαιμό
- Χέρια κοντά και πλατιά με κοντά, χοντρά δάχτυλα, με την παλάμη να έχει μόνο μία γραμμή κατά μήκος
- Βαθιές πτυχές στις παλάμες
- Πόδια κοντά και χοντρά
- Κοντόχοντρη δομή του σώματος κατά την ενηλικίωση
- Υπερκινητικότητα των αρθρώσεων
- Επικανθες διπλώσεις
- Τάση για παχυσαρκία
- Δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στις λεπτές κινητικές δεξιότητες
- Προδιάθεση για ασθένειες του αναπνευστικού συστήματος, καρδιακές παθήσεις και θυροειδισμό
- Προβλήματα ύπνου που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των παιδιών με σύνδρομο Down
- Υψηλότερες πιθανότητες για εμφάνιση άνοιας
- Χαμηλότερο επίπεδο ποιότητας ζωής (health-relatedqualityoflife)

Νοητικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά

- Νοητική υστέρηση η οποία εμφανίζεται σε διάφορους βαθμούς
- Δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών, στην αφηρημένη σκέψη και την οπτική αντίληψη
- Δυσκολίες στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων
- Δυσκολία στην παραγωγή μίας ενέργειας από μνήμης έπειτα από λεκτική εντολή
- Εκφραστική ικανότητα συνήθως χαμηλότερου επιπέδου από την αντιληπτική ικανότητα
- Προβλήματα άρθρωσης και φωνολογίας
- Ευαισθησία και κλίση στον ρυθμό και τη μουσική
- Κοινωνική προσωπικότητα, ευχάριστη και φιλική συμπεριφορά προς τους άλλους, αίσθηση του χιούμορ

- Δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία πληροφοριών και φτωχή ακουστική μνήμη
- Περιορισμένος χρόνος συγκέντρωσης
- Ελλιπή φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη
- «Στρατηγικές αποφυγής» με εκδήλωση ανάρμοστης ή και επίμονης συμπεριφοράς

Οι γονείς λοιπόν τις περισσότερες φορές, τη στιγμή που ενημερώνονται για τη διάγνωση της πάθησης του παιδιού τους, προτιμούν να είναι παρόντες και οι δύο ώστε να έχουν τη δυνατότητα να στηρίζουν συναισθηματικά ο ένας τον άλλον. Είναι σημαντικό για αυτούς να τους δοθεί ενημερωτικό υλικό, καθώς και κάποιες συστάσεις σχετικά με τους φορείς που μπορούν να απευθυνθούν για βοήθεια και συμβουλές από ομάδες γονέων ή κυρίως ειδικών, όπως είναι οι παιδίατροι, οι φυσιοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές, οι λογοθεραπευτές, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλεύτριες κοινότητας και οι ειδικοί παιδαγωγοί(Κυρίτση, 2011).

Οι επαγγελματίες αυτοί πρέπει να αποτελούν τα μέλη της ομάδας που θα αναλάβει να στηρίξει το παιδί και τους γονείς φεύγοντας από το νοσοκομείο. Ο παιδίατρος έχει ειδικές ιατρικές γνώσεις για νευροαναπτυξιακά προβλήματα και για την αντιμετώπιση σύνθετων αναπηριών. Ο φυσιοθεραπευτής εκτιμά γενικά τον τρόπο κινητικότητας και βοηθά στην ανάπτυξη της ισορροπίας, των κινητικών ικανοτήτων, πρόληψη μυϊκών συγκάψεων και παθολογικής στάσης του σώματος. Ακόμα, βοηθούν με συσκευές υποβοήθησης της κινητικότητας. Ο εργοθεραπευτής ελέγχει την κινητικότητα και πιο συγκεκριμένα τη λεπτή κινητικότητα και την ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης, τη σίτιση, το ντύσιμο, και τις συνήθειες τουαλέτας. Οι λογοθεραπευτές από την άλλη αξιολογούν τον λόγο, την ομιλία και άλλες παραμέτρους της επικοινωνίας. Συμβουλεύουν τους γονείς πώς να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της ομιλίας. Μία ακόμα σημαντική ειδικότητα είναι του ψυχολόγου ο οποίος διεξάγει λεπτομερή αξιολόγηση της ψυχοκινητικής κατάστασης του παιδιού χρησιμοποιώντας προσωποποιημένα τεστ που βοηθούν τους γονείς και τους δασκάλους να αναγνωρίσουν τα μαθησιακά προβλήματα.

Παράλληλα συμμετέχουν και οι «συνήγοροι» του παιδιού και των γονέων, οι κοινωνικοί λειτουργοί, που δίνουν συμβουλές, βοηθούν στην εξασφάλιση παροχών και νομικών καθηκόντων. Οι νοσηλεύτριες κοινότητας έρχονται να βοηθήσουν την οικογένεια στο νοσοκομείο αλλά και στην κοινότητα γενικότερα βοηθώντας στον συντονισμό των ειδικών, παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη και νοσηλευτική

φροντίδα(Lissauer&Clayden, 2011). Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί, που αποτελούν τον αναμφισβήτητο και αναντικατάστατο φορέα και λειτουργό της Ειδικής Αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και που αναλαμβάνουν κυρίως τη δημιουργία στοχευμένων ατομικών δομημένων ενταξιακών προγραμμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τα μαθησιακά και όχι μόνο προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί με δυσκολίες(Δροσινού-Κορέα, 2013).

Δυστυχώς, αν και βρισκόμαστε στο 2014, οι κοινωνικές αυτές υπηρεσίες παρόλο που υπάρχουν δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλες τις οικογένειες τουλάχιστον όσον αφορά την Ελλάδα (Περιφερειακή Ομοσπονδία ΑμεΑ). Η οικονομική κρίση έχει λυγίσει τις οικογένειες με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ιδιαίτερων δυνατοτήτων των παιδιών τους. Και ίσως είναι λίγο περισσότερο τυχεροί όσοι ζουν στα αστικά κέντρα, καθώς υπάρχουν άνθρωποι που ζουν σε απομακρυσμένα σημεία και ακόμα και η πρόσβαση του παιδιού τους στο ΕΕΕΕΚ μπορεί να διαρκεί τουλάχιστον δύο ώρες, όπως στην περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης. Η σύμπραξη των παραπάνω ειδικοτήτων θα ήταν ευχής έργο για όλους μας και κυρίως για τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους.

Η πρώτη, λοιπόν, ενημέρωση που λαμβάνουν οι γονείς για τη νέα ζωή που θα φέρουν στον κόσμο είναι τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν στον τομέα της Γενετικής σε ό,τι αφορά τις κλινικές εκδηλώσεις. Τα νεογέννητα λοιπόν με σύνδρομο Down εμφανίζουν χαρακτηριστικό προσωπείο, είναι μικρόσωμα, λιποβαρή και ο μυϊκός τους τόνος και τα αντανακλαστικά είναι ελαττωμένα αλλά βελτιώνονται με την ηλικία. Όσον αφορά την εξωτερική τους εικόνα στο κρανίο και στο πρόσωπο τα κυριότερα κλινικά ευρήματα είναι η βραχυ- και μικροκεφαλία, ο κοντός αυχένας με πτύχωση, η πτυχή του έσω κανθού (η εσωτερική γωνία στο μάτι), η λοξή προς τα πάνω φορά των βλεφαρικών σχισμών, η χαμηλή πρόσφυση (χαμηλότερη από την κανονική θέση) των αυτιών, η μικρή και επίπεδη μύτη, η προβολή της γλώσσας, τα μαλακά μαλλιά και το λείο δέρμα. Στα χέρια παρατηρούνται βραχεία μετακάρπια και φάλλαγες, κλινοδακτυλία του 5^{ου} δακτύλου, μονήρης χειρομαντική γραμμή, και παθολογικά δερματογλυφικά. Στα πόδια τώρα υπάρχει συνήθως ένα ευρύ διάστημα μεταξύ 1^{ου} και 2^{ου} δακτύλου. Τα παιδιά με σύνδρομο Down αρκετά συχνά εμφανίζουν μεγάλη ευαισθησία στις λοιμώξεις και στις θυρεοειδοπάθειες, ενώ έχουν μεγάλη πιθανότητα να παρουσιάσουν λευχαιμία (Παρασκευόπουλος, 1980).

Η ψυχοκινητική τους εξέλιξη, που μας αφορά πιο άμεσα, εμφανίζει σημαντική καθυστέρηση σε όλα τα στάδια. Η διανοητική εξέλιξη είναι ταχύτερη τα 1 με 2 πρώτα χρόνια αλλά το τελικό διανοητικό πηλίκο των παιδιών αυτών κυμαίνεται γύρω στο 25 με 55. Το διανοητικό πηλίκο μπορεί να είναι υψηλότερο όταν δεν συνυπάρχουν προβλήματα όρασης και ακοής και εφόσον το παιδί μεγαλώνει σε κατάλληλο περιβάλλον. Η τρισωμία 21 ευθύνεται περίπου για το 1/3 των παιδιών στο σχολείο με νοητική υστέρηση (Μαλακά-Ζαφειρίου, 1999). Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν προβλήματα/ δυσκολίες όπως διαπιστώνουμε σε αρκετούς τομείς όπως είναι τα οργανικά προβλήματα στην καρδιά, στον άξονα και το λαιμό, την ακοή και την όραση, στους γνωστικούς τομείς όπως στη μνήμη, την ανάγνωση, τη γραφή, τον προφορικό λόγο, την αριθμητική, στον τομέα της κινητικότητας αλλά και στη συμπεριφορά, γεγονός που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας αν επιθυμούμε να ασχοληθούμε με την εκπαίδευσή τους. Τέλος εμφανίζουν, καλή κοινωνικότητα ανεξάρτητα από το βαθμό της ψυχοκινητικής καθυστέρησης (Παπαδάτος και συνεργάτες, 1987).

Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχουν τέσσερις πιθανές αντιδράσεις από τους γονείς ενός παιδιού με σύνδρομο Down (Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης, 2013):

1. *Παραδοχή του προβλήματος*: αποτελεί τον πιο ώριμο τρόπο αντίδρασης από μέρους των γονέων παιδιών με σύνδρομο Down. Οι γονείς σε αυτήν την περίπτωση αποδέχονται την ελλειμματικότητα και τις περιορισμένες δυνατότητες του παιδιού. Συνεπώς, οι γονείς οργανώνουν ένα ρεαλιστικό πρόγραμμα αντιμετώπισης του προβλήματος.
2. *Απόκρυψη του προβλήματος*: οι γονείς στην περίπτωση αυτή προσπαθούν να αποκρύψουν από τον ίδιο τους τον εαυτό την ελλειμματικότητα και τις περιορισμένες δυνατότητες του παιδιού. Παράλληλα, προσπαθούν να αναζητήσουν δικαιολογίες για αυτές τις ανεπάρκειες, που δεν έχουν σχέση με το πραγματικό πρόβλημα.
3. *Άρνηση της σοβαρότητας του προβλήματος*: στην περίπτωση αυτή οι γονείς υποτιμούν το μέγεθος της αναπηρίας, ενώ η ελλειμματικότητα και οι περιορισμένες δυνατότητες του παιδιού αποδίδονται σε άλλες καταστάσεις, όπως είναι η τεμπελιά, η αντιδραστικότητα, καθώς και η απροθυμία για συνεργασία. Ως εκ τούτου, οι γονείς αισιοδοξούν τόσο για αυτοβελτίωση όσο και για αυτοθεραπεία, χωρίς να ζητούν τη βοήθεια ειδικών.

4. *Άρνηση του προβλήματος*: οι γονείς στην περίπτωση αυτή δεν αποδέχονται τις ανεπάρκειες του παιδιού, αλλά θεωρούν ότι το παιδί με σύνδρομο Down μπορεί να ανταποκριθεί στις εκάστοτε απαιτήσεις ως ένα φυσιολογικό παιδί. Έτσι, οι γονείς γίνονται καταπιεστικοί, τιμωρούν εύκολα το παιδί, ασκούν πίεση σε αυτό ώστε να ανταποκριθεί ως φυσιολογικό, με αποτέλεσμα να του δημιουργούν συναισθηματικές διαταραχές.

Είναι ενθαρρυντικό και ελπιδοφόρο ότι, στα 34 του χρόνια, ο Ισπανός Πάμπλο Πινέδα είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός με σύνδρομο Down. Ταυτόχρονα, όμως γεννιούνται και πολλά ερωτήματα. Ένα από αυτά είναι το τι διαφορετικό μπορεί να συνέβη με αυτό το παιδί ώστε να καταφέρει να φτάσει σε αυτό το ακαδημαϊκό επίπεδο τη στιγμή που άλλα παιδιά με την ίδια διάγνωση κλείνονται στο σπίτι ή σε ιδρύματα. Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά με σύνδρομο Down μπορούν να διδαχθούν την ανάγνωση δεν είναι όμως ακόμα βέβαιο ότι μπορούν να κατανοήσουν και το κείμενο το οποίο διαβάζουν(Δαραής, 2002). Αυτό δείχνει πως ανάλογα τη βαθμίδα του νοητικού τους ηλικίου μπορούν να φτάσουν και σε ανάλογο επίπεδο. Όμως είναι μόνο αυτό; Ακόμα και αν ο συγκεκριμένος δεν τύγχανε προφανώς της ιδιαίτερης προσοχής από την οικογένειά του και των εκπαιδευτικών του θα είχε καταφέρει να φτάσει στο στόχο του; Πολύ πιθανόν και όχι. Ο ρόλος του γονέα, γενικότερα στη ζωή όλων των παιδιών αλλά και ειδικότερα στη ζωή των παιδιών με σύνδρομο Down σε όλες τις φάσεις της ζωής τους αλλά κυρίως στην προετοιμασία τους για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, είναι πολύ σημαντικός (Δαραής, 2002).

2.2 Νοητική υστέρηση – καθυστέρηση –ανεπάρκεια

Μελετώντας λοιπόν τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου Down διαπιστώνουμε ότι η διάγνωση των ατόμων αυτών συνοδεύεται, πέρα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, κυρίως με διάγνωση της νοητικής τους υστέρησης. Η τρισωμία 21 είναι λοιπόν μία από τις καταστάσεις που μπορεί να προβλεφθεί προγεννητικά και αποτελεί την πλειονότητα των περιπτώσεων νοητικής καθυστέρησης(Γκαλλάν, 1997). Οι γιατροί και οι γονείς πολύ πιθανόν στην ανακοίνωση του συνδρόμου αυτομάτως να δημιουργούν την εικόνα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και της νοητικής του κατάστασης, η οποία είναι η συνηθέστερη αιτία για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει το παιδί και η οικογένειά του κατά τη διάρκεια της ζωής τους.Γι' αυτό και η ανακοίνωση πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε οι γονείς να μπορέσουν

σταδιακά να ενημερωθούν και εν μέρει να αποδεχτούν το παιδί και να του προσφέρουν την εξέλιξη, την ευημερία και την πρόοδο που του αξίζει(Γκαλλάν, 1997).

Η νοημοσύνη είναι ένας όρος στον οποίο είναι δύσκολο ακόμα και σήμερα να δοθεί ακριβής καθορισμός(Σαμάκου, 2010). Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να δώσουν τη δική τους εκδοχή ανάλογα με την ειδικότητά τους (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Ο ίδιος ο Binet που θεωρείται πατέρας των ψυχομετρικών δοκιμασιών για τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης έχει αναθεωρήσει αρκετές φορές τις απόψεις του. Αρχικά θεωρούσε ότι η νοημοσύνη είναι η κοινή λογική, το πρακτικό πνεύμα, η πρωτοβουλία, η ικανότητα προσαρμογής, η σωστή κρίση, η καλή κατανόηση και ο σωστός συλλογισμός για να έρθει στη συνέχεια να αναφέρει πως η νοημοσύνη περιέχεται στις λέξεις κατανόηση, ανακάλυψη, διεύθυνση και έλεγχος και στο τέλος να γράψει ότι η νοημοσύνη είναι αυτό που μετρά το τεστ του(Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003). Ένας γενικός ορισμός της έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να κάνει κρίσεις και συλλογισμούς, να σκέπτεται με αφαιρετικό τρόπο ή να σχηματίζει αφηρημένες έννοιες ή γενικές έννοιες, να βρίσκει λεπτές διαφορές ανάμεσα σε όμοια πράγματα, να διαπιστώνει λεπτές ομοιότητες σε πράγματα που φαίνονται εντελώς διαφορετικά, να μνημονεύει, να μαθαίνει και να έχει κριτική σκέψη(Herbert, 1998).

Θέλοντας, λοιπόν, όλες αυτές οι ικανότητες να μετρηθούν και να αξιολογηθούν σε κάθε άτομο, οι ψυχολόγοι – ψυχομετρητές προσπάθησαν να δημιουργήσουν και να εκδώσουν δεκάδες κλίμακες-τεστ για να μπορέσουν να μετρήσουν και να αξιολογήσουν αντικειμενικά τις διάφορες μορφές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κυρίως, αυτό που μας ενδιαφέρει στην προκειμένη περίπτωση, της νοημοσύνης στην οποία έχουν ορίσει δύο δείκτες: α) τη νοητική ηλικία και β) το νοητικό πηλίκο. Η νοητική ηλικία εκφράζεται σε έτη και μήνες και δείχνει το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή. Η νοητική ηλικία του μέσου φυσιολογικού ατόμου είναι ίση με τη χρονολογική του ηλικία. Στις περιπτώσεις που η νοητική ηλικία είναι σημαντικά κατώτερη από τη χρονολογική, το άτομο θεωρείται νοητικά καθυστερημένο. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που η νοητική ηλικία είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη χρονολογική το άτομο θεωρείται ότι έχει ανώτερη νοητική ικανότητα. Εμείς στη μελέτη μας θα ασχοληθούμε με τα άτομα που η νοητική τους ηλικία είναι σημαντικά κατώτερη από τη χρονολογική τους ηλικία. Το νοητικό πηλίκο τώρα υπολογίζεται με βάση τη νοητική ηλικία και τη χρονολογική ηλικία, με την εξής διαδικασία: Πρώτα μετατρέπουμε και τις δύο αυτές ηλικίες σε μήνες. Στη συνέχεια διαιρούμε τη νοητική ηλικία με τη χρονολογική. Τέλος πολλαπλασιάζουμε με

το εκατό. Το γινόμενο αυτό, που στρογγυλοποιούμε στον πλησιέστερο ακέραιο, είναι το νοητικό πηλίκο(Σαμάκου, 2010).

Στα νοητικά υστερούντα άτομα, η χρονολογική ηλικία διαφέρει από τη νοητική. Στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιούν την νοητική ηλικία του παιδιού για να δημιουργήσουν τις λεγόμενες ομάδες διδασκαλίας στις οποίες τοποθετούνται παιδιά που παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια ως προς τη διδασκαλία των βασικών σχολικών μαθημάτων και διαφέρουν ως προς τη νοητική ηλικία κατά 1,5-2 έτη και ως προς τη χρονολογική διαφέρουν κατά 3 έως 4 έτη (Παρασκευόπουλος, 1980).

Επίσης, από έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώνεται πως κατέχουν μεγαλύτερο ποσοστό στους νοητικά καθυστερημένους οι άρρενες. Επίσης, τα δύο φύλα διαφέρουν και στον ρυθμό της νοητικής ανάπτυξης καθώς τα κορίτσια ωριμάζουν πιο γρήγορα. Η νοητική τους ηλικία λοιπόν είναι υψηλότερη. Διαφέρουν ακόμα και στη σχολική και επαγγελματική επίδοση με σαφή υπεροχή των κοριτσιών στα σχολικά μαθήματα έναντι των αγοριών που υπερέχουν στα επαγγέλματα (Παρασκευόπουλος, 1980).

Κατά καιρούς έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για τη νοητική καθυστέρηση, ενώ επίσης ποικίλουν και οι επιστημονικές έρευνες όσον αφορά στην ταξινόμηση της νοητικής υστέρησης (Thompson&Ezell, 2005). Δύο από αυτούς είναι του βρετανού ιατρού A.F. Tredgold και του Αμερικανού ψυχολόγου EdgarDoll. Ο Tredgold ορίζει τη νοητική καθυστέρηση ως μια κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής αναπτύξεως σε τέτοιο βαθμό ώστε το άτομο να είναι ανίκανο να προσαρμοστεί στο σύνηθες περιβάλλον και να διατηρηθεί χωρίς καθοδήγηση, προστασία και εξωτερική βοήθεια. Ο Doll από την άλλη πλευρά θέτει κριτήρια τα οποία είναι η εμφάνιση κατά τη γέννηση ή την παιδική ηλικία, ο χαρακτηρισμός από ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη, η συνοδεία από ανεπαρκή κοινωνική προσαρμοστικότητα που καταλήγει σε κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ώριμη ηλικία και οφείλεται σε οργανικά αίτια και είναι ανίατη. Ένας λοιπόν ορισμός που θα μπορούσε να ικανοποιεί τις διάφορες τάσεις και να γίνει αποδεκτός δόθηκε το 1959 όταν ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικής Καθυστερήσεως συγκρότησε μια ομάδα από επιστήμονες διάφορων ειδικοτήτων και πρότεινε ότι νοητική καθυστέρηση είναι μια παθολογική κατάσταση που εμφανίζεται στην περίοδο της αναπτύξεως, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής(Παρασκευόπουλος, 1980).

Η νοητική υστέρηση αποτελεί μία μορφή αναπτυξιακής διαταραχής (Roeleveld&Zielhuis, 1997). Αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία κάτω του

μέσου όρου, που προέρχεται κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης και σχετίζεται με δυσλειτουργία στην προσαρμοστική συμπεριφορά (Agarwal&Sharma, 2002). Προκειμένου να κατανοηθεί η φύση και το αποτέλεσμα της νοητικής υστέρησης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αιτιολογικές διαφορές που υπάρχουν (Burack,Hodapp, &Zigler,1988). Επίπαραδείγματι, οι Battaglia και Carey (2003) αναφέρουν ότι η νοητική υστέρηση μπορεί να είναι το αποτέλεσμα γενετικών παραγόντων, περιβαλλοντικών παραγόντων, ή ακόμα και το αποτέλεσμα αυτών των δύο επιρροών, ενώ οι Ainsworth και Baker (2004) υποστηρίζουν ότι οφείλεται σε χρωμοσωματικές ανωμαλίες.

Το πλέον συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο για την ταξινόμηση της νοητικής υστέρησης είναι το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο νοητικών διαταραχών (DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA: American Psychiatric Association). Εκτός από το εργαλείο αυτό, υπάρχει και η ταξινόμηση της Αμερικανικής Ένωσης για την Νοητική Υστέρηση (American Association on Mental Retardation) (DeMatteo, Marczyk, & Pich, 2007). Και τα δύο εργαλεία έχουν δώσει παρόμοιους ορισμούς για τη νοητική υστέρηση, αλλά υπάρχουν ορισμένες διαφορές όσον αφορά στα κριτήρια διάγνωσης. Παρόλα αυτά, τα κοινά και πιο συνήθη κριτήρια διάγνωσης των ατόμων με νοητική υστέρηση συμπεριλαμβάνουν περιορισμούς στη διανοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά (Reschly, 2009; Tassé, 2009).

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι η τάση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με την αντικατάσταση του όρου «νοητική υστέρηση» από τον όρο «νοητική διαταραχή» (Schalock et al., 2007). Ο όρος αυτός έχει κάνει την εμφάνισή του προκειμένου να δώσει έμφαση στην προσέγγιση εκείνη που εστιάζει περισσότερο στην αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος και που αναγνωρίζει ότι η συστηματική εφαρμογή εξατομικευμένων υποστηρικτικών ενεργειών και προγραμμάτων μπορεί να ενισχύσει την ανθρώπινη λειτουργία ατόμων με νοητική υστέρηση (Schalock et al., 2007).

Για τις ομάδες λοιπόν αυτών των ατόμων που παρουσιάζουν πολλές διαφορές στον βαθμό και στην αιτιολογία της νοητικής υστέρησης είναι αναγκαίο να υπάρξει κατηγοριοποίηση ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία ομοιογενών ομάδων με στόχο τον καλύτερο κοινωνικό προγραμματισμό, την επιστημονική διερεύνηση και την επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης. Η ταξινόμηση διαφέρει από ερευνητή σε ερευνητή όσον αφορά στους δείκτες νοημοσύνης, στον αριθμό και την ονομασία των

κατηγοριών, σύμφωνα με τον Δελλασούδα (2005). Για παράδειγμα το DSM-IV-TR κατηγοριοποιεί τέσσερις περιπτώσεις (Tylenda, Beckett, & Barrett, 2007). Παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση (δείκτης νοημοσύνης 50 ή 55 ως 70 ή 75), τα οποία παρουσιάζουν ικανοποιητική ανάπτυξη στους τομείς της μάθησης και της συμπεριφοράς, παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση (δείκτης νοημοσύνης 30 ή 40 ως 50 ή 55) για τα οποία απαιτείται προσαρμογή των σχολικών προγραμμάτων και μεθόδων καθώς και εκπαίδευση σε ό,τι αφορά στις βασικές κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες. Παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση (δείκτης νοημοσύνης 25 ή 30 ως 40) τα οποία λόγω των πολλαπλών μειονεξιών έχουν ανάγκη εντατικής εκπαίδευσης στους τομείς της κοινωνικής επάρκειας και της αυτοεξυπηρέτησης ώστε να προσαρμοσθούν κοινωνικά όσο το δυνατόν καλύτερα σε ελεγχόμενο περιβάλλον. Τέλος, αφορά παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση (δείκτης νοημοσύνης κάτω του 20 ή 25) για τα οποία είναι αναγκαία η παροχή ειδικής βοήθειας σε ειδικό περιβάλλον με στόχο να αναπτύξουν τις περιορισμένες ικανότητές τους.

Οι κατηγορίες-βαθμίδες, όπως ταξινομούνται μετά τη χρήση του διαγνωστικού εργαλείου είναι οι εκπαιδευσιμοι, οι ασκήσιμοι και οι ιδιώτες (Παρασκευόπουλος, 1988). Οι εκπαιδευσιμοι αποτελούν την ελαφρότερη μορφή νοητικών καθυστερημένων και το νοητικό τους πηλίκο κυμαίνεται από 50 ως 70. Στο σχολικό τομέα μπορούν να αφομοιώνουν σχολικές γνώσεις και δεξιότητες. Στον κοινωνικό τομέα μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, να εργασθούν ως ανειδίκευτοι εργάτες και να ζήσουν μερικώς ή ολικώς ως ανεξάρτητοι και αυτόνομοι πολίτες. Οι ασκήσιμοι καταλαμβάνουν τη μεσαία βαθμίδα των νοητικών καθυστερημένων με δείκτη νοημοσύνης να βρίσκεται στο 25 με 50. Δεν έχουν την ικανότητα να αποκτήσουν στοιχειώδεις σχολικές γνώσεις. Μπορούν όμως να ασκηθούν και να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και να απασχολούνται παραγωγικά στα πλαίσια της οικογένειας ή σε ειδικά προστατευτικά εργαστήρια. Για να διατηρηθούν στη ζωή χρειάζονται συνεχή φροντίδα, άμεση εποπτεία και οικονομική βοήθεια. Τέλος, οι ιδιώτες εμφανίζονται ως η βαρύτερη μορφή νοητικών καθυστερημένων με νοητικό πηλίκο κάτω του 25. Θεωρούνται ανίκανοι να επωφεληθούν από οποιαδήποτε σχεδόν μορφή σχολικής μάθησης ή άσκησης καθώς στερούνται των απαιτούμενων ατομικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησής τους. Για να διατηρηθούν στη ζωή απαιτούν συνεχή ιατρική φροντίδα και προσωπική επίβλεψη. Συνήθως περιθάλπονται σε ιδρύματα. Ο Πίνακας 1 συνοψίζει όλα τα προναφερθέντα.

Πίνακας 1:Κατηγορίες – βαθμίδες της νοητικής καθυστέρησης

	Ωριμότητα και ανάπτυξη (Έως 5 ετών)	Άσκηση και εκπαίδευση (5-20 ετών)	Κοινωνική και επαγγελματική επάρκεια (ενήλικη ζωή)
Εκπαιδευσιμοί (νοητικό πηλίκo 50-75)	<ul style="list-style-type: none"> - Αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας - Μικρή καθυστέρηση σε κινητικές και αντιληπτικές ικανότητες - Διακρίνονται από το μέσο-φυσιολογικό καιτά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή 	<ul style="list-style-type: none"> - Μαθαίνουν τα σχολικά μαθήματα έως και τη Δ΄τάξη του δημοτικού - Προς το τέλος της εφηβείας πετυχαίνουν ικανοποιητική κοινωνική προσαρμογή 	<ul style="list-style-type: none"> - Αποκτούν κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες - Πιθανώς να έχουν ανάγκη από καθοδήγηση και βοήθεια σε περιπτώσεις ασυνήθους κοινωνικής και οικονομικής πίεσης
Ασκήσιμοι (νοητικό πηλίκo 25-50)	<ul style="list-style-type: none"> - Αναπτύσσουν λόγο ικανό για επικοινωνία - Φτώχη κοινωνική ενημέρωση - Επαρκής κινητική ανάπτυξη - Επωφελούνται από την άσκηση σε αυτοσυντήρηση - Μπορούν να εξυπηρετηθούν κάτω από την άμεση εποπτεία 	<ul style="list-style-type: none"> - Επωφελούνται από την άσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες - Μικρή δυνατότητα να αφομοιώσουν σχολικά μαθήματα πέρα από τη Β΄ δημοτικού - Είναι δυνατό να κινούνται ελεύθερα μόνοι τους σε γνωστά μέρη 	<ul style="list-style-type: none"> - Μπορούν να προσαρμοστούν ικανοποιητικά ως ανειδίκευτοι ή ημιειδίκευμένοι εργάτες σε προστατευτικό περιβάλλον - Έχουν ανάγκη από εποπτεία και καθοδήγηση όταν βρεθούν κάτω από κοινωνική και οικονομική πίεση
Ιδιώτες (νοητικό πηλίκo κάτω του 25)	<ul style="list-style-type: none"> - Φτώχη κινητική ανάπτυξη - Ελάχιστη ομιλία - Δεν επωφελούνται σημαντικά από την άσκηση αυτοεξυπηρέτησης - Ελάχιστες δεξιότητες επικοινωνίας 	<ul style="list-style-type: none"> - Μπορούν να μιλούν - Μπορούν να μάθουν να επικοινωνούν - Μπορούν να ασκηθούν σε βασικές συνθήκες υγιεινής - Επωφελούνται από τη συστηματική άσκηση σε συνήθειες ζωής 	<ul style="list-style-type: none"> - Μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης κάτω από συνεχή εποπτεία - Έχουν ανάγκη από συνεχή φροντίδα για να επιζήσουν - Πολύ περιορισμένη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη

Πηγή: Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης, 2013

Εκτός από την παραπάνω κατηγοριοποίηση του DSM-IV-TR, υπάρχουν και τα DiagnosticCriteriaforPsychiatricDisordersforUsewithAdultswithLearningDisabilities/MentalRetardation(DC-LD), σύμφωνα με τα οποία ο όρος «νοητική υστέρηση» αντικαταστάθηκε από το συνώνυμο «μαθησιακές δυσκολίες» και στην περίπτωση αυτή οι κατηγορίες είναι έξι (RoyalCollegeofPsychiatrists, 2001). Οι ήπιες μαθησιακές

δυσκολίες χαρακτηρίζονται από εύρος IQ 50–69 και νοητική ηλικία 9-12 ετών. Οι μεσαίου επιπέδου μαθησιακές δυσκολίες με εύρος IQ 35–49 και νοητική ηλικία 6-9 ετών. Οι σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες με εύρος IQ 20–34 και νοητική ηλικία 3-6 ετών. Οι βαθιές μαθησιακές δυσκολίες με εύρος IQ μικρότερο του 20 και νοητική ηλικία μικρότερη των 3 ετών. Τέλος όσες δεν ταξινομούνται στις παραπάνω κατηγορίες ανήκουν στην κατηγορία των άλλων μαθησιακών δυσκολιών ή στις μη προσδιορίσιμες μαθησιακές δυσκολίες.

Από τα παραπάνω μπορεί κανείς να αντιληφθεί πως υπάρχουν αρκετές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αυτά κατηγοριοποιούνται από τους ερευνητές. Όμως υπάρχουν και συγκλίνοντα σημεία όπως οι δυσκολίες που συναντάνε στην κατάκτηση των σχολικών δεξιοτήτων, μέρος των οποίων αποτελούν και οι γλωσσικές δεξιότητες τις οποίες θα μελετήσουμε σε επόμενη ενότητα. Για να εντοπιστούν αυτές οι δυσκολίες υπάρχουν κάποια στάδια που περιλαμβάνονται στην ειδική διαγνωστική διαδικασία και είναι α) ο εντοπισμός των προβληματικών καταστάσεων, β) η αναγνώριση των δυσκολιών από διεπιστημονική ομάδα και γ) η διαφορική διάγνωση από τα σημερινά Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) στα οποία διεξάγονται κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις (Δελλασούδας, 2005).

2.3 Ειδική αγωγή στην περίπτωση των νοητικά υστερούντων ατόμων

Στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 1 του Ν. 2817/2000 αποσαφηνίζεται ότι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται όσοι: «α) έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, στ) έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης» (ΦΕΚ 78/2000, τεύχος Α', σελ. 1565).

Στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 32 του Ν. 1566/85 αναφέρεται ότι: «Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και

επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο» (ΦΕΚ 167/85, τεύχος Α΄, σελ. 2571). Στα άτομα αυτά συμπεριλαμβάνονται «οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση, οι κωφοί και βαρήκοοι, όσοι έχουν κινητικές διαταραχές, όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση, όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, και διαταραχή λόγου, όσοι είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι, όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές, οι επιληπτικοί, οι χανσενικοί, όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβαντόρια και κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία» (ΦΕΚ 167/85, τεύχος Α΄, σελ. 2571).

Σύμφωνα με το National Dissemination Center for Children with Disabilities (2013), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν περιορισμένη λεκτική επικοινωνία, δυσκολία κινητικότητας, τάση να ξεχνούν ικανότητες όταν δεν χρησιμοποιούνται, προβλήματα στη γενίκευση των ικανοτήτων από μία κατάσταση και σε άλλες καταστάσεις, ανάγκη για υποστήριξη στις πιο σημαντικές καθημερινές δραστηριότητες. Επιπλέον, χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο αργός ρυθμός μάθησης, η συμπεριφορά αυτοτραυματισμού, προβλήματα συγκέντρωσης και επίλυσης προβλημάτων, προβλήματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, καθώς και ιατρικά προβλήματα. Με βάση τα παραπάνω, οι τομείς στους οποίους διακρίνεται η εκπαιδευτική ανάγκη είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση, η νόηση και η μάθηση, η συναισθηματική, συμπεριφορική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς και αισθητηριακή και/ή φυσική (σωματική) ανάπτυξη (Florian, 2004).

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) έχει ως βασικό σκοπό την υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στον βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Αποτελεί ένα ενδεικτικό κείμενο διαχείρισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών για τον εκπαιδευτικό, από όπου αντλεί ιδέες και υλικό για να σχεδιάσει τα δομημένα διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το περιεχόμενο του προκύπτει από τη σύνθεση της αντζέτας των

εκπαιδευτικών και των γονέων στην κοινή προσπάθεια για να αντιμετωπίσουν από κοινού τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Όσον αφορά στην εσωτερική δομή και διάταξη των κειμένων, η διαφοροποίηση από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΕΑΠ) και συγκεκριμένα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του σχολείου προκύπτει λόγω των ατομικών και ενδοατομικών διαφορών, που παρατηρούνται έντονα στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ακόμα και μεταξύ των ατόμων της ίδιας κατηγορίας και της ίδιας ηλικίας. Επομένως δεν θα μπορούσε να διαταχθεί η ύλη κατά τάξεις ή βαθμίδες ή ηλικίες, όπως συμβαίνει με τα προγράμματα του κοινού σχολείου γιατί δεν θα ήταν σύμφωνη με την πραγματικότητα και θα ήταν αντίθετη με τις αρχές της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Η σύνδεση του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΑΠΕΑ) με το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προτείνεται σε διττή διάταξη προσβασιμότητας. Συνέπως προσεγγίζεται οριζόντια, όσον αφορά στη θεματολογία κάθε μαθήματος και κάθετα, σε όλες τις βαθμίδες από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Επαγγελματικό Λύκειο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Πολύ σημαντικό στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Όταν ένα παιδί έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η συμμετοχή του παιδιού και η πρόοδος του στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, η συμμετοχή του σε εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς και η αλληλεπίδραση αυτών των παιδιών με παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ενδοσχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες (NewMexicoPublicEducationDepartment, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, το ΑΠΣ μπορεί να θεωρηθεί ως η βασική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από το Υπουργείο για να μπορεί να οργανώνει αποτελεσματικά τη διδακτική του εργασία εφόσον μέσα σε αυτό περιλαμβάνονται τα μαθήματα που διδάσκονται σε κάθε σχολείο, επίπεδο, βαθμίδα και τάξη. Με βάση το ΑΠΣ λοιπόν ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών (Χρηστάκης, 2002). Πιο συγκεκριμένα, το ΑΠΣ ορίζεται ως το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους και να εξοπλίσει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες και αφορά όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως μαθησιακής δυσκολίας ή μη. Γι αυτό τον λόγο και το ΑΠΣ χωρίζεται σε Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Γενικής

Εκπαίδευσης και σε Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής το οποίο και αναφέρεται στις ανάγκες των ατόμων με Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη (ΕΕΑ), καθώς η αγωγή τους και η εκπαίδευσή τους απαιτεί ειδικά αναλυτικά προγράμματα εφόσον λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές των μαθητών (Δελλασούδας, 2005).

Με βάση όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως στους μαθητές με ΕΕΑ γίνεται φανερή η ανάγκη σύνταξης Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Διδακτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού-Κορέα, 2013). Ο εκπαιδευτικός, όταν σχεδιάζει το διδακτικό του πρόγραμμα που αναφέρεται στο καθημερινό πρόγραμμα μαθημάτων (Χρηστάκης, 2002), οφείλει να ορίζει συγκεκριμένους και σαφείς διδακτικούς στόχους που να απαντούν στο ερώτημα «τι θέλω να μπορεί να κάνει το παιδί όταν θα έχει τελειώσει η διδασκαλία του διδακτικού στόχου» για να είναι στοχευμένο (Χρηστάκης, 2002), το οποίο θα έχει συνταχθεί με βάση τις ικανότητες αλλά και δυσκολίες του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον είναι ατομικό, κάνοντας κατάτμηση του διδακτικού στόχου σε μικρότερα και σαφή βήματα που το ένα θα αποτελεί σκαλοπάτι για το επόμενο, προκειμένου να είναι δομημένο (Χρηστάκης, 2002), ώστε να μπορέσει ο μαθητής να τοποθετηθεί ανάμεσα στους συμμαθητές του, δικαιολογώντας τον όρο «ενταξιακό» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτικός ειδικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και διαπαιδαγωγίσεως (Ειδική Αγωγή) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) στις γλωσσικές δεξιότητες που περιλαμβάνονται στα γλωσσικά μαθήματα (εκπαίδευση).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής θα πρέπει να περιλαμβάνει μία έκθεση σχετικά με την ακαδημαϊκή και λειτουργική απόδοση του παιδιού, η οποία θα περιέχει στοιχεία σχετικά με το πώς το πρόβλημα που έχει επηρεάζει τη συμμετοχή και την πρόοδό του στο αναλυτικό πρόγραμμα, τους ετήσιους στόχους σχετικά με την ακαδημαϊκή και λειτουργική απόδοση του παιδιού, μία έκθεση που θα αναφέρει το αν και πόσο συχνά θα αξιολογείται το παιδί προκειμένου να διαπιστωθεί η σύγκλιση και η απόκλιση της προόδου από τους στόχους που τέθηκαν, μία περιγραφή των υπηρεσιών που θα παρέχονται στο παιδί, μία περιγραφή των υπηρεσιών που θα παρέχονται από το προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας και μία έκθεση που θα περιέχει την πιθανή μη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες που αφορούν τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και μη σχολικές δραστηριότητες (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2013).

Εξίσου σημαντική στην περίπτωση της ειδικής αγωγής είναι και η αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία της συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού από διάφορες πηγές προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαίδευση αυτού του παιδιού (Rowland, 2009). Στην περίπτωση των παιδιών με ΕΕΑ, η αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει τέσσερις σκοπούς. Ο πρώτος είναι να προσδιοριστεί η ανάγκη για ειδική αγωγή και η παροχή συναφών υπηρεσιών. Ο δεύτερος είναι να αναπτυχθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας βασισμένο στις ανάγκες του παιδιού, τις αδυναμίες του, τις δυνατότητές του αλλά και στο μαθησιακό του στυλ. Ο τρίτος είναι να σχεδιαστεί μία κατάλληλη παρέμβαση, έτσι ώστε να ενισχυθεί η μαθησιακή εμπειρία του παιδιού, ενώ ο τέταρτος είναι να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας σε όρους προόδου του παιδιού (Rowland, 2009). Προς αυτόν τον σκοπό, η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει συνεντεύξεις με μέλη της οικογένειας, αλλά και με τους παιδαγωγούς – εκπαιδευτές, προκειμένου να προσδιοριστούν οι ικανότητες του παιδιού καθώς και τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται.

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

Ο σχεδιασμός και η παροχή ΣΑΔΕΠΕΑΕ συμβάλλει στην ενίσχυση των επίκτητων ικανοτήτων του μαθητή οι οποίες αφορούν στην ανάπτυξη των προσόντων και των δεξιοτήτων συνεισφέροντας στην αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας στη σχολική αλλά και καθημερινή ζωή. Επιπλέον συνιστά παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την ενίσχυση των ικανοτήτων του μαθητή όπως αυτό προσδιορίζεται μέσα από τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση των γνωστικών του δυνατοτήτων, συνεισφέροντας στην ευρύτερη σχολική και κοινωνική ζωή του, ενώ με τη διαμεσολάβηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων και συμπεριφορικής αλλαγής μπορεί να συνεισφέρει στη διατήρηση και βελτίωση της ψυχικής και σωματικής υγείας και κατ' επέκταση της ποιότητας ζωής του μαθητή. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ δύναται να ενισχύσει τα γνωρίσματα της προσωπικότητας όπως το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για τη μάθηση και τη συνεργασία με τους άλλους τα οποία επενεργούν στις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου (Δροσινού και συνεργάτες, 2009).

Σε οικογένειες που για το παιδί τους σχεδιάζεται και παρέχεται ΣΑΔΕΠΕΑΕ και ο εκπαιδευτικός τους ενημερώνει για τη διαδικασία, οι γονείς κατανοούν πληρέστερα τις

ανάγκες των παιδιών τους και εμφανίζονται πιο υποστηρικτικοί προς την εκπαίδευσή τους είτε άμεσα, επαναλαμβάνοντας και οι ίδιοι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο σπίτι ώστε να εμπεδωθεί από τον μαθητή, είτε έμμεσα, μέσω του ενδιαφέροντος και της τακτικής επαφής με το σχολείο, επιτυγχάνοντας παράλληλα αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στα οικογενειακά καθήκοντα και στην ενίσχυση της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, εφόσον αναπτύσσονται βασικές δεξιότητες και συμπεριφορές (Αλεβίζος και συνεργάτες, 2010; Μαρκουλάκη, 2011; Κασίνη, 2006).

Σχεδιάζοντας και παρέχοντας ΣΑΔΕΠΕΑΕ στον μαθητή δημιουργούνται όροι αποδοχής αρχικά μιας θέσης, μέσα σε μια ήδη υπάρχουσα και λειτουργούσα ομάδα που αποτελείται από άτομα που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά χαρακτηριστικά, και παροχής κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης και της απόκτησης ρόλου μέσα στην ομάδα (Κασίνη, 2006; Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011).

2.5 Γλωσσικές δεξιότητες

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το παιδί με σύνδρομο Down αντιμετωπίζει δυσκολίες σε όλους τους τομείς και τις εκφάνσεις της ζωής του. Οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τους διάφορους τομείς της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι γλωσσικές δεξιότητες αναφέρονται σε εκείνες τις αναπτυξιακές περιοχές του ατόμου που μπορούν να υποστηρίξουν την ανάγνωση, τη γραφή και την ομιλία (Goodrich, Lonigan, & Farver, 2014). Η φωνολογική ενημερότητα (phonological awareness) είναι εκείνη η ικανότητα που επιτρέπει σε ένα παιδί να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τον ήχο μίας γλώσσας, ανεξάρτητα από τις σημαντικές ιδιότητες αυτών των ήχων, να σπάει τον αλφαβητικό κώδικα και να αποκωδικοποιεί λέξεις σε ένα γραπτό κείμενο (Goodrich et al., 2014). Πιο απλά, αντανάκλα την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν πως τα φωνήματα συνθέτουν τις συλλαβές, οι οποίες δημιουργούν τις λέξεις και αυτές σχηματίζουν τις προτάσεις (Charad & Dickson 1999). Οι γλωσσικές δεξιότητες ενός παιδιού ενδέχεται να επηρεάζονται από παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων, αλλά και το φύλο, καθώς τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο γρήγορη γλωσσική ανάπτυξη από τα αγόρια (Björn, Kakkuri, & Leppänen, 2014).

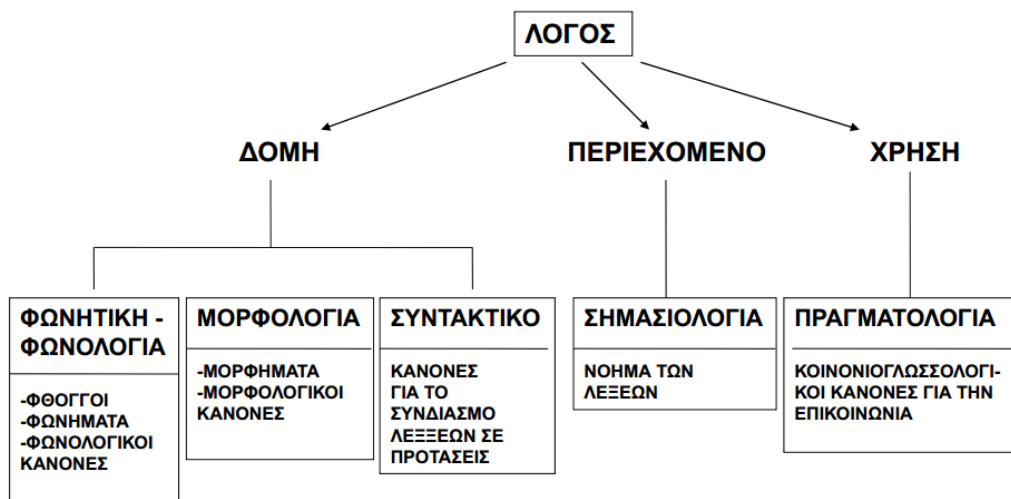
Γλώσσα είναι ο λόγος και η ομιλία, οι φθόγγοι, το περιεχόμενο, οι σημασίες, η επικοινωνία του ανθρώπου είτε ως άτομο είτε ως κοινωνική ομάδα και τέλος η κατάσταση και η εξέλιξη της επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης, 1998). Για να μπορέσει το

άτομο να τα κατακτήσει όλα αυτά ή ένα μέρος αυτών θα πρέπει να αποκτήσει τις απαραίτητες και βασικές γλωσσικές δεξιότητες οι οποίες είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή (Ainsworth&Baker, 2004). Στον προφορικό λόγο ανήκουν η ακρόαση και η ομιλία και στον γραπτό η ανάγνωση και η γραφή.

Η πρώτη γλωσσική δεξιότητα αφορά την **ακρόαση** με την οποία μπορούμε να ακούσουμε κάτι και να το κατανοήσουμε. Με την ακρόαση εκτιθέμεθα σε ένα μεγάλο φάσμα ακουστικών εμπειριών το οποίο οδηγεί σε μια αναπτυσσόμενη γνώση της δύναμης της γλώσσας. Από τη πρώτη στιγμή που θα ακούσουμε κάτι αρχίζουμε να χτίζουμε τη γνώση τόσο για την ανάγνωση όσο και για τον προφορικό και γραπτό λόγο. Συνεπώς, η ακρόαση είναι δεξιότητα που συνήθως προηγείται των άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων, προαπαιτείται για να αποκτηθεί ολοκληρωτικά η γλώσσα και δυστυχώς διδάσκεται λιγότερο από τις άλλες δεξιότητες(Σεργίου-Γκολάκη, 2009). Κατά την ακρόαση, ο μαθητής μπορεί να αναγνωρίζει κοινούς ήχους στο περιβάλλον, να ξεχωρίζει τους διάφορους ήχους, να ανακαλεί μια σειρά ήχων, να ξεχωρίζει λέξεις μεταξύ τους, να κατανοεί προφορικές πληροφορίες, να καταλαβαίνει και να εκτελεί απλές και σύνθετες προφορικές οδηγίες (Κουτσοβάνου, 2005).

Η **ομιλία** είναι ένας σύνθετος κώδικας επειδή διαμορφώνεται και προσλαμβάνεται από συστήματα των οποίων η φυσιολογία είναι σύνθετη. Για τον ιδιολόγο, η ομιλία είναι ένας πλεοναστικός κώδικας διότι υπάρχουν πολλές νύξεις για μια απλή φωνητική πληροφορία και τέλος η ομιλία είναι ένας καθολικός τρόπος επικοινωνίας επειδή σχεδόν κάθε άνθρωπος διαθέτει τις προϋποθέσεις για να αποκτήσει προφορικό λόγο (Πόρποδας, 2002). Η πρώτη ομιλία του ανθρώπου ξεκινά από τη βρεφική ηλικία όταν χρησιμοποιεί το βρεφικό κλάμα για να εκφράσει την ανικανοποίητη επιθυμία του για να φτάσει στην ηλικία των 10 ετών για να μπορεί να κατανοεί μεταφορικές φράσεις, έννοιες, παροιμίες και αποφθέγματα, ηλικία κατά την οποία σταματάει η γνωστική εξέλιξη και η εξέλιξη της ομιλίας (Αλεξάνδρου, 1995). Στην ομιλία συμπεριλαμβάνονται διάφορες δεξιότητες όπως το να μπορεί το παιδί να εκφέρει την άποψή του, να διατυπώνει ερωτήσεις, να μαθαίνει καινούριο λεξιλόγιο, να εκφράζει τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του(Κουτσοβάνου, 2005).Ο λόγος ορίζεται ως «η εν δυνάμει ικανότητα που διαθέτει ο άνθρωπος για να οργανώνει τις σκέψεις, τις ανάγκες και τα συναισθήματά του και να τα εκφράζει (λεκτικοποιεί) στους άλλους μέσω ενός συστήματος σημείων φωνητικού χαρακτήρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο συμφραζόμενων και σχέσεων αλληλεπίδρασης» (Γιαννετοπούλου, 2011, σελ.4). Τα στοιχεία του λόγου απεικονίζονται στο Σχήμα 1.

Ωστόσο, συχνά παρουσιάζονται διάφορες διαταραχές στον λόγο και την ομιλία (Αστέρη, 2008). Οι διαταραχές αυτές μπορεί να αφορούν τόσο στο πλαίσιο της γλωσσικής κατανόησης όσο και στο πλαίσιο της γλωσσικής παραγωγής, στα επιμέρους επίπεδα της γλωσσικής εξέλιξης, ήτοι το φωνητικό, το φωνολογικό, το συντακτικό-μορφολογικό, το σημασιολογικό-λεξικολογικό και το πραγματολογικό, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 1. Στοιχεία του λόγου(Πηγή: Γιαννετοπούλου, 2011, σελ.6)

Ωστόσο, συχνά παρουσιάζονται διάφορες διαταραχές στον λόγο και την ομιλία (Αστέρη, 2008). Οι διαταραχές αυτές μπορεί να αφορούν τόσο στο πλαίσιο της γλωσσικής κατανόησης όσο και στο πλαίσιο της γλωσσικής παραγωγής, στα επιμέρους επίπεδα της γλωσσικής εξέλιξης, ήτοι το φωνητικό, το φωνολογικό, το συντακτικό-μορφολογικό, το σημασιολογικό-λεξικολογικό και το πραγματολογικό, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 2.

Στα παιδιά με σύνδρομο Down, η γλωσσική ανάπτυξη παρουσιάζει μεγάλες διακυμάνσεις και μπορεί να χαρακτηρίζεται από απλή γλωσσική ανωριμότητα έως έλλειψη λόγου. «Ως πιθανές αιτίες έχουν θεωρηθεί βλάβες στην ακουστικοφωνητική δίοδο επικοινωνίας και δυσκολίες στην παραγωγή λόγου που συνδέονται με προβλήματα στο συντονισμό των κινήσεων. Η πρώτη λέξη για το παιδί με Down εμφανίζεται σε ηλικία περίπου 2 ετών και η πρόταση δύο λέξεων σε ηλικία 3 ετών (απόκλιση ενός έτους από το φυσιολογικό). Σε ηλικία 12 ετών φτάνει το λεξιλόγιο των

2000 λέξεων που αντιστοιχεί σε φυσιολογικό παιδί 5-6 ετών» (www.specialeducation.gr).

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ		
ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ	ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
1. Φωνητικό	–	Αρθρωτική διαταραχή (Δυσλαλία)
2. Φωνολογικό	Προβλήματα στη διάκριση των αντιθετικών χαρακτηριστικών των φωνημάτων	Φωνολογική διαταραχή (Δυσλαλία)
4. Συντακτικό – Μορφολογικό	Μειωμένη – περιορισμένη κατανόηση πολύπλοκων μορφο-συντακτικών δομών	(Δυσγραμματισμός) ↓ Ειδική Γλωσσική Διαταραχή
5. Σημασιολογικό - Λεξιλογικό	Προβλήματα «Παθητικό» Λεξιλόγιο (ποιοτικά διαφοροποιημένο και ποσοτικά περιορισμένο) → και	(Προβλήματα «Ενεργητικό» Λεξιλόγιο)
6. Πραγματολογικό	Προβλήματα ερμηνείας των συμφραζόμενων της γλώσσας σε διαφορετικές καταστάσεις εντός απαιτητικού πλαισίου	Επικοινωνιακή διαταραχή. Έλλειψη απαραίτητης γλωσσικής ευελιξίας για την αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων στη ζωή. (Αυτιστικό Φάσμα)

Σχήμα 2. Διαταραχές γλωσσικής κατανόησης και γλωσσικής παραγωγής στα επιμέρους επίπεδα της γλωσσικής εξέλιξης(Πηγή: Γιαννετοπούλου, 2011, σελ.8)

Όπως παρουσιάζεται από τον Πόρποδα (2002), η επόμενη γλωσσική δεξιότητα αφορά την **ανάγνωση** για την οποία έχουν γίνει πολλές προσπάθειες προσέγγισης και η οποία αρχικά μπορεί να προσδιοριστεί ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα. Θεωρείται ότι η ανάγνωση είναι μια γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή αναπαράστασή της και με την οποία γίνεται δυνατή η πρόσβαση στη σημασία μιας λέξης. Ακόμα, μέσα από τις ερευνητικές εργασίες που έχουν γίνει φαίνεται ότι η ανάγνωση είναι μια σκόπιμα αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα, η οποία βασίζεται στην επίγνωση που έχει ο αναγνώστης ως ήδη χρήστης του προφορικού λόγου. Με βάση την επίγνωση λοιπόν αυτή, κατά την ανάγνωση δραστηριοποιείται η σύνθετη γλωσσική διαδικασία η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει τη σημασία του μηνύματος που υπάρχει στον γραπτό λόγο. Για να συντελεστούν τα παραπάνω στη διαδικασία της ανάγνωσης απαιτούνται δύο βασικές ανεξάρτητες αλλά και αλληλοεξαρτώμενες γνωστικές λειτουργίες. Η αποκωδικοποίηση που περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που

αποτελούν το γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση και η κατανόηση κατά την οποία απαιτείται πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και ανάσυρση της σημασίας της λέξης. Αν οποιοσδήποτε από τους δύο παράγοντες δεν λειτουργήσει πλήρως τότε το αποτέλεσμα δεν είναι ολοκληρωμένο (Πόρποδας, 2002).

Κατά την ανάγνωση, το άτομο μπορεί να ξεχωρίζει τα μεγάλα και μικρά γράμματα, να κοιτάζει βιβλία και να δίνει ερμηνείες στις εικόνες, να παρέχει λέξεις από τα συμφραζόμενα, να ακολουθεί απλές γραπτές οδηγίες, να ξεχωρίζει παρόμοιες λέξεις και να μπορεί να αντιστοιχίζει ήχους με σύμβολα (Κουτσοβάνου, 2005). Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι αρκετά από τα άτομα με σύνδρομο Down μπορούν όχι μόνο να διαβάζουν αλλά και να κατανοούν το κείμενο χωρίς να σημαίνει πως μπορούν να το επιτύχουν όλοι ακόμα και με την κατάλληλη διδακτική μέθοδο. Τέλος, η εκμάθηση της ανάγνωσης στα άτομα αυτά μπορεί να ξεκινήσει και στην εφηβεία τους (Δαραής, 2002).

Υποστηρίζεται ότι τα αναγνωστικά λάθη των παιδιών με σύνδρομο Down είναι όχι τόσο οπτικά, όσο σημασιολογικά, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αυτά έχουν ανεπτυγμένη ικανότητα κατανόησης, η οποία, ωστόσο, δε φαίνεται εξαιτίας της περιορισμένης γλωσσικής τους δυνατότητας για έκφραση (www.specialeducation.gr). Επίσης, έπειτα από έρευνες έχει βρεθεί ότι σε παιδιά με σύνδρομο Down, η πρόοδος της αναγνωστικής ικανότητας σχετίζεται με τη χρονολογική τους ηλικία, η ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας βοηθά σημαντικά την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και τη βελτίωση της βραχύχρονης μνήμης και οι επιδόσεις τους στην ανάγνωση ξεπερνούν κατά πολύ τις προγνώσεις των αξιολογικών τεστ (www.specialeducation.gr).

Η τελευταία γλωσσική δεξιότητα είναι η **γραφή**, δηλαδή η γραπτή αναπαράσταση του προφορικού λόγου που οι μελετητές τη θεωρούν ως η αρχή της πραγματικής γραφής ενώ παλαιότερα η γραφή θεωρούταν ότι απλά αναπαρίστανε μηνύματα και έννοιες. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), υπάρχουν τρία συστήματα πλήρους γραφής, τα οποία είναι τα λογογραφικά (κινέζικο και ιαπωνικό Κάνζι), τα συλλαβικά (ιαπωνικό Κάνα) και τα αλφαβητικά (ελληνικό και λατινικό). Αν και τα τρία συστήματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στην προκειμένη περίπτωση μας αφορά το αλφαβητικό ελληνικό σύστημα πλήρους γραφής που χαρακτηρίζεται από το ότι η μονάδα του προφορικού λόγου, η οποία αναπαριστάται από κάθε γραπτό χαρακτήρα, είναι το φώνημα ή φθόγγος. Η βασική μονάδα του γραπτού λόγου που χρησιμοποιείται για να αναπαριστά δύο ή περισσότερα φωνήματα ή φθόγγους (φωνήεντα ή σύμφωνα)

λέγεται γράμμα ή φθογγόγραμμα ή γράφημα. Στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα, τα γράμματα είναι συνήθως λιγότερα από τα φωνήματα, γεγονός που δυσχεραίνει την απόκτηση της ικανότητας του αναγνώστη να συνδέσει τα φωνήματα του προφορικού λόγου με τα γράμματα (Πόρποδας, 2002).

Κατά τη γραφή, το παιδί μπορεί αρχικά να κατασκευάζει και να τοποθετεί στη σειρά πάζλ με λέξεις, να πειραματίζεται με διάφορα είδη γραφής, να γράφει λέξεις με ορθογραφία που έχει επινοήσει μόνο του, να πειραματίζεται με τα σχήματα των γραμμάτων και να γράφει δικές του ιστορίες (Κουτσουβάνου, 2005). Για τα παιδιά με σύνδρομο Down όμως όλες αυτές οι δεξιότητες δύσκολα κατακτούνται, καθώς, λόγω των χαλαρών αρθρώσεων, της αδύνατης λαβής αλλά και των δύσκαμπτων δακτύλων δεν μπορούν εύκολα να χρησιμοποιήσουν το μολύβι, αν και μπορούν να χρησιμοποιήσουν το πληκτρολόγιο ενός υπολογιστή (Δαραής, 2002). Δυστυχώς, όμως, δεν έχουν όλες οι οικογένειες των ατόμων με σύνδρομο Down και οι σχολικές διευθύνσεις τη δυνατότητα να παρέχουν σε κάθε παιδί ένα υπολογιστή για να μπορέσει να βελτιώσει τις δεξιότητές του γενικά αλλά και ειδικότερα τη δεξιότητα της γραφής, που όπως παρατηρήθηκε δυσκολεύονται να την κατακτήσουν σε σχέση με την αναγνωστική δεξιότητα (Δαραής, 2002).

Ορισμένοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την απόκτηση της δεξιότητας της γραφής στα παιδιά με σύνδρομο Down είναι οι εξής (www.specialeducation.gr):

- «Η υπερκινητικότητα των συνδέσμων και η αδυναμία της λαβής που θεωρείται ότι ευθύνονται για τη δυσκολία στο πιάσιμο του μολυβιού
- Η έλλειψη συντονισμού χεριού-ματιού
- Οι απτικές και κιναισθητικές δυσκολίες που φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Down
- Η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, η μειωμένη εμπιστοσύνη στη γλώσσα περιορίζει το κίνητρο των παιδιών να γράψουν και η μικρή κατανόηση της σύνταξης μπορεί να οδηγήσει σε ακατάλληλο χωρισμό ανάμεσα στις λέξεις και τα στα γράμματα
- Η εξασθενημένη όραση και ακοή
- Η δυσκολία γραφής αναφέρεται σε όλα τα χαρακτηριστικά ευκρίνειας, εκτός από το μέγεθος των γραμμάτων
- Υπάρχει δυσκολία στη διατήρηση της οριζόντιας ευθυγράμμισης
- Η μέση ταχύτητα γραφής μπορεί να είναι μικρότερη από ενός κανονικού παιδιού οκτώ ετών

- Ο στατικός έλεγχος είναι ελλιπής και τα παιδιά στηρίζονται στα χέρια, ρίχνοντας και το κεφάλι πάνω σε αυτά»

Ολοκληρώνοντας, βλέπουμε πως η ανάγνωση και η γραφή σήμερα πλέον θεωρούνται ως οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και η διαδικασία πρόσκτησης και ανάπτυξης των αντίστοιχων δεξιοτήτων είναι κοινή σε αντίθεση με τα παλαιότερα χρόνια που αντιμετωπιζόνταν από τους ειδικούς ως δύο διαφορετικές και ανεξάρτητες διαδικασίες και δεξιότητες. Αν και η γραφή παρουσιάζεται, κατά γενική ομολογία, ως δυσκολότερη από την ανάγνωση τα νεότερα δεδομένα σημειώνουν πως οι δύο αυτές δραστηριότητες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους αλλά και με τον προφορικό λόγο πάνω στον οποίο δομείται η διδασκαλία της ανάγνωσης (Δημάση, 2002).

2.6 Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων

Οι άξονες της γλωσσικής διδασκαλίας είναι δύο: ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε ακρόαση και προφορική έκφραση και ο γραπτός λόγος διακρίνεται σε ανάγνωση και γραπτή έκφραση. Βάσει αυτής της διάκρισης, η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων συνίσταται στην ακρόαση και κατανόηση του προφορικού λόγου και την παραγωγή προφορικού λόγου. Η πρώτη δεξιότητα αφορά στην κατανόηση απλών εκφράσεων και οδηγιών, καθώς και μηνυμάτων που μεταδίδονται με μη λεκτικά μέσα επικοινωνίας και στην αναγνώριση διαφορετικών τύπων προφορικού λόγου, ενώ η δεύτερη δεξιότητα είναι απαραίτητη για την εκτέλεση βασικών λεκτικών πράξεων, τη συμμετοχή σε συζητήσεις και παραθέσεις επιχειρημάτων, την έκφραση συναισθημάτων, τη διήγηση εμπειριών και τη δραματοποίηση ποικίλων περιστάσεων επικοινωνίας. Επιπλέον, η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων συνίσταται και στην ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου και την παραγωγή γραπτού λόγου, που σημαίνει μεγалоφωνα ή σιωπηρή ανάγνωση, με ορθή, ρέουσα και νοηματική ανάγνωση, ανάγνωση και κατανόηση πεζού ή ποιητικού κειμένου ή άλλου υλικού και την καθοδηγημένη ή ελεύθερη δημιουργική έκφραση με περιγραφή ή αφήγηση, σύνταξη ευχαριστήριων ή ευχετήριων σημειωμάτων, πρόσκλησης, επιστολής, περίληψης κτλ αντίστοιχα (Παπαλεοντίου, 2013).

Υπάρχουν δύο σκοποί της διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ο πρώτος έχει να κάνει με την επικοινωνία και την κοινωνική δράση των ατόμων. «Η γλώσσα θεωρείται από την πλευρά της διδασκαλίας ως επίδοση και χρήση, και όχι ως

αντικείμενο μελέτης καθαυτό. Από τη σκοπιά αυτή η γλώσσα είναι καταρχήν και πρωτίστως μέσο επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων» (Νημά, 2004, σελ. 27). Ο δεύτερος έχει να κάνει με τη νόηση. «Η γλώσσα είναι όργανο της σκέψης. Μολονότι δε συμπίπτουν απολύτως γλώσσα και σκέψη, εντούτοις υπάρχουν στενές σχέσεις ανάμεσα στις δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες, έτσι ώστε η καλλιέργεια της γλώσσας να αποτελεί σε τελική ανάλυση σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού» (Νημά, 2004, σελ. 27).

Εκτός των παραπάνω βασικών στόχων, σε διδακτικό επίπεδο στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων και της επικοινωνίας, επιδιώκονται τρεις σκοποί. Ειδικότερα, οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται τόσο σε παρούσες όσο και σε μελλοντικές επικοινωνιακές απαιτήσεις, κάνοντας χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να στοχάζονται σχετικά με την επικοινωνία και τη γλώσσα, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν σωστές εκτιμήσεις σχετικά με τις προϋποθέσεις επικοινωνίας, ή αλλιώς μεταεπικοινωνία. Η μεταεπικοινωνία πρέπει να φανεί χρήσιμη στους μαθητές στο επίπεδο της δράσης, έτσι ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν οι ίδιοι την επικοινωνιακή τους συμπεριφορά, αλλά και να την κατευθύνουν. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα μάθουν τον τρόπο που η γλωσσική δραστηριότητα συνδυάζεται με τον στοχασμό (Νημά, 2004).

Οι ειδικοί συμφωνούν ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που αξιολογούν τη χρήση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων για παιδιά με σύνδρομο Down, αν και προτείνουν να χρησιμοποιούνται οι ίδιες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, εφόσον βέβαια οι δάσκαλοι έχουν πάντα στο μυαλό τους ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down χαρακτηρίζονται από καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη και ανεπάρκεια μνήμης. Θα πρέπει επίσης να γνωρίζουν ότι, για να γίνει κατανοητός ο διαχωρισμός μεταξύ των ήχων και να βελτιωθεί η ποιότητα του λόγου τους, είναι απαραίτητη η διδασκαλία της φωνολογίας και της ανάγνωσης (Buckley, 2001).

Έτσι, το παιδί με σύνδρομο Down θα πρέπει να διδαχθεί με διαφορετικό τρόπο όσα διδάσκονται τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη, έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης των γλωσσικών του δεξιοτήτων. Λόγω των προβλημάτων που προκύπτουν σχετικά με την ανάπτυξη και βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down και τη διδασκαλία τους, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ο όρος «γλωσσική παρέμβαση». Πρόκειται για μία διαδικασία, κατά την οποία ο ειδικός βοηθάει το παιδί στη σταδιακή ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών του

δεξιοτήτων, αφού λάβει υπόψη ότι κάθε παιδί είναι μοναδική και ιδιαίτερη περίπτωση και έχοντας μελετήσει για τον τύπο και τη σοβαρότητα της διαταραχής, στην οποία πρέπει να παρέμβει(Καμπούρογλου, 2010).

Επομένως, αναφερόμαστε στη διδασκαλία που αποτελεί και συνεχίζει να αποτελεί τη θεμελιώδη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων από το άτομο που κατέχει τις γνώσεις και τον τρόπο που θα τις μεταδώσει στο άτομο που δεν τις γνωρίζει και επιθυμεί να τις αποκτήσει. Από την άλλη, σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, η διδασκαλία είναι το σύνολο των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου με στόχο να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση. Όλα αυτά μπορούν να πάρουν δύο μορφές, της φυσικής διδασκαλίας και της συστηματικής-σχολικής διδασκαλίας. Η φυσική διδασκαλία μπορεί να γίνει από οποιοδήποτε άτομο έξω από το σχολείο, συντελείται ασυνείδητα, απρογραμματίιστα και σε οποιαδήποτε ηλικία. Η σχολική διδασκαλία θεωρείται ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων, πνευματικών και συναισθηματικών ψυχοκινητικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών με την αυτενεργό συμμετοχή των ιδίων και τη βοήθεια των δασκάλων τους (Δελλασούδας, 2005). Το να δοθεί βέβαια ένας γενικός και ενιαίος ορισμός για την έννοια της διδασκαλίας είναι πολύ δύσκολο καθώς οι απαντήσεις στο ερώτημα είναι πολλές και από παιδαγωγούς διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003).

Για αυτόν τον λόγο έχουν δημιουργηθεί πολλά και διαφορετικά διδακτικά μοντέλα τα οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να μπορεί να χρησιμοποιεί. Μερικά από τα πιο βασικά είναι το μοντέλο των έξι μεταβλητών του Frank, το μοντέλο της ανάλυσης του Leon, το μοντέλο της προγραμματισμένης μάθησης (direct learning), το μοντέλο της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας, η οποία έχει δύο μορφές, της διαθεματικής προσέγγισης της ύλης και της μελέτης τους περιβάλλοντος, το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων (teaching units) και τέλος το μοντέλο της ανάλυσης έργου (taskanalysis) (Χρηστάκης, 2002), το οποίο και χρησιμοποιήσαμε στην περίπτωση μελέτης του μαθητή με σύνδρομο Down και θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Το μοντέλο της ανάλυσης του έργου χρησιμοποιείται κυρίως στο εξωτερικό (Αγγλία, Η.Π.Α) αλλά πλέον και στην Ελλάδα, στα παιδιά που τους δίνεται διάγνωση για μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν μπορεί χρησιμοποιηθεί και στα άλλα παιδιά χωρίς δυσκολίες ή και στη εκμάθηση άλλων δραστηριοτήτων. Στο συγκεκριμένο μοντέλο λοιπόν αυτό που το ξεχωρίζει είναι η κατάτμηση ενός στόχου σε μικρότερα βήματα, δηλαδή η ανάλυση του διδακτικού

στόχου σε μικρά βήματα ή υποστόχους. Κυρίως αφορά δύσκολους διδακτικούς στόχους ή στόχους που προσφέρονται για ανάλυση και έγκειται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αν θα αναλύσει τον κάθε διδακτικό του στόχο. Με τη ανάλυση του έργου ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλύει για μια ομάδα παιδιών μία φορά τον κάθε στόχο και να τον ξαναχρησιμοποιεί καθώς τα παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μαθαίνουν με τον ίδιο σχεδόν τρόπο (Χρηστάκης, 2002). Εξάλλου για άτομα με περιορισμένες δυνατότητες μνήμης, όπως τα παιδιά με σύνδρομο Down, προτείνεται να διασπάται η κάθε δραστηριότητα σε μικρά και σαφή βήματα (Alton, 1998).

Η διαδικασία κατάτμησης του στόχου όμως δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Αρχικά χρειάζεται να οριστεί με ακρίβεια και σαφήνεια ώστε να είναι εντελώς ξεκάθαρο τι πρέπει να μπορεί να κάνει ή να λέει ο μαθητής όταν θα περατωθεί η διδασκαλία. Στη συνέχεια πρέπει να προσδιοριστούν τα βήματα από τον εκπαιδευτικό με τέτοια σειρά ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο και με τέτοιο τρόπο ώστε το μέγεθος και η δυσκολία τους να είναι στα μέτρα του παιδιού. Επίσης, το πρώτο βήμα πρέπει να είναι πολύ εύκολο και να ταυτίζεται με το επίπεδο στο οποίο ανταποκρίνεται το παιδί όταν γίνεται η αρχική εκτίμηση των δεξιοτήτων του. Τέλος, υπάρχουν κάποιες τεχνικές για την ανάλυση του στόχου που εξαρτώνται από τη φύση του στόχου όπως να ονομάζει με τυχαία σειρά αντικείμενα ή να ακολουθεί τη συγκεκριμένη σειρά μιας διαδικασίας (Χρηστάκης, 2002).

Η μέθοδος task analysis αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει πληροφοριακά στοιχεία του προγράμματος όπως είναι ο αύξοντας αριθμός του στόχου που είναι γραμμένος στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την εκτέλεση του προγράμματος, οι οδηγίες που δίνονται στο παιδί προκειμένου να δραστηριοποιηθεί και να ενεργήσει ανάλογα με το περιεχόμενο του στόχου, ο διδακτικός στόχος ο οποίος αφορά σε αυτό που θέλουμε να ξέρει το παιδί όταν θα ολοκληρωθεί η διαδικασία και τέλος το κριτήριο με το οποίο ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού, δηλαδή κατά πόσο πέτυχε ο στόχος. Το δεύτερο μέρος είναι το κυρίως πρόγραμμα και περιλαμβάνει τα βήματα του στόχου όπου αναφέρονται αναλυτικά οι υποστόχοι ή τα μικρότερα βήματα του στόχου, τις καταγραφές που σημειώνονται, δηλαδή η ημερομηνία που διδάχθηκε ο στόχος, η ημερομηνία που εμπεδώθηκε ο στόχος και η ημερομηνία που ελέγχθηκε η επίτευξή του από τα παιδιά και τέλος τα σχόλια και οι παρατηρήσεις στις οποίες καταγράφονται πληροφορίες οι οποίες μπορεί να είναι σημαντικές για την περαιτέρω διδακτική

προσέγγιση του παιδιού και δεν μπορούν να γραφούν στο σχέδιο του προγράμματος (Χρηστάκης, 2002).

Τα πρώτα παιδικά χρόνια είναι πολύ σημαντικά για την πρόληψη, η οποία συνίσταται κυρίως σε φροντίδες υγιεινής διαβίωσης και το βάρος πέφτει στην οικογένεια αλλά και στην κοινωνία που έχει την υποχρέωση να δημιουργήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορέσει να κινηθεί η οικογένεια (Κυπριωτάκης, 1989). Σημαντικός όμως είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ο κύριος διαχειριστής της τάξης, αυτός που σχεδιάζει, εκτελεί, εκτιμά, αξιολογεί και αποφασίζει για το τελικό «προϊόν» της διδασκαλίας γενικά αλλά και ειδικά των γλωσσικών δεξιοτήτων που θα διερευνήσουμε στη μελέτη μας (Δελλασούδας, 2005).

Για να σχεδιαστούν και να εκτελεστούν τα διδακτικά προγράμματα ανεξάρτητα από το μοντέλο που χρησιμοποιείται σε παιδιά με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις γενικές και ειδικές διδακτικές αρχές, καθώς και τα στάδια της μάθησης αλλά και να εντοπίσει τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία. Η μέθοδος θα πρέπει να επιλέγεται προσεχτικά και να είναι αυστηρά δομημένη, καθώς οι μαθητές με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης δεν ανταποκρίνονται σε μεθόδους που περιλαμβάνουν έννοιες όπως η «διερεύνηση», η «αποκάλυψη», η «ανακάλυψη» ή η «αυτενέργεια». Στην άμεση διδασκαλία δίνεται έμφαση στη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων. Δίνει έτοιμη γνώση και έχει συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά. Όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους και την εξελικτικής τους ετοιμότητα μπορούν να μάθουν. Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση της διδασκαλίας προϋποθέτει αξιολόγηση των παιδιών και επιλογή των διδακτικών στόχων οι οποίοι θα διδαχθούν. Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και διενεργείται σε ατομική ή μικροομαδική βάση. Κυρίως δίνεται έμφαση στη γενίκευση δηλαδή τα παιδιά ασκούνται να οδηγούνται στο όλον μετά από συστηματική διδασκαλία λίγων περιπτώσεων. Οι δυσκολίες των παιδιών στη μάθηση οφείλονται σε μη κατάκτηση προαπαιτούμενων δεξιοτήτων. Η άμεση διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί από ειδικούς ή μη όπως είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο δάσκαλος της ενισχυτικής διδασκαλίας, ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αλλά και οι γονείς και οι συμμαθητές, γεγονός που σημαίνει ότι εξασφαλίζονται στα παιδιά πολλές ευκαιρίες διδασκαλίας και συμπληρωματικής άσκησης στο σχολείο και στο σπίτι. Τέλος, χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων και δεν ακυρώνει το διδακτικό πρόγραμμα με τη μέθοδο των διδακτικών ενοτήτων (Χρηστάκης, 2002).

Στη διαδικασία της άμεσης διδασκαλίας ακολουθούνται βήματα τα οποία είναι σαφή και ακριβή, όπως συμβαίνει και με τον διδακτικό στόχο που αναφέραμε πιο πάνω. Η διδασκαλία χωρίζεται σε τέσσερα βήματα. Κατά την επίδειξη ο δάσκαλος εκτελεί, δείχνει την εργασία και τα παιδιά παρακολουθούν δείχνοντας με το δάχτυλό τους. Κατά την καθοδήγηση, ο δάσκαλος και οι μαθητές εκτελούν μαζί την εργασία. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης τα παιδιά εκτελούν μόνα τους την εργασία χωρίς καμία βοήθεια και τέλος κατά τη διόρθωση η οποία γίνεται κατά τη διάρκεια της εξέτασης από τον εκπαιδευτικό ο εκπαιδευτικός διορθώνει τυχόν σφάλματα ή αδυναμίες που εμφανίζουν τα παιδιά. Στο στάδιο της διόρθωσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διορθώνει τα λάθη αμέσως ώστε να μην αφήνεται το παιδί να βιώνει αισθήματα ανασφάλειας και εμπειρίες μεγάλων αποτυχιών. Επιπλέον, θα πρέπει να χρησιμοποιεί πολύ την ενίσχυση με συστήματα αμοιβών, οι οποίες σταδιακά πρέπει να μειώνονται μέχρι τα παιδιά να αρκούνται στην εσωτερική ενίσχυση (Χρηστάκης, 2002).

Ολοκληρώνοντας για τη διαδικασία της άμεσης διδασκαλίας συμπεραίνουμε πως μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση ακόμα και από μη ειδικευμένα πρόσωπα όπως είναι οι γονείς των παιδιών και οι συμμαθητές. Είναι εύκολη στην εφαρμογή της και για να εξασφαλιστεί η σωστή μάθηση πρέπει να γίνονται αμέσως οι διορθώσεις (Χρηστάκης, 2002). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται το σχολείο χώρος κατάκτησης της γνώσης και της προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού που παρουσιάζει μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, καθώς πλέον δεν αποτελεί έναν τόπο απόρριψης αλλά συνάντησης με τα άλλα παιδιά και μετατρέπεται σε χώρο ζεστής αποδοχής και υποδοχής. Για το παιδί με οποιαδήποτε σοβαρή δυσκολία το κανονικό σχολικό πλαίσιο αντιπροσωπεύει σε ορισμένες περιπτώσεις, αν και όχι πάντοτε, τη ζητούμενη εκπαιδευτική δομή (Γκαλλάν, 1997).

2.7 Προηγούμενες έρευνες

Η θετική στάση και το ενδιαφέρον των παιδιών με σύνδρομο Down για την ανάγνωση, όταν ενισχύονται, αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι γονείς 50 παιδιών με σύνδρομο Down στις Η.Π.Α. σχολίασαν την πρόοδο των παιδιών τους στην ανάγνωση και τη θετική στάση τους προς τη διαδικασία της ανάγνωσης. Έχοντας υψηλές προσδοκίες και δουλεύοντας με τα παιδιά τους, προτείνουν διάφορες στρατηγικές, αλλά και συνεργασία με ενημερωμένους ειδικούς. Έτσι, ανάμεσα στην αδιάκοπη αναζήτηση τρόπων για τη βελτίωση του γραμματισμού των παιδιών τους πρότειναν να διαβάζουν στα παιδιά τους καθημερινά από τη βρεφική

ηλικία, να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα και καρτέλες με εικόνες για να τους μάθουν λεξιλόγιο, όπως και διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα στον υπολογιστή που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Η παράφραση, η επινόηση μιας δικής τους ιστορίας που να ταιριάζει με τις εικόνες ενός βιβλίου, η παράλειψη λέξεων για να τις συμπληρώσουν τα παιδιά κατά την ανάγνωση και η επιλογή βιβλίων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και περιέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την καθημερινή ζωή τους είναι μερικές ακόμη προτάσεις που εμπειρικά αποδεικνύονται αποτελεσματικές. Είναι χαρακτηριστικό ότι ερωτήσεις κατανόησης κατά την ανάγνωση γίνονται από λίγους γονείς, καθώς η κατανόηση δεν είναι η προτεραιότητα τους (Snowlingetal., 2008; Ricci&Osipova, 2012).

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με σύνδρομο Down. Το γεγονός ότι οι μαθητές με σύνδρομο Down που φοιτούν σε κανονικά σχολεία έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γλώσσα από τους συνομήλικούς τους που φοιτούν σε ειδικά σχολεία υποδηλώνει ότι το περιβάλλον της μάθησης ή της παρέμβασης κατέχει ένα σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της. Οι Bird και Buckley (2002), συγκρίνοντας τις επιδόσεις μαθητών με σύνδρομο Down που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και μαθητών σε κανονικά σχολεία, διαπίστωσαν ότι, αν και δεν είναι ξεκάθαρο πότε πρέπει να εισάγεται η ανάγνωση και με ποιους τρόπους, οι μαθητές στα κανονικά σχολεία είχαν καλύτερη απόδοση, κυρίως λόγω της διαφοράς στις μαθησιακές ευκαιρίες και τις προσδοκίες, επιβεβαιώνοντας ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες είναι το δυνατό τους σημείο. Ενισχυτικό παρουσιάζεται και το περιβάλλον στο σπίτι, καθώς είναι ωφέλιμη η ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά με σύνδρομο Down σε προσχολικά έτη, ενώ μπορεί να αποτελεί δείκτη πρόβλεψης για το ενδιαφέρον αυτών των παιδιών για το διάβασμα (Snowlingetal., 2008).

Οι βασικότερες δυσκολίες αυτών των παιδιών εντοπίζονται στην ακοή, την ακουστική αντίληψη και επεξεργασία και την παραγωγή κατανοητού προφορικού λόγου, ενώ η μεγαλύτερη δυσκολία βρίσκεται στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων συγκριτικά με την εκμάθηση λεξιλογίου. Δηλαδή, οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με σύνδρομο Down παρουσιάζουν στοιχεία και χαρακτηριστικά από προηγούμενα στάδια ανάπτυξης και οι δεξιότητές τους είναι καλύτερες στο λεξιλόγιο απ ό,τι στη γραμματική και τη σύνταξη, όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία (Fowler, 1990, όπως αναφέρει η Buckley, 1993). Αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν την ποσότητα και την ποιότητα των μαθησιακών ευκαιριών που προσφέρονται στα παιδιά με

σύνδρομο Down (Buckley, 1999). Είναι γνωστό επίσης ότι η ήπια ή μέτρια απώλεια ακοής που σχετίζεται με το σύνδρομο επηρεάζει τη φωνολογική ενημερότητα και τις αναγνωστικές δεξιότητες (Snowlingetal., 2008).

Κατά την Buckley (1993), ένα σημαντικός παράγοντας για την καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη είναι η περιορισμένη διάρκεια της ακουστικής βραχυπρόθεσμης μνήμης. Στη μελέτη της, δημιουργήθηκε ποικιλία διδακτικών δραστηριοτήτων, πιο αποτελεσματική από τις οποίες ήταν η διδασκαλία που αξιοποιούσε την οπτική αντίληψη και οπτική μνήμη των εφήβων με σύνδρομο Down που συμμετείχαν στην παρέμβαση, με τη χρήση ανάγνωσης. Τα ευρήματα σχετικά με τη διαπίστωση ότι τα παιδιά αυτά έχουν δυνατή οπτική μνήμη επιβεβαιώνονται από αρκετές μελέτες (για αναλυτική παρουσίαση βλέπε Ricci&Osipova, 2012). Οι Lawsetal. (1995) επιβεβαιώνουν τη σημασία της διδασκαλίας της ανάγνωσης για τη μνήμη και τη γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά με σύνδρομο Down, καθώς έρευνες έδειξαν ότι η ανάγνωση επιταχύνει την κατάκτηση του λόγου και της γλώσσας. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι όταν τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, παρουσιάζουν βελτίωση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων της ακουστικής και οπτικής μνήμης, καθώς και στη χρήση της γραμματικών κανόνων στον προφορικό λόγο. Η ανάπτυξη του λόγου, της γλώσσας και της μνήμης μπορεί να γίνει ταυτόχρονα, καθώς η μία διευκολύνει την άλλη.

Ευτυχώς οι έφηβοι και νέοι με σύνδρομο Down δεν σταματούν να αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες. Όπως προαναφέρθηκε, οι αναγνωστικές δεξιότητες αποτελούν συχνά ένα δυνατό σημείο των παιδιών με σύνδρομο Down, καθώς τα περισσότερα από αυτά αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες, ανεξάρτητα από τον βαθμό κατάκτησής τους (Snowlingetal., 2008). Οι μαθητές με σύνδρομο Down έχουν επίσης αναπτυγμένη αναγνωστική ικανότητα συγκριτικά με άλλες διανοητικές λειτουργίες που σχετίζονται με τη γλώσσα, τη μνήμη και την αρίθμηση. Σύμφωνα με έρευνες, η πρόοδος στην ανάγνωση είναι σημαντική. Οι μισοί από τα παιδιά και τους νέους που συμμετείχαν σε έρευνες κατάφεραν να διαβάζουν τουλάχιστον 50 λέξεις, ενώ 60% - 70% των ατόμων με σύνδρομο Down φτάνουν σε λειτουργικά επίπεδα εγγραμματισμού, σύμφωνα με έρευνες σε Αυστραλία και Ηνωμένο Βασίλειο (Buckley, 2001). Κάποια παιδιά με σύνδρομο Down καταφέρνουν να φτάσουν σε επίπεδο που όχι μόνο είναι συγκρίσιμο με αυτό των τυπικά αναπτυσσομένων παιδιών, αλλά είναι πέρα από τις γνωστικές τους ικανότητες (Ricci&Osipova, 2012). Βέβαια, υπάρχουν ατομικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών με σύνδρομο Down στην ανάγνωση. Οι Groen, Laws, Nation,

και Bishop (2006), έχοντας μελετήσει τα αποτελέσματα 10 προηγούμενων μελετών, καταγράφουν το μέσο όρο ηλικίας των παιδιών με σύνδρομο Down που μπορούν να διαβάζουν μια λέξη και το επίπεδο αναγνώρισης λέξεων αντίστοιχο με αυτό των παιδιών που αναπτύσσονται κανονικά και είναι ηλικίας 6-8 ετών.

Κάποιοι ερευνητές βεβαιώνουν ότι από μόνη της η ανάγνωση συντελεί στη βελτίωση του λόγου και των γλωσσικών δεξιοτήτων (Buckley, 2001; Ricci & Osipova, 2012). Εφόσον η σύνταξη είναι ίδια στον γραπτό και προφορικό λόγο, οι δεξιότητες που αποκτώνται ή βελτιώνονται με την ανάγνωση μεταφέρονται και στην παραγωγή προφορικού λόγου. Καθώς λοιπόν αυξάνεται η αναγνωστική τους δεξιότητα, βελτιώνεται και ο λόγος τους. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται από τη δυναμική σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ του προφορικού λόγου και της ανάγνωσης όπως μελετάται στις έρευνες που αφορούν όλα τα παιδιά (Lawsetal., 1995). Όπως σημειώνει η Buckley (1993), προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι, σχεδόν τις μισές φορές, η επικοινωνία βασιζόταν σε μονολεκτικές εκφορές λόγου που δημιουργούσαν προβλήματα στην κατανόηση τους από έναν ενήλικα, τους συνομήλικους και τις οικογένειές τους. Έχοντας αξιολογήσει την ανάπτυξη και τις γλωσσικές δεξιότητες 90 εφήβων, οι γονείς των 10% από αυτούς δήλωσαν ότι κάποιες φορές είναι ακατάληπτοι, γεγονός που εστιάζει στο πρόβλημα της κατανόησης του λόγου από τους ξένους. Αυτό συμβαίνει επειδή η περιορισμένη γραμματική και σύνταξη οδηγεί σε τηλεγραφικό λόγο και προβλήματα στη φωνολογία και την εκφορά λόγου.

Αποθαρρυντική ήταν η διαπίστωση ότι οι 2 έφηβοι που χρησιμοποιούσαν περισσότερες λέξεις στις φράσεις τους ήταν σε δυσμενέστερη θέση, καθώς στις συζητήσεις τους δεν γίνονταν κατανοητοί από τους άλλους, λόγω έλλειψης συμφραζόμενων, που φαίνεται πως είναι σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση του λόγου των εφήβων από τους άλλους. Παιδιά με δυσκολία στον προφορικό λόγο μπορεί να έχουν μάθει πως η χρήση μίας ή δυο λέξεων διευκολύνει την επικοινωνία με τους άλλους, καθώς δεν έχουν περισσότερες απαιτήσεις ή προσδοκίες, μια στρατηγική που, όμως, καθυστερεί την ανάπτυξη μεγαλύτερων φράσεων, όπως δείχνουν έρευνες για παιδιά με διαταραχές ακοής (Buckley, 1993). Επίσης, η περιορισμένη ικανότητα για παραγωγή προφορικού λόγου μπορεί να εξηγηθεί και από την έλλειψη πρακτικής εξάσκησης αυτών των παιδιών, γεγονός που διαπιστώνεται από τις έρευνες για όλα τα παιδιά, των οποίων ο λόγος γίνεται κατανοητός, σταδιακά με την ανάπτυξη τους στα πρώτα χρόνια (Buckley, 1993). Η καταληπτότητα βελτιώνεται με την ηλικία και την κατάσταση ακοής (Charman & Hesketh, 2001).

Μέσω αναγνωσμάτων, η κατανόηση του γραπτού λόγου μπορεί να βελτιώσει την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επομένως οι έφηβοι που διαβάζουν μπορούν να εκφέρουν φράσεις πιο μακρές και περίπλοκες, με σωστή γραμματική και συντακτικό όταν τις διαβάζουν, καθώς το έντυπο κείμενο παρέχει τη δυνατότητα να επεξεργάζονται τη γλώσσα που παρουσιάζεται για περισσότερο χρόνο κι έτσι να ξεπερνούν τις δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία και μνήμη (Lawsetal., 1995). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, σε μαθητές που φοιτούν σε κανονικά σχολεία, η στρατηγική της αντιστοίχισης της λέξης με εικόνα και η διδασκαλία των μικρών και των κεφαλαίων γραμμάτων ταυτόχρονα είναι αποτελεσματικές στη διδασκαλία της φωνολογίας (Alton, 1998). Επιπροσθέτως, η ανάγνωση λέξεων ενισχύει το λεξιλόγιο. Οι μαθητές με σύνδρομο Down, λόγω της ισχυρής οπτικής τους ικανότητας, μπορούν να θυμούνται μια λέξη όταν τη δουν γραπτά και μάλιστα σε συνδυασμό με εικόνα, ακόμη και πριν μάθουν να τη χρησιμοποιούν σε προτάσεις. Επιπλέον κατά την ανάγνωση, μπορούν να προφέρουν τη λέξη καλύτερα (Alton, 1998). Βέβαια, τονίζεται ότι το επίπεδο ανάγνωσης δεν εξαρτάται από την ηλικία (Snowlingetal., 2008).

Σε άλλες έρευνες παρουσιάστηκε βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας και των αναγνωστικών δεξιοτήτων παιδιών με σύνδρομο Down, ακόμη και έπειτα από εβδομαδιαίες παρεμβάσεις φωνολογικής διδασκαλίας (Cologonetal., 2011). Αν και η φωνολογική ενημερότητα λειτουργεί ως δείκτης πρόβλεψης ατομικών διαφορών για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, για τα παιδιά με σύνδρομο Down η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης, αν και σε αρχικό επίπεδο, αυτό των φθόγγων και των συλλαβών (Snowlingetal., 2008). Σύμφωνα με τους Snowlingetal. (2008), στην αρχή υπήρχε η πεποίθηση ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down μαθαίνουν να διαβάζουν χωρίς την πρόσκτηση φωνολογικής ενημερότητας. Άλλες έρευνες, όμως, έδειξαν ότι τα επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας κυμαίνονται (Fletcher&Buckley, 2002) και ότι, παρά το γεγονός ότι οι φωνολογικές δεξιότητες αυτών των παιδιών είναι αδύναμες, συνδέονται με διαφορές στις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών (Cardoso-Martins, & Frith, 2001; Gombert, 2002; Kennedy & Flynn, 2003). Όμως θεωρείται πως η αντιστοιχία γράμματος και φθόγγου δε συνδέεται τόσο με τις αναγνωστικές δεξιότητες ή τη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών με σύνδρομο Down όσο στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Αυτό σημαίνει πως η φωνολογική ενημερότητα στο σύνδρομο Down σχετίζεται ελάχιστα με τη μάθηση της ανάγνωσης και μπορεί να μη συνάδει με τη γενική γνωστική ικανότητα. Επιπλέον, η ανάπτυξη της

φωνολογικής ενημερότητας ακολουθεί διαφορετική διαδρομή από αυτή των κανονικών παιδιών (Snowling, Nash, & Henderson, 2008).

Η χρήση της φωνολογίας στη διδασκαλία της ανάγνωσης έχει αποδεδειγμένα προταθεί σε μελέτες, μερικές εκ των οποίων αναφέρουν οι Snowling, Nash, & Henderson (2008) (Department for Children, Schools and Families– DCSF, 2009; National Reading Panel, 2000; Rose, 2006) και κάποιες μελέτες έχουν δείξει πως η διδασκαλία για την ανάγνωση που έχει σαν στόχο τη φωνολογική ενημερότητα και τις αναγνωστικές δεξιότητες ωφελεί τους μαθητές με σύνδρομο Down (Cologon et al., 2011; Goetz et al., 2008). Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα πληροφοριών για παρεμβάσεις που στοχεύουν στη φωνολογική ενημερότητα. Οι Kennedy και Flynn (2003) διαπίστωσαν πως τα τρία παιδιά με σύνδρομο Down της έρευνάς τους, μετά από 8 ωριαία μαθήματα είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην αντιστοίχιση ίδιων ήχων και ορθογραφικών ασκήσεων, υποδηλώνοντας ότι πέρασαν από το στάδιο αναγνώρισης των αρχικών ήχων στην αναγνώριση των τελευταίων ήχων. Οι van Bysterveldt, Gillon, και Moran (2006), μετά από ένα πρόγραμμα έξι εβδομάδων σε 7 τετράχρονα παιδιά με σύνδρομο Down, που περιελάμβανε την εκπαίδευση των γονιών τους για να βοηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση ήχων και γραμμάτων σε λέξεις και σε αρχικούς φθόγγους καθώς διάβαζαν μαζί, παρατήρησαν βελτίωση στη φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση των γραμμάτων, ενώ η γνώση των φθόγγων εξαρτιόταν από το αν το παιδί γνώριζε ότι τα συγκεκριμένο γράμμα αντιπροσώπευε τον φθόγγο. Αυτό υπονοεί πως η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να επέλθει ως αποτέλεσμα εκμάθησης των γραμμάτων.

Οι Hatcher, Hulme, και Ellis (1994) παρουσίασαν μια διαχρονική μελέτη παιδιών με δυσκολία στην ανάγνωση κατά τα πρώτα χρόνια εκμάθησης. Επτάχρονα παιδιά χωριστήκαν σε 4 ομάδες. Η πρώτη ομάδα διδασκόταν ανάγνωση με βάση τη φωνολογία, η δεύτερη έκανε εξάσκηση ανάγνωσης μόνο, η τρίτη μάθαινε φωνολογία μόνο και υπήρχε και μια ομάδα έλεγχου. Η ομάδα φωνολογίας μόνο παρουσίασε τη μεγαλύτερη βελτίωση σε φωνολογικές ασκήσεις, αλλά η ομάδα της ανάγνωσης με φωνολογία επέδειξε τη μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση. Έτσι αποδείχθηκε ότι οι παρεμβάσεις για ενίσχυση των φωνολογικών δεξιοτήτων θα πρέπει να ενσωματώνονται με τη διδασκαλία της ανάγνωσης για να είναι όσο το δυνατό αποτελεσματικότερες στη βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων. Οι Burgoyne et al. (2012) αξιολογούν την ατομική παρέμβαση που υλοποιήθηκε σε καθημερινά 40λεπτα μαθήματα. Τα μισά παιδιά με σύνδρομο Down που φοιτούν σε κανονικά

σχολειά συμμετείχαν στο πρόγραμμα αμέσως και τα υπόλοιπα μετά από 20 εβδομάδες. Μετά από 20 εβδομάδες, η πρώτη ομάδα σημείωσε σημαντική βελτίωση στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, την αντιστοιχία γράμματος και ήχου, συνδυασμούς φωνημάτων και εκφραστικό λεξιλόγιο που είχε διδαχθεί, αν και τα αποτελέσματα δεν μεταβιβάστηκαν σε άλλες δεξιότητες. Μετά από 40 εβδομάδες, η πρώτη ομάδα εξακολουθούσε να έχει διαφορές στην απόδοση, αν και όχι σημαντικές.

Επίσης τα προγράμματα παρεμβάσης στη βιβλιογραφία που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας ακολουθούν ποικίλες μεθόδους και στρατηγικές. Όπως και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών με διανοητικές αναπηρίες, τα παιδιά με σύνδρομο Down συνήθως διδάσκονται ολόκληρες γραπτές λέξεις που μαθαίνουν να τις συνδέουν με την προφορική μορφή τους. Έτσι, όμως, το λεξιλόγιο τους παραμένει περιορισμένο και δε μπορούν να διαβάσουν λέξεις τις οποίες δεν έμαθαν. Για τον λόγο αυτό, μια εναλλακτική προσέγγιση είναι η ανάλυση λέξεων μέσω φωνολογίας. Αυτό απέδειξε ο Connors (1992) ότι είναι πιο αποτελεσματικό σε αυτόν τον πληθυσμό, σε μια παλαιότερη ανασκόπηση βιβλιογραφίας. Σε μια σύγκριση μεταξύ των δυο τεχνικών που πραγματοποίησαν οι CupplesandIacono (2002), μετά από 6 εβδομαδιαία μαθήματα διάρκειας 45 λεπτών, παρατηρήθηκε βελτίωση στην ανάγνωση λέξεων που είχαν διδαχθεί παιδιά μέσω των δυο τεχνικών. Δύο ομάδες δημιουργήθηκαν, καθώς στην πρώτη 4 παιδιά διδάσκονταν ολόκληρη τη λέξη, ενώ στη δεύτερη 3 παιδιά δούλευαν με ανάλυση μονοσυλλαβικών λέξεων συνδυάζοντας τους αρχικούς και τελικούς φθόγγους. Μόνο 2 παιδιά από την ομάδα που στόχευε την φωνολογική ενημερότητα κατάφεραν να μπορούν να διαβάζουν ένα σύνολο λέξεων που δεν είχαν διδαχθεί. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι αυτές οι λέξεις είχαν την ίδια κατάληξη με τις λέξεις της παρέμβασης (Snowlingetal.,2008).

Όπως καταγράφουν οι Snowlingetal (2008), ο Baylis (2005) σε ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε 10 παιδιά με σύνδρομο Down που είχαν κάποια επίγνωση της αντιστοιχίας γράμματος και φθόγγου αλλά δεν τη χρησιμοποιούσαν για την ανάγνωση χρησιμοποίησε μια παραλλαγή της προσέγγισης «ανάγνωση και φωνολογία» που ανεπτυξαν οι Hatcheretal. (1994), όπως αναφέρθηκε νωρίτερα. Για 9 εβδομάδες, τα παιδιά είχαν δυο ατομικά μονώρα μαθήματα την εβδομάδα, όπου εκπαιδεύονταν στη φωνολογική ενημερότητα, στο επίπεδο αρχικών και καταληκτικών φθόγγων, που είχαν ενσωματώσει σε ένα πρόγραμμα ανάγνωσης κείμενων. Αυτό είχε σαν στόχο να ενισχύσει την εκμάθηση γραμμάτων, τις δεξιότητες συλλαβισμού, την κατανόηση, την ορθογραφία. Το συγκεκριμένο επίπεδο (αρχικοί και

καταληκτικοί φθόγγοι) επιλέχτηκε λόγω της αδυναμίας των παιδιών να εργαστούν στο επίπεδο φωνημάτων και επειδή θα μείωνε το φορτίο της μνήμης που θα δημιουργούνταν με την παρουσίαση λέξεων αντί για φθόγγους. Και τα 10 παιδιά βελτιώθηκαν στην αναγνώριση γραμμάτων και στην αναγνώριση λέξεων, αλλά η βελτίωση στη φωνολογική ενημερότητα δεν εμφανίστηκε σε όλα τα παιδιά.

Σε μια άλλη παραλλαγή της ίδιας μεθόδου, οι Goetzetal (2008) δημιούργησαν ένα πρόγραμμα για φωνολογική ενημερότητα σε επίπεδο φθόγγου. Οκτώ παιδιά είχαν καθημερινά 40λεπτα ατομικά μαθήματα για 8 εβδομάδες. Σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων, ενώ η βελτίωση στη φωνολογική ενημερότητα ήταν μέτρια, παρά την πρόοδο στην αντιστοίχιση ίδιων ήχων, όπως παρατηρούν οι Snowlingetal. (2008). Αντίθετα, οι Cologonetal (2007) είχαν διαφορετικά αποτελέσματα στη σύγκριση που έκαναν σχετικά με την επίδραση της φωνολογικής ενημερότητας, μέσω φωναχτής ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου μέσω σιωπηλής ανάγνωσης. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε ανάλυση σε επίπεδο αρχικών και καταληκτικών φθόγγων και επίπεδο φθόγγων σε συνδυασμό με αντιστοίχιση με εικόνα, καθώς και ασκήσεις συμπλήρωσης προτάσεων. Και τα 15 παιδιά που είχαν ένα ατομικό μάθημα την εβδομάδα για 10 εβδομάδες σημείωσαν σημαντική βελτίωση στη φωνολογική ενημερότητα, τη φωνολογική ανάλυση και αποκωδικοποίηση, τη σύνδεση γράμματος-ήχου και την κατανόηση (Snowlingetal., 2008).

Οι Snowlingetal (2008) διαπίστωσαν πως παιδιά με σύνδρομο Down μπορούσαν να αναγνωρίσουν αρχικούς φθόγγους σε λέξεις, αλλά δυσκολεύονταν στην αναγνώριση συλλαβών που ομοιοκαταληκτούν, γεγονός που αποτελεί εύρημα σε πολλές έρευνες. Οι συγκεκριμένοι αναφέρουν δυο περιπτώσεις παιδιών με σύνδρομο Down που αποτελούν εξαιρέσεις. Η μια έδειξε εξαιρετικά αποτελέσματα στον εντοπισμό και παραγωγή ομοιοκατάληκτων λέξεων, ενώ και οι επιδόσεις σε κάποιες ασκήσεις με φθόγγους ήταν καλές (Rondal, 1995). Η δεύτερη περίπτωση, ένα 8χρονο παιδί με σύνδρομο Down, που είχε μάθει να διαβάζει σε πρώιμη ηλικία επέδειξε καλή ανάπτυξη στις δεξιότητες σε επίπεδο φθόγγου και κανένα ίχνος από διαταραχή σχετική με την ομοιοκαταληξία. Επιπλέον διαπιστώθηκε πως η αντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων τη βοήθησε (Groenetal., 2006). Έχοντας διαπιστώσει ότι έχει εξαιρετικές δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και αποκωδικοποίησης, αλλά και δυνατές δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας, οι Groenetal (2006) επιβεβαίωσαν ότι μπορεί να βασίζεται περισσότερο στις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γράμματα και τους φθόγγους

από ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικίας της. Επίσης, βρέθηκε ότι το φορτίο στη μνήμη μπορεί να παρεμποδίσει τις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας, συνεπώς θα πρέπει να αξιολογούνται προσεκτικά οι μνημονικές απαιτήσεις των εργασιών.

2.8 ΕΕΕΕΚ- Εργαστήριο Μαγειρικής – Ζαχαροπλαστικής

Μέχρι περίπου και το τέλος της δεκαετίας του 1990 λειτουργούσαν οι Ειδικές Επαγγελματικές Σχολές, μετεξέλιξη των οποίων αποτελεί το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Στην Ελλάδα πλέον λειτουργούν 85 δομές που ανήκουν στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απευθύνονται σε μαθητές/τριες με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (νοητική στέρηση, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές κ.α.), που έχουν ολοκληρώσει την Α/θμια εκπαίδευση (γενική ή ειδική) και έχουν αξιολογηθεί από το αρμόδιο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και τούς έχει προταθεί να φοιτήσουν σε ένα ΕΕΕΕΚ. Η φοίτηση των μαθητών διαρκεί από 5-8 έτη με ωρολόγιο πρόγραμμα 30 ώρες την εβδομάδα (57523/Γ6, ΦΕΚ765, 19-06-02 τ. Β').

Έτσι δίνεται έμφαση στη σημασία της αξιολόγησης των δυνατοτήτων και αδυναμιών αυτών των παιδιών, προκειμένου να σχεδιάζονται οι πιο κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας. Τα ΕΕΕΕΚ παρέχουν ευκαιρίες για καλλιέργεια γενικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και ανεξάρτητης διαβίωσης, προεπαγγελματικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Άρα, εκτός από τα γενικά μαθήματα με κυρίαρχα τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη γυμναστική, τη μουσική, οι μαθητές και μαθήτριες παρακολουθούν κιερραστηριακά μαθήματα. Κάποια από αυτά είναι τα μαθήματα Κηπουρικής, Μαγειρικής – Ζαχαροπλαστικής, Χειροτεχνίας, Υδραυλικής και Αγγειοπλαστικής. Τα μαθήματα διαφέρουν από ΕΕΕΕΚ σε ΕΕΕΕΚ ανάλογα με τις ειδικότητες που το Υπουργείο έχει εγκρίνει.

Όσοι αποφοιτούν, αποκτούν το πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης επιπέδου 1, όπως προβλέπεται από το άρθρο 6 του Νόμου 2009/92. Ο απολυτήριο τίτλος που χορηγείται από το ΕΕΕΕΚ είναι ισότιμος με τον απολυτήριο τίτλο του Γυμνασίου σε επίπεδο εργασίας, όχι όμως σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Έτσι, οι απόφοιτοι του ΕΕΕΕΚ δεν δικαιούνται να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στην επόμενη βαθμίδα του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, όπως ισχύει σήμερα. Επομένως, τα ΕΕΕΕΚ καλούνται να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και μαθητριών με

ποικίλα ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά προφίλ και δεν έχουν τη δυνατότητα ή την επιλογή να σπουδάσουν σε άλλο ίδρυμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σημαντικό παράγοντα για τη δομή των ΕΕΕΚ αποτελεί το γεγονός ότι το ειδικό και βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΕΕΚ δεν έχει οργανική θέση, οπότε τα πρόσωπα αλλάζουν. Επιπλέον, τα ΕΕΕΚ καλούνται να φροντίσουν ώστε οι μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν και να αναπτύξουν προ-επαγγελματικές και επαγγελματικές δεξιότητες και παράλληλα να καλλιεργήσουν την αυτονομία και την ικανότητα αυτοδιαχείρισης, ώστε να προετοιμαστούν για τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας ή στο σύστημα τυπικής ή μη τυπικής κατάρτισης, καθώς και για την επαφή τους με φορείς και υπηρεσίες της τοπικής ή ευρύτερης κοινότητας, που ανήκουν στον ευρύτερο χώρο της κοινωνικής- προνοιακής στήριξης στην ελληνική πραγματικότητα.

Όμως, επειδή δεν υπάρχει συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο που να συνδέει τα ΕΕΕΚ με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς και οι επιλογές που έχουν οι μαθητές και μαθήτριες είναι περιορισμένες, οι ίδιοι και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν μεγάλη ανασφάλεια σε σχέση με τις σπουδές τους και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Αυτό είναι ένα κρίσιμο ζήτημα για τους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους, αλλά και για το σχολείο και τον ειδικό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Επιπλέον, αντικείμενο άγχους αποτελεί και το τι ακολουθεί την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στα ΕΕΕΚ (ΕΕΕΚ Αιγάλεω).

Το ΕΕΕΚ Μυστρά είναι ένα από τα 85 που λειτουργούν στην Ελλάδα. Είναι μία αυτοτελής μονάδα ειδικής αγωγής και ιδρύθηκε το 2002. Εκείνη τη σχολική χρονιά (2002-2003) και μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2008 λειτούργησε στο παλιό Δημοτικό Σχολείο του Παρορίου, από όπου μεταφέρθηκε σε προκατασκευασμένο οίκημα, που αρχικά προοριζόταν για το 3/θέσιο ολοήμερο Νηπιαγωγείο Καραβά, λίγο έξω από την Σπάρτη. Ως δημόσιο σχολείο, ανήκει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο Υπουργείο Παιδείας. Στο ΕΕΕΚ Μυστρά φοιτούν 29 μαθητές και μαθήτριες ΕΕΑ, όπως άτομα με νοητική καθυστέρηση, άτομα με αισθητηριακές ανεπάρκειες (κωφοί, βαρήκοοι, τυφλοί, αμβλύωπες ή με χαμηλή όραση), άτομα με κινητικές ανεπάρκειες, με χρόνια νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές ή πολλαπλές αναπηρίες. Τα άτομα αυτά οφείλουν να έχουν αποφοιτήσει από ειδικό ή γενικό δημοτικό σχολείο και να είναι 14-16 ετών. Επιπλέον, εκτός από το απολυτήριο του

δημοτικού σχολείου, χρειάζεται να προσκομίσουν και βεβαίωση αναγνώρισης των ΕΕΑ από ΚΕΔΔΥ, ή ιατροπαιδαγωγική έκθεση από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Η διάρκεια φοίτησης είναι 6 χρόνια. Στο συγκεκριμένο σχολείο λειτουργούν τα εργαστήρια φυτικών και ζωικών προϊόντων, αυτόνομης διαβίωσης, ξυλουργικής, κοπτικής-ραπτικής και τέλος μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής (ΕΕΕΕΚ Μυστρά Σπάρτη).

Όπως αναφέρεται και παραπάνω ένα από τα εργαστήρια που λειτουργούν στο συγκεκριμένο ΕΕΕΕΚ είναι της Μαγειρικής-Ζαχαροπλαστικής, ένας χώρος ο οποίος προσομοιάζει οικιακή κουζίνα. Όπως και στα υπόλοιπα εργαστήρια, οι μαθητές εδώ μπορούν να εξασκηθούν σε λεπτές δεξιότητες, να μάθουν να προσέχουν τα υλικά και τα εργαλεία, να συγκεντρώνονται και γενικά να αποκτούν καλές συνήθειες εργασίας. Οι κύριοι τομείς διδασκαλίας του εργαστηρίου συμπεριλαμβάνουν βασικές δεξιότητες για τις δραστηριότητες στην κουζίνα, γενικές γνώσεις για τα τρόφιμα και τη διατροφή, καθαριότητα και υγιεινή στην κουζίνα, κανόνες ασφαλείας, γνώση και χρήση των σκευών, εργαλείων και συσκευών της κουζίνας, παρασκευή φαγητών, γλυκών, ροφημάτων, εδεσμάτων ατομικής και μαζικής εστίασης και τέλος την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της ομαδικότητας και λήψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές ΕΕΕΕΚΑγίου Δημητρίου: www.eeek.gr).

Ο μαθητής που μου ανατέθηκε να παρατηρώ στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης είχε, μέσα από το τμήμα της Αυτόνομης Διαβίωσης, ως βασικό εργαστήριο το Εργαστήριο Μαγειρικής- Ζαχαροπλαστικής. Το εργαστήριο ήταν μια μικρή αίθουσα, η οποία είχε δημιουργηθεί από τους εκπαιδευτικούς με πολλή αγάπη και πολύ μεράκι, επιθυμώντας να δημιουργήσουν για τα παιδιά ένα ευχάριστο και δημιουργικό μαθησιακό κλίμα και περιβάλλον. Μέσα υπήρχαν όλα τα απαραίτητα υλικά, εργαλεία καθώς και οι απαραίτητες συσκευές. Κατά το διάστημα της πρακτικής μου άσκησης στο εργαστήριο συμμετείχαν 7 άτομα. Ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα μάγειρα, ο παρατηρητής (εγώ) και οι 5 μαθητές του τμήματος. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι στον μαθητή άρεσε πολύ η μαγειρική, ότι πολλές από τις ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος τις παρακολουθούσε σε αυτό το εργαστήριο και ταυτόχρονα με τη φιλολογική μου ιδιότητα προσπάθησα αρχικά να φανταστώ, να εμπνευστώ και στο τέλος να δημιουργήσω ένα στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Όπως έχει αναφερθεί από διάφορους ερευνητές, η μαθησιακή διαδικασία καλό είναι να πραγματοποιείται μέσα σε ένα ευχάριστο για τον μαθητή περιβάλλον και βασισμένη στα προσωπικά του

ενδιαφέροντα και τις ικανότητες (Denig, 2004;Estes, 2004;Pedersen&Williams, 2004;Leu, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Ερευνητικό πεδίο

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αλεξόπουλος (2010) «η εξέταση της νοητικής καθυστέρησης στο παιδαγωγικό πεδίο πρακτικής αντιμετώπισης μάς εισάγει θεωρητικά στον επιστημονικό χώρο της Ειδικής και Θεραπευτικής Παιδαγωγικής» (σελ. 3). Συνεπώς, το παρόν ερευνητικό πεδίο είναι η ειδική αγωγή με έμφαση στα παιδιά με νοητική υστέρηση και ακόμα πιο συγκεκριμένα στα παιδιά με σύνδρομο Down.

Στο άρθρο 32 του Ν. 1566/85, παράγραφος 1 διευκρινίζεται ότι «στα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σκοπών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα» (ΦΕΚ 167/85, τεύχος Α', σελ. 2571).

Στην παράγραφο 6 του άρθρου 1 του Ν. 2817/2000 αποσαφηνίζεται ότι «στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (ΦΕΚ 78/2000, τεύχος Α', σελ. 1565).

Αναφορικά με την ειδική αγωγή ως ερευνητικό πεδίο αξίζει να αναφερθεί η άποψη της Κασίνη (2006), σύμφωνα με την οποία «η εκπαιδευτική έρευνα που αφορά τον τομέα της ειδικής αγωγής εξ' ορισμού παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και συνδέεται με ιδιαίτερες προκλήσεις. Αυτές οι ιδιαιτερότητες και οι προκλήσεις πηγάζουν από το γεγονός ότι η ειδική αγωγή αποτελεί ένα σύστημα παροχής υπηρεσιών στο οποίο λαμβάνουν ενεργά μέρος, και πολλές φορές σε καθημερινή βάση, μεγάλος αριθμός ατόμων ποικίλων ρόλων και ευθυνών» (σελ. 705).

3.2 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα είναι η ποσοτική και η ποιοτική (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Η ποσοτική έρευνα συνάδει με τον ρεαλισμό, την αντικειμενικότητα, την αιτιώδη εξήγηση και την καθολική αλήθεια, ενώ αντίθετα η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στην ερμηνευτική, στα συμφραζόμενα και την εξαρτώμενη από τις περιστάσεις κοινωνική γνώση (Greene, Kreider, & Mayer, 2005).

Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθούν διάφορα φαινόμενα μέσα από την υποκειμενική πραγματικότητα των ατόμων που τα βιώνουν (Rubin & Rubin, 1995). Αυτό βασίζεται στη διαπίστωση ότι η αλληλεπίδραση των ατόμων μεταξύ τους αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ζουν διαμορφώνει νοήματα και κατανοήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, οι πολλαπλές εμπειρίες των ατόμων, οι αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις τους και εν γένει ο διαφορετικός τρόπος θέασης των πραγμάτων και λήψης αποφάσεων και ενεργειών είναι εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την πραγματικότητα, η οποία, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, δεν είναι αντικειμενική, αλλά βασίζεται σε διαφορετικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις διαφορετικών ατόμων.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η τεκμηριωμένη θεωρία (grounded theory). Η εν λόγω προσέγγιση χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι εστιάζει στην επαγωγική μέθοδο, ήτοι την εξαγωγή συμπερασμάτων από εμπειρικά δεδομένα, τα οποία έχουν συλλεχθεί από την απευθείας επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας και την κατάθεση απόψεων των τελευταίων σχετικά με τα υπό διερεύνηση φαινόμενα και αντικείμενα (Locke, 2001). Επίσης, ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης είναι η ευελιξία που προσφέρει στον ερευνητή, αλλά και η δυνατότητα εμφάνισης θεμάτων στο πλαίσιο όσων διερευνώνται, τα οποία πιθανώς ο ερευνητής να μην είχε εκ των προτέρων σκεφτεί (Dawson, 2009).

Η ποσοτική έρευνα είναι σε μεγάλο βαθμό δομημένη και παράγει αντικειμενικά δεδομένα τα οποία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να επεξεργαστούν στατιστικά, ενώ αντίθετα η ποιοτική έρευνα είναι ερμηνευτική και παράγει δεδομένα σε μορφή περιγραφής, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα των υποκειμένων και υποστηρίζοντας ότι η πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενική, αλλά διαμορφώνεται βάσει των απόψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των ατόμων (Scanlon, 2001).

Οι Miles και Huberman (1994) τονίζουν ότι η χρησιμοποίηση τόσο της ποιοτικής, όσο και της ποσοτικής μεθόδου σε μία έρευνα συμβάλλει θετικά στη συλλογή δεδομένων που είναι πιο έγκυρα και πιο αξιόπιστα από ότι μία μέθοδος. Οι Srnka και Koeszegi (2007) αναφέρουν ότι η χρησιμοποίηση μίας μικτής τεχνικής, ήτοι ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Ο πρώτος αναφέρεται ως two – studiesdesign και ο δεύτερος ως integrateddesign. Σύμφωνα με την πρώτη μέθοδο, ο ερευνητής συλλέγει και αναλύει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και με τις δύο μεθόδους σε ξεχωριστές μελέτες. Αντίθετα, στη δεύτερη μέθοδο ο ερευνητής συνδυάζει την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση στην ίδια έρευνα. Αυτός ο τρόπος χρησιμοποιήθηκε και για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, με αποτέλεσμα τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική ανάλυση να συνδυάζονται μέσα σε μία ερευνητική διαδικασία.

3.3 Δείγμα

α) Μελέτη περίπτωσης

Ο μαθητής μας είναι ένα αγόρι στην ηλικία των 16 ετών και φοιτά στο ΕΕΕΕΚ στο τμήμα της αυτόνομης διαβίωσης με κύριο εργαστήριο το εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής. Μέσα από τη διαδικασία της μεθοδολογίας της παρατήρησης διαπιστώθηκαν μεγάλες αποκλίσεις και αρκετές δυσκολίες στους διάφορους αναπτυξιακούς και γνωστικούς τομείς. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη συγκεκριμένη μελέτη θα ασχοληθούμε με τους γνωστικούς τομείς και πιο συγκεκριμένα με τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή μέσα στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής που επηρεάζονται από τις εξής παραμέτρους: το φύλο, την ηλικία, το ενταξιακό πλαίσιο εκπαίδευσης, το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), και το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Ο συγκεκριμένος μαθητής με σύνδρομο Down με μέτρια νοητική υστέρηση έχει ως ένα βαθμό αναπτύξει τις ατομικές του και κοινωνικές του δεξιότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας, σχέσεων και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, αλλά υστερεί αρκετά στις προεπαγγελματικές δεξιότητες και κυρίως στην κατάκτηση στοιχειωδών γνώσεων που θα διερευνήσουμε στη μελέτη μας. Επιτυγχάνοντας τον στόχο αυτό θα επωφεληθεί πρωταρχικά ο ίδιος ο μαθητής στον γνωστικό αλλά και συναισθηματικό και ψυχολογικό τομέα δημιουργώντας νέα κίνητρα εσωτερικά και εξωτερικά για να συνεχίσει την αυτοβελτίωσή του. Παράλληλα, οι γονείς θα βλέπουν και θα

συμμετέχουν στην εξέλιξη του παιδιού τους στην οποία μεγάλο ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οφείλει να έχει εμπειρία και επιστημονική κατάρτιση ώστε μέσω των κατάλληλων διευθετήσεων και χειρισμών να διασφαλίζει τις συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος που θα εγγυηθούν για τη δυνατότητα αύξησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων(Δελλασούδας, 2005).

Ο μαθητής μας προέρχεται από μία αγροτική οικογένεια η οποία ασχολείται κυρίως με την κτηνοτροφία. Ζουν σε μια απομακρυσμένη περιοχή του νομού, όπου το παιδί χρειάζεται καθημερινά να διανύσει μια απόσταση δύο ωρών με το μισθωμένο ταξί για να φτάσει στο σχολείο του, το οποίο επίσης βρίσκεται εκτός του κέντρου της πόλης του νομού, γεγονός που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Το παιδί φτάνει ήδη κουρασμένο στο σχολείο για να καταφέρει να ανταποκριθεί στις σχολικές του υποχρεώσεις, δημιουργώντας συχνά προβλήματα εντός και εκτός τάξης.

Η οικογένειά του αποτελείται από 4 άτομα. Έχει μία αδερφή μεγαλύτερη, που είναι εκπαιδευτικός. Ζει στην Αθήνα με την οικογένειά της. Τους επισκέπτεται και την επισκέπτονται αρκετά συχνά. Η ζωή του παιδιού στο χωριό, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, κυλά φυσιολογικά. Οι γονείς δεν τον έχουν κλεισμένο στο σπίτι. Βγαίνει στην πλατεία του χωριού και «συχνάζει στο καφενείο», κάνει παρέα με τους κατοίκους, ασχολείται με τον αθλητισμό αλλά και με τη μουσική, και πιο συγκεκριμένα μαθαίνει μπουζούκι, το οποίο κάποιες φορές φέρνει και στο σχολείο, ακόμη κι αν δεν υπάρχει ιδιαίτερος λόγος.

Το ίδιο το παιδί αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες μεν, αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί. Παρουσιάζει συγκλίνοντα στραβισμό γεγονός που δεν τον βοηθά στο διάβασμα και στο γράψιμο. Στο περπάτημά του είναι απρόσεκτος, βιαστικός και πατάει στις μύτες των ποδιών και όχι σε ολόκληρο το πέλμα. Παρόλο που ασχολείται με τον αθλητισμό και η εικόνα του σώματός του φαίνεται προσεγμένη και δείχνει δυνατός, δύσκολα ακολουθεί τις εντολές του γυμναστή, συχνά αντιδρά και θεωρεί πως όταν κάνει κάποια άσκηση την κάνει σωστά και επομένως δεν δέχεται συστάσεις. Του αρέσει πολύ το φαγητό και ενώ γνωρίζει τους κανόνες υγιεινής και τους τρόπους συμπεριφοράς συχνά ξεχνιέται και δεν τους ακολουθεί παρά μόνο όταν υπάρχει επίβλεψη. Το ντύσιμό του είναι προσεγμένο και ανάλογο της ηλικίας του γεγονός που τον κάνει να μην ξεχωρίζει εύκολα από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να τραβήξει την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αλλά και των συμμαθητών προβαίνοντας σε πράξεις

που γνωρίζει ότι έχουν επιπτώσεις. Είναι κοινωνικός και του αρέσουν οι εναγκαλισμοί σε σημείο που μπορεί να φέρει κάποιον σε δύσκολη θέση. Συμμετέχει στις διάφορες εκδηλώσεις και γιορτές του σχολείου με μεγάλη χαρά.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με την παρατήρηση δείχνει μεγάλες αποκλίσεις σε όλους τους τομείς και κυρίως τους γνωστικούς, στους οποίους και εστιάζουμε στην έρευνά μας. Παρουσιάζει σχετική ανωριμότητα ως προς την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Συνεργάζεται αρκετά καλά σε δυαδική σχέση (εκπαιδευτικός-μαθητής). Χαρακτηρίζεται από διάσπαση προσοχής και χάνει γρήγορα το ενδιαφέρον του γι' αυτό που μόλις ξεκίνησε να ασχολείται. Έχει την τάση να πετάγεται από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και να επισκέπτεται παρέες παιδιών που παίζουν, χωρίς ωστόσο να συμμετέχει ιδιαίτερα ή χαλώντας τους το παιχνίδι. Τα παιδιά τον συμπαθούν γενικά αν και δημιουργεί αρκετά προβλήματα. Δεν δείχνει κάποια ανασφάλεια και δειλία στις προσωπικές του σχέσεις, ωστόσο μερικές φορές επιδιώκει περισσότερο την παρέα των εκπαιδευτικών και κυρίως των γυναικών αντί για τους συμμαθητές του. Όταν προσπαθεί ολοκληρώνει με παρότρυνση και καθοδήγηση την εργασία που του δίνεται με την προϋπόθεση ότι είναι ανάλογη των δυνατοτήτων του και της αρεσκείας του.

Όσον αφορά τη γλώσσα και την επικοινωνία κατανοεί έννοιες απλών αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Εκτελεί απλές εντολές και σε ερωτήσεις που του γίνονται απαντά με απλές προτάσεις δύο-τριών λέξεων με απλή δομή Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο (Y-P-A), ενώ είναι σε θέση να κάνει ο ίδιος ερωτήσεις απλές για να ζητήσει κάτι. Δύσκολα αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τους χρόνους. Επίσης, χρησιμοποιεί ενικό και πληθυντικό αριθμό και έχει εντάξει στον λόγο του άρθρα, επίθετα, επιρρήματα και αντωνυμίες, χωρίς όμως να μπορεί να αντιληφθεί τι και πως τα χρησιμοποιεί. Η ομιλία του παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην άρθρωση, καθώς η γλώσσα προεξέχει και επομένως χαρακτηρίζεται από μη καταληπτότητα των όσων λέει.

Παρουσιάζει δυσκολίες στον οπτικοκινητικό και γραφοκινητικό συντονισμό. Χαρακτηριστική είναι η αδεξιότητα του και η έλλειψη ακρίβειας σε θέματα συντονισμού. Έχει σχετικά αδύναμο μυϊκό τόνο στα χέρια και κάνει χαλαρό πιάσιμο του μολυβιού καθώς και τα δάχτυλά του είναι δύσκαμπτα. Όταν αντιγράφει χρειάζεται κάποιον να τον καθοδηγεί για να μπορέσει να πατήσει το γράμμα πάνω στη γραμμή. Συχνά ξεχνιέται και όταν γράφει κοιτάει αλλού. Με δυσκολία εκτελεί απλές προγραφικές ασκήσεις και χρωματίζει κλειστή γραμμή (απλό σχέδιο). Του αρέσει η

χειροτεχνική εργασία (ξύλουργική, κολάζ, χαρτοκολλητική, κ.α.) και προσπαθεί να τα καταφέρνει με λίγη βοήθεια, ωστόσο όμως παρουσιάζει αδυναμία να χειριστεί το ψαλίδι και το πριόνι. Είναι αρκετά απρόσεκτος και ακόμα και με αυτά τα αντικείμενα συχνά ξεχνιέται, κοιτάει αλλού και μιλάει. Προσθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά σε ημιτελές σχήμα ανθρώπου και ζώου (πόδια, χέρια, μάτια). Δεν ολοκληρώνει πάζλ με πολλά και μικρά κομμάτια, αλλά και στα πάζλ με λίγα και μεγάλα κομμάτια δυσκολεύεται πολύ, ειδικά αν δεν του αρέσει το θέμα του πάζλ (Τρίγκα, 2005).

Ο μαθητής μας γνωρίζει και ονομάζει αρκετά από τα μέρη του προσώπου και του σώματος. Προσθέτει βασικά χαρακτηριστικά σε ημιτελές σχέδιο ανθρώπου ή σχεδιάζει έναν άνθρωπο με κεφάλι, μάτια, μύτη, στόμα, χέρια και πόδια χρησιμοποιώντας γραμμές και όχι την κανονική απεικόνιση όλων των παραπάνω. Κατέχει ορισμένες δεξιότητες της προσχολικής εκπαίδευσης. Κατανοεί απλές έννοιες αντικειμένων και δραστηριοτήτων και εκτελεί απλές εντολές. Δυσκολεύεται να περιγράψει μια εικόνα και να διηγηθεί ό,τι έχει δει. Βρίσκει με δυσκολία τη λογική συνέχεια μιας ιστορίας με εικόνες, χρησιμοποιώντας τα προηγούμενα στοιχεία. Κάνει απλές ταυτίσεις, ομαδοποιήσεις και κατηγοριοποιήσεις με βάση ένα χαρακτηριστικό, όπως χρώμα ή μέγεθος. Δεν έχει κατακτήσει τις απλές προμαθηματικές έννοιες, όπως, μέσα-έξω, πάνω-κάτω, βαρύ-ελαφρύ, μακρύ-κοντό, μεγάλο-μικρό. Αναγνωρίζει και ονομάζει κάποια από τα σχήματα και κάποια από τα χρώματα. Του αρέσουν τα μουσικά παιχνίδια και τα παιχνίδια στον υπολογιστή αλλά ακόμα και εκεί δεν μπορεί να ασχοληθεί για πολύ ώρα. Σε δοκιμασίες ακουστικής και οπτικής μνήμης η επίδοση του είναι χαμηλή. Αφαιρείται εύκολα και χρειάζεται παρότρυνση για να συνεχίσει και να ολοκληρώσει την εργασία του. Μετράει ως το 10 μιμούμενος αλλά αδυνατεί να ταυτίσει αντικείμενα και αριθμό. Δεν αναγνωρίζει σύμβολα (γράμματα και αριθμούς). Στη γραφο-φωνολογική ενημερότητα και στην ακουστική και οπτική αντίληψη παρουσιάζει ελλειμματική ανάπτυξη(Τρίγκα, 2005). Η γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή απεικονίζεται στο Σχήμα 3 στο Παράρτημα VI, ενώ η γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών απεικονίζεται στο Σχήμα 4 στο Παράρτημα VI. Τέλος, η γραμμή πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ) απεικονίζεται στο Σχήμα 5 στο Παράρτημα VI.

β) Συμμαθητές

Ο μαθητής παρακολουθεί το τμήμα της Αυτόνομης Διαβίωσης με βασικό εργαστήριο το εργαστήριο Μαγειρικής-Ζαχαροπλαστικής μαζί με άλλους 4 μαθητές με

διαφορετική ο καθένας διαγνωσμένη Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη. Από τους 5 μαθητές μόνο το ένα είναι κορίτσι το οποίο μαζί με ένα άλλο αγόρι ήρθαν για πρώτη φορά αυτή τη σχολική χρονιά (2013-2014) να φοιτήσουν στο ΕΕΕΕΚ με το πέρας της φοίτησής τους στο Ειδικό Δημοτικό της περιοχής. Οι υπόλοιποι 3 ήταν από τους παλιούς μαθητές του σχολείου και ενώ αρχικά έδειξαν να χαίρονται που ήρθαν δύο καινούρια παιδιά στην τάξη τους, στη συνέχεια έδειξαν να ταραάζονται που οι καινούριοι συμμαθητές τύγχαναν περισσότερης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς και από τα παιδιά των άλλων τμημάτων μιας και έπρεπε να μάθουν τους κανόνες και τις συνήθειες της τάξης και του σχολείου.

γ) *Ενήλικες*

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ο μαθητής ερχόταν πιο συχνά σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τον οδηγό του ταξί που τον μετέφερε. Οι γονείς στο σχολείο εμφανιζόντουσαν στις γιορτές που διοργάνωνε το σχολείο, αλλά και πάλι λόγω υποχρεώσεων δεν εμφανιζόντουσαν όλοι. Τη μητέρα του μαθητή μαζί με την αδερφή του τις συνάντησα πρώτη φορά στη χριστουγεννιάτικη γιορτή και μετά μόνο τη μητέρα στην αποχαιρετιστήρια γιορτή της σχολικής χρονιάς. Το συνοπτικό έντυπο συνεργασίας με το γονέα βρίσκεται στο Παράρτημα Ι.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αριθμούνταν 13 στο σύνολο. Υπήρχαν 2 γυμναστές, μία φιλόλογος, μία ειδική παιδαγωγός, ένας μάγειρας, ένας καθηγητής πληροφορικής, ένας εργοθεραπευτής, 2 γεωπόνοι, μία καθηγήτρια ξυλουργικής, μία κοπέλα ειδικό βοηθητικό προσωπικό, μία νοσηλεύτρια και η καθηγήτρια της Αυτόνομης Διαβίωσης. Δεν έρχονταν όμως όλοι σε επαφή εντός της τάξης με το συγκεκριμένο τμήμα π.χ. τα παιδιά της αυτόνομης διαβίωσης δεν παρακολουθούσαν το εργαστήριο πληροφορικής αλλά με τον υπολογιστή τα έφερνε σε επαφή η ειδική παιδαγωγός.

3.4 Εργαλεία

Η έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν μεικτή και αποτελείτο τόσο από ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Η ποσοτική έρευνα έγινε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου σε 15 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η ποιοτική έρευνα έγινε με τη μέθοδο των δομημένων συνεντεύξεων στη μητέρα του παιδιού, στην καθηγήτρια του εργαστηρίου και στην ειδική παιδαγωγό. Επίσης, διεξήχθη και συμμετοχική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, με τη χρήση των εξής εργαλείων: πίνακες της άτυπης

παιδαγωγικής αξιολόγησης- Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), ΠΑΠΕΑ, καθώς και παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα) (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006; Χρηστάκης, 2013). Πιο αναλυτικά:

α) Πίνακες Εμπειρικών Άτυπων Παιδαγωγικών Παρατηρήσεων με Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) της Μαθησιακής Ετοιμότητας, του ΠΑΠΕΑ, των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μέσα από τις οποίες θα μπορέσουμε να εντοπίσουμε το επίπεδο δυσκολίας του μαθητή μας και θα μας βοηθήσουν να οργανώσουμε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

β) Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) δημιουργείται βασισμένο στις αδυναμίες αλλά και στις δυνατότητες του μαθητή θέτοντας ορισμένους ετήσιους, μηνιαίους, εβδομαδιαίους και ημερήσιους διδακτικούς στόχους.

γ) Συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτών με τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τον μαθητή που παρουσιάζει την Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη (ΕΕΑ) με έμφαση στον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής με συγκεκριμένους θεματικούς άξονες που αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την ένταξη στη σχολική κοινότητα και τη διδασκαλία των διαφοροποιημένων γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και τους γονείς (βλ. Παράρτημα IV). Αντλήθηκαν πληροφορίες για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού, την τωρινή και προηγούμενη προσαρμογή του, τους τομείς στους οποίους αντιμετωπίζει δυσκολία, τις προσδοκίες τους για το παιδί καθώς και τη δυνατότητα τους να εφαρμόσουν τις συμβουλευτικές προτάσεις του εκπαιδευτικού. Όλες οι πληροφορίες από τη συνέντευξη βοηθούν να ερμηνευτούν καλύτερα τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρατήρηση και το πείραμα και ίσως να μπορούν να εντοπιστούν οι πιθανοί παράγοντες που ενδεχομένως έδρασαν ανασταλτικά στην εξέλιξη του παιδιού, καθώς και τα πιθανά προβλήματα στην ψυχολογική του λειτουργία, τα οποία μπορεί να μη συγκαταλέγονται στα δεδομένα των διαγνωστικών μέσων, γι' αυτό και υπάρχει ο κίνδυνος να μην εντοπιστούν και να μην αντιμετωπιστούν θεραπευτικά. Είναι απαραίτητο να τηρείται το απόρρητο των πληροφοριών που δίνονται κατά τη συνέντευξη, διαφορετικά χάνεται η εμπιστοσύνη του εξεταζόμενου. Πλέον βασική αρχή της συνέντευξης αποτελεί η εχεμύθεια που πρέπει να τηρείται από τον συνεντευξιαστή προς τον συνεντευξιαζόμενο. Η αποτελεσματικότητα της συνέντευξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα

του εξεταστή / εκπαιδευτικού, αφενός να ακούει προσεκτικά το περιεχόμενο αυτών που λέει ο γονιός και αφετέρου να παρατηρεί και να καταγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα λέει (π.χ. αλλαγές στον τόνο της φωνής, εκφράσεις του προσώπου, κινήσεις, κοκκίνισμα του προσώπου, τρέμουλο στη φωνή, κλπ.). Πρέπει να εξετάζει αν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των όσων λέει και του τρόπου με τον οποίο τα λέει. Παράλληλα, θεωρείται αναγκαίο να αντιλαμβάνεται και να δίνει προσοχή και σε όσα δεν λέει και τα οποία αισθάνεται ότι υπάρχουν πίσω από τα λεγόμενα του. Έτσι, πρέπει να διερωτηθεί τι αποφεύγει να πει ο γονιός και για ποιο λόγο. Ακόμα, ο εξεταστής/εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να δείχνει ενσυναίσθηση και παράλληλα να κρατά την αντικειμενικότητά του και μην ταυτίζεται με το πρόβλημα. Είναι σημαντικό να δώσει το μήνυμα ότι τον αποδέχεται, τον σέβεται, δεν τον κρίνει και δεν τον κατακρίνει για όσα περιγράφει. Πολύ σημαντικό είναι η ικανότητα του εξεταστή/εκπαιδευτικού να αφουγκράζεται και τις δικές του αντιδράσεις σε όσα του λέει ο γονιός και ίσως και σε όσα αυτός αντιπροσωπεύει, δηλαδή, πώς οι αξίες, οι προσδοκίες, οι ανάγκες και οι εμπειρίες του ίδιου μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και αντιμετωπίζει τα όσα περιγράφει ο γονιός. Κατά τη συνέντευξη με τη μητέρα του μαθητή τηρήθηκαν, κατά το δυνατόν, τα παραπάνω και συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σημαντικές για το ιστορικό του παιδιού (τα στοιχεία ταυτότητας, το ατομικό ιστορικό, το οικογενειακό, κοινωνικό και ιατρικό) και συγχρόνως διαπιστώθηκε ότι υπήρχε αντιστοιχία των όσων έλεγε η μητέρα και του τρόπου που τα έλεγε(Τρίγκα, 2005).

δ) Διαφοροποιήσεις που δημιουργήθηκαν βασισμένες στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση στις κοινωνικές ιστορίες που ονομάστηκε «πείραμα»(Παράρτημα V) για να μπορέσουμε να ελέγξουμε κατά πόσον το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ολοκληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό αλλά και εμπεδώθηκε και από τον μαθητή.

ε) Ερωματολογία ενηλίκων, τα οποία αποτελούνται από ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα III). Το συγκεκριμένο μέσο έχει αρκετά πλεονεκτήματα όπως η αξιοποίηση απαντήσεων πολλών εξεταζομένων και το ίδιο σύνολο ερωτήσεων για όλους, τα λίγα έξοδα, το γεγονός ότι δεν προκαλεί άγχος, φόβο ή δισταγμό στους ερωτώμενους και, τέλος, το ότι είναι δυνατή η συλλογή στοιχείων από πολλά άτομα, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι έγκυρα. Από την άλλη, ανάμεσα στα μειονεκτήματά του είναι ότι ο ερευνητής δεν γνωρίζει τους λόγους για τους οποίους ο ερωτώμενος δίνει τις συγκεκριμένες απαντήσεις, ότι συνήθως δεν υπάρχει μεγάλη ελευθερία έκφρασης, ότι δεν είναι δυνατή η συλλογή στοιχείων από άτομα που δεν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν, ότι είναι δύσκολο να

επιστραφούν όλα τα ερωτηματολόγια όταν δίνονται να απαντηθούν στο σπίτι, ότι μία ερώτηση ερμηνεύεται διαφορετικά από διάφορα άτομα και ότι δεν υπάρχει βεβαιότητα για το ποιος απάντησε το ερωτηματολόγιο. Τέλος, όταν δεν είναι σωστός ο σχεδιασμός, δεν είναι δυνατή και η σωστή επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν εξαντλούν το θέμα μας, δεν είναι μεγάλες, είναι θετικά διατυπωμένες, ρωτούν μόνο ένα πράγμα και δεν προσανατολίζουν σε μια ορισμένη απάντηση.

στ) Παρατήρηση του μαθητή στην τάξη και στην αυλή την ώρα του διαλείμματος όπου χρησιμοποιήσαμε την απλή παρατήρηση και κυρίως τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στον χώρο του σχολείου για να μπορέσουμε να έχουμε μια συνολική εικόνα της σκέψης και των συναισθημάτων του παιδιού (βλ. Παράρτημα II). Οι εκπαιδευτικοί, συλλέγουν πληροφορίες για το πώς το παιδί ενεργεί στον πραγματικό κόσμο, πώς σκέφτεται και πώς αισθάνεται, με στόχο να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον που υποστηρίζει, ενθαρρύνει και υποκινεί την ανάπτυξη του μέσω της συστηματικής παρατήρησης κάθε παιδιού ξεχωριστά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βελτιώνεται με αυτόν τον τρόπο το παιδαγωγικό τους έργο(Τρίγκα, 2005).

3.5 Σχέδιο και πορεία έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε στο πεδίο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο ΕΕΕΕΚ που, ως ειδικό σχολείο, έχει στόχο την προστασία, την εκπαίδευση, την περίθαλψη και την επαγγελματική κατάρτιση, βασισμένη στις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούν σε κάθε εποχή. Αρχικά λοιπόν η μελέτη ξεκίνησε ως μελέτη παρατήρησης, όπου ο παρατηρητής δεν παρενέβαινε, αλλά απλά παρατηρούσε και κατέγραφε κάτι που συνέβαινε με συστηματικό τρόπο, γεγονός που συντελεί στην αποφυγή ηθικών θεμάτων (Σκαπινάκης, 2012). Η παρατήρηση διενεργήθηκε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και στη διάρκεια του διαλείμματος σε ημέρα της εβδομάδας που είχε οριστεί από τη διευθύντρια του σχολείου με τη συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων.

Στη συνέχεια σχεδιάστηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ βασισμένο στις δυνατότητες, αλλά και στις αδυναμίες του μαθητή, θέτοντας ορισμένους ετήσιους, μηνιαίους, εβδομαδιαίους και ημερήσιους διδακτικούς στόχους. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης, ο παρατηρητής παρενέβαινε στη διαδικασία της μάθησης. Στο σημείο αυτό η έρευνα μετατράπηκε σε πειραματική μελέτη, καθώς ο ερευνητής συμμετείχε ενεργά στη

διαμόρφωση των παραγόντων που επιδρούν στη περίπτωση του μαθητή (Σκαπινάκης, 2012).

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί αναλυτικά το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε για τον μαθητή με σύνδρομο Down και αποτελείται από 5 Φάσεις:

1^η Φάση: Συστημική Εμπειρική Παρατήρηση

Ατομικό Ιστορικό

Ο μαθητής μας (Γιώργος-ψευδώνυμο) γεννήθηκε πριν 16 χρόνια στον νομό Λακωνίας. Είναι το δεύτερο από τα δύο παιδιά της οικογένειας και μένει μόνιμα με τους γονείς του σε επαρχιακή περιοχή του νομού. Διεγνώσθηκε με σύνδρομο Down λίγο μετά τη γέννα. Ο Γιώργος είναι υπερβολικά κοινωνικός, ακόμα και με αγνώστους και κυρίως με τις γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας, όχι με τις συμμαθήτριές του. Είναι αρκετά διαχυτικός, του αρέσουν οι αγκαλιές μόνο με τις γυναίκες του προσωπικού του σχολείου. Χρησιμοποιεί συχνά υβριστικό λεξιλόγιο και μιλάει αρκετές φορές με υποτιμητικό τρόπο για τις γυναίκες. Αναγκάζεται να κάνει 2ωρο ταξίδι για να φτάσει στο σχολείο που φοιτά, γεγονός που δε βοηθά στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μπαίνει πολύ συχνά τιμωρίες καθώς δεν υπακούει τους καθηγητές του και δημιουργεί πολλά προβλήματα εντός και εκτός της τάξης.

Οικογενειακό Ιστορικό

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο Γιώργος ζει σε ένα μικρό χωριό του νομού και οι γονείς του ασχολούνται με τις αγροτικές εργασίες της περιοχής. Η αδερφή του είναι μεγαλύτερη, είναι εκπαιδευτικός και παντρεμένη με δύο μικρά παιδιά.

Σχολικό Ιστορικό

Ο Γιώργος φοιτά στο ΕΕΕΕΚ για 5^η συνεχή χρονιά και δείχνει να του αρέσει το περιβάλλον (όχι η διδακτική διαδικασία) καθώς είναι ίσως το μόνο μέρος που συνυπάρχει με άτομα περίπου της ίδιας ηλικίας και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που δεν τον ξεχωρίζει από το υπόλοιπο σύνολο. Παρακολουθεί το εργαστήριο αυτόνομης διαβίωσης. Δεν είναι επιμέλης, δεν κάνει σχεδόν ποτέ τις ελάχιστες εργασίες που του δίνουν για το σπίτι. Πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα για να τραβάει την προσοχή και να μην γίνεται μάθημα.

2^η Φάση: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Σε αυτό το στάδιο με τη βοήθεια των ΛΕΒΔ και με τα δεδομένα της 1^{ης} Φάσης που αφορούν τον μαθητή με σύνδρομο Down, προσπαθούμε να εκτιμήσουμε το επίπεδό του. Παρατηρούμε λοιπόν πως ο μαθητής εμφανίζει αδυναμίες σχεδόν σε όλους τους τομείς. Βρίσκεται ανάμεσα στο Β' εξάμηνο του νηπιαγωγείου και στο Α' εξάμηνο της Α' Δημοτικού, ενώ θα έπρεπε σύμφωνα με την ηλικία του να βρίσκεται στο Α' εξάμηνο της Β' Λυκείου. Βασιζόμενοι στα παραπάνω αλλά και λόγω ειδικότητας (φιλόλογος) θα δώσω προτεραιότητα στις γλωσσικές δεξιότητες στον τομέα της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στην αναγνώριση, ανάγνωση και γραφή του φθόγγου «α».

3^η Φάση: Σχέδιο Δόμησης Διδακτικού Προγράμματος

Η αξιολόγηση και η εκτίμηση των ικανοτήτων του μαθητή μέσα από τα λάθη που εντοπίζουμε στη γραφή και την ανάγνωση, αλλά και γενικότερα η ηλικία του παιδιού, η εικόνα του και το ιστορικό του, θα μας καθοδηγήσουν στον σχεδιασμό ορθού και δομημένου διδακτικού προγράμματος. Είναι χρήσιμο και αποτελεσματικό ο εκπαιδευτικός να ορίσει τα επιμέρους βήματα που θα οδηγήσουν στον τελικό στόχο του προγράμματος:

Στόχος: Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν 'Αα' μέσα από τις λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής.

Βήμα 1^ο: Να δείχνει και να λέει το μικρό φωνήεν 'α'.

Βήμα 2^ο: Να μάθει να γράφει το μικρό φωνήεν 'α'.

Βήμα 3^ο: Να δείχνει, να λέει και να αναγνωρίζει το μεγάλο φωνήεν 'Α'.

Βήμα 4^ο: Να μάθει να γράφει το μεγάλο φωνήεν 'Α'.

Βήμα 5^ο: Να διακρίνει το μικρό φωνήεν 'α' από το μεγάλο φωνήεν 'Α'.

Με αυτήν την τεχνική διδασκαλίας τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την αυτοεικόνα τους αν κάθε φορά γνωρίζουν ποιος είναι ο στόχος τους και ακόμα καλύτερα φυσικά όταν καταφέρνουν να τον επιτύχουν.

Η παρέμβαση αυτή πραγματοποιείται στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής και χρησιμοποιούνται αρκετά υλικά και μέσα όπως παπουτσόκουτα, cd, μαρκαδόροι, κόλλες Α4 κ.α. Ο χρόνος που δίνεται σε κάθε δραστηριότητα είναι ανάλογος της δυσκολίας της δραστηριότητας και της ικανότητας του μαθητή. Συνήθως δίνονται 10

με 20 λεπτά στον μαθητή να ολοκληρώσει την εργασία και στο τέλος κάθε επιτυχημένης δραστηριότητας δίδεται και η ανάλογη αμοιβή που έχει προκαθοριστεί.

4^η Φάση: Υλοποίηση Διδακτικού Προγράμματος για την υποστήριξη γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητή με σύνδρομο Down στο ΕΕΕΕΚ

Εφόσον έχουν ολοκληρωθεί η παρατήρηση, η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος φτάνουμε στο σημείο και να τον υλοποιήσουμε. Εδώ λοιπόν, εφαρμόζονται δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν με βάση τα αγαπημένα αντικείμενα του μαθητή μας καθώς και τα ενδιαφέροντά του για να μπορέσει η έκαστη δραστηριότητα να του τραβήξει το ενδιαφέρον και την προσοχή. Μέσω αυτών λοιπόν, κατακτώνται “τα βήματα” του στόχου. Μετά το πέρας της κάθε δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει τον παιδαγωγικό αναστοχασμό του, δηλαδή να σκεφτεί τι πήγε καλά τι όχι, τι πρέπει να αλλάξει για να μπορέσει να βελτιωθεί ο ίδιος αρχικά αλλά και οι δραστηριότητές του.

5^η Φάση: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού προγράμματος για την υποστήριξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή με σύνδρομο Down

Στην τελευταία αυτή φάση γίνεται η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του ολοκληρωμένου διδακτικού προγράμματος περικλείοντας το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και την εβδομαδιαία καταγραφή της προόδου του μαθητή στη συμπεριφορά και τη μαθησιακή διαδικασία. Στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης καταγράφεται μια σημαντική, κατά τον εκπαιδευτικό, συνομιλία με τον μαθητή και ο σχολιασμός αυτής από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Στην πρόοδο του μαθητή αναφέρονται η συχνότητα των παρεμβάσεων, η χρονική διάρκειά τους, η περιγραφή των δραστηριοτήτων, η επάρκεια του μαθητή, αν την ολοκλήρωσε ή όχι, αν μπόρεσε να φέρει εις πέρας τη δραστηριότητα μόνος του ή με βοήθεια και να αποτυπώσει σε προσωπάκια (χαμογελαστά ή μη) τα συναισθήματά του.

Πείραμα

Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων ακολούθησαν άλλες 5 συναντήσεις με τον μαθητή που αποτελούν το Πείραμα της έρευνας. Ως στόχος του Πειράματος έχει τεθεί να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν ‘Αα’ μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής. Στην κάθε συνάντηση το Πείραμα διαρκούσε 15-20 λεπτά πραγματοποιείτο κάθε φορά σε διαφορετική στιγμή της διδακτικής ώρας αλλά και του σχολικού προγράμματος (π.χ., την πρώτη φορά

έλαβε χώρα στην αρχή της πρώτης διδακτικής ώρας, την επόμενη φορά υλοποιήθηκε στη μέση της τρίτης διδακτικής ώρας) (βλ. Παράρτημα V).

Ακολουθούν τα πειράματα που αναπτύχθηκαν στην παρούσα φάση της πειραματικής διαδικασίας.

Πείραμα 1^ο. Στο πρώτο πείραμα, το κείμενο ήταν 'Η καλή μας Αγελάδα', που περιελάμβανε 4 σειρές, 17 λέξεις, 4 φωτογραφίες. Πρόκειται για ένα ποιηματάκι 4 στροφών που μιλάει για την καλή μας Αγελάδα και έχει λέξεις μέσα από το εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής που χρησιμοποιεί συχνά ο μαθητής. Το ποίημα το διάβαζε η ερευνήτρια όπως και τις ερωτήσεις και εξήγησε στον μαθητή τι πρέπει να κάνει στο τέλος τον άφηνε να απαντήσει. Το πείραμα έγινε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος χωρίς καμία προετοιμασία.

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Η Αγελάδα	
Η καλή μας Αγελάδα	
Τρώει κάτω από τη λιακάδα	
Μικρά χόρτα, μεγάλα χόρτα	
Για να κατεβάσει γάλα	

Πείραμα 2^ο. Στο δεύτερο πείραμα, το κείμενο ήταν 'Η ομελέτα', που περιελάμβανε 4 σειρές, 15 λέξεις, 4 φωτογραφίες. Το ποιηματάκι μιλάει για το τι υλικά και σκεύη χρησιμοποιούμε για να φτιάξουμε ομελέτα. Σε κάθε ερώτηση η ερευνήτρια άφηνε τον μαθητή να δώσει την απάντησή του, αφού του διάβαζε το ποίημα και τις ερωτήσεις. Το πείραμα έγινε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά μέσα στη ροή του ημερήσιου προγράμματος, σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας.

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Η ομελέτα

Πήρα το τηγάνι 

Και έβαλα αυγά 

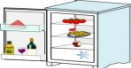



Για να κάνω ομελέτα 


Και έβαλα και λίγη φέτα 

Πείραμα 3^ο. Στο τρίτο πείραμα, το κείμενο ήταν ‘Η πείνα’, που περιελάμβανε 3 σειρές, 23 λέξεις και 4 φωτογραφίες. Το κείμενο μιλάει για την πείνα που νιώθουμε το βράδυ και τι κάνουμε. Η ερευνήτρια διάβασε το κείμενο στον μαθητή και τις ερωτήσεις και σε κάθε ερώτηση τον άφησε να δώσει την απάντησή του. Το πείραμα έγινε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά μετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα.

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Η πείνα



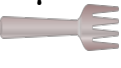




Άνοιξα το ψυγείο  ένα βράδυ γιατί πείναγα πολύ. Μέσα βρήκα δυο
καρότα , ένα λάχανο  και ένα καρπούζι .

Τελικά, γύρισα στο κρεβάτι  μου και κοιμήθηκα.

Πείραμα 4^ο. Στο τέταρτο πείραμα, το κείμενο ήταν ‘Τρόποι στο τραπέζι’, που περιελάμβανε 2,5 σειρές, 27 λέξεις και 7 φωτογραφίες. Το κείμενο αναφέρεται στους τρόπους που πρέπει να έχουμε στο τραπέζι όταν τρώμε. Η ερευνήτρια διάβασε το κείμενο στον μαθητή και τις ερωτήσεις και σε κάθε ερώτηση τον άφησε να δώσει την απάντησή του. Το πείραμα έγινε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά αφού προηγήθηκε συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας



Τρόποι στο τραπέζι

Όταν καθόμαστε στο τραπέζι  τρώμε το φαγητό μας σε πιάτο  με  και μαχαίρι . Το νερό  το πίνουμε σε ποτήρι  και όχι από το μπουκάλι .


Πείραμα 5^ο. Στο πέμπτο πείραμα χρησιμοποιήθηκε το τραγουδάκι για το αλάτι με μικρές παραλλαγές, το οποίο περιελάμβανε 4 σειρές, 20 λέξεις και 4 φωτογραφίες. Το κείμενο αναφέρεται στους τρόπους που πρέπει να έχουμε στο τραπέζι όταν τρώμε. Η ερευνήτρια διάβασε το τραγούδι στον μαθητή και στη συνέχεια τις ερωτήσεις και σε κάθε ερώτηση τον άφησε να σημειώσει την απάντησή του. Το πείραμα έγινε στη σχολική τάξη για 15 λεπτά στο τέλος του προγράμματος.

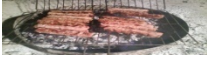
Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Το Αλάτι

Αλάτι χοντρό , αλάτι ψιλό 

Έχασα τη μάνα μου και πάω να τη βρω.

Κουζίνα  δεν μου πήρε,

να φτιάξω φαγητό .

Ερωτηματολόγιο Ενηλίκων

Για την παρούσα έρευνα διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο διενεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και οι ερωτήσεις συγκροτήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε όσοι συμμετείχαν να βοηθήσουν απαντώντας στις ερευνητικές υποθέσεις που έχουν τεθεί. Στο Α΄ μέρος υπάρχουν οι ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στο Β΄ μέρος οι 15 ερωτήσεις που βασίστηκαν στις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις, και είναι ανοικτού και κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα III).

Συνεντεύξεις

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ακόμα εργαλείο, η ημι-δομημένη συνέντευξη που παραχωρήθηκε στη μητέρα του παιδιού, στην ειδική παιδαγωγό και στην καθηγήτρια-υπεύθυνη του εργαστηρίου μαγειρικής. Οι ερωτήσεις είναι μόλις 6 και είναι ανοικτού και κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα IV).

3.6 Στατιστική Ανάλυση

Προκειμένου να εξεταστούν οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας ανάλυσης, τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν σε βάση δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSSv.21 (Statistical Packages for Social Sciences). Το συγκεκριμένο στατιστικό εργαλείο είναι πλέον απαραίτητο για την εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων της ποσοτικής ανάλυσης και πόσο μάλλον να ενισχυθούν τα συμπεράσματα και της ποιοτικής ανάλυσης.

Στην παρούσα διπλωματική ανάλυση αποφασίστηκε η εφαρμογή ανάλυσης συχνοτήτων με σκοπό να καταγραφούν τόσο σε ακέραιο αριθμό, όσο και σε ποσοστιαία κλίμακα οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της μελέτης και να σκιαγραφηθεί το δείγμα, ως προς τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η στατιστική ανάλυση ενισχύθηκε με τη γραφική απεικόνιση των δεδομένων που επιτρέπει την απλή και γρήγορη κατανόηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης συχνοτήτων. Τόσο η ανάλυση συχνοτήτων, όσο και η γραφική απεικόνιση αποτελούν αναπόσπαστα τμήματα της περιγραφικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη.

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Ο πρώτος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά τη μη διαθέσιμη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με το κατά πόσο ένα εργαστήριομαγειρικής-ζαχαροπλαστικής μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με σύνδρομο Down. Επιπρόσθετα, υπάρχει έλλειψη σχετικά με το κατά πόσο ένα εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής μπορεί να βοηθήσει ως μαθησιακό περιβάλλον στην περίπτωση ατόμων με νοητική υστέρηση. Κατά τους Lemons και Fuchs (2010), χρειάζεται περισσότερη έρευνα για τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών με σύνδρομο Down και ειδικότερα ο ρόλος της διδασκαλίας που βασίζεται στη φωνολογία (Ricci&Osirona, 2012). Συνεπώς, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα βασιστούν ως επί το πλείστον στα αποτελέσματα της πρωτογενούς ανάλυσης.

Ο δεύτερος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το πολύ μικρό δείγμα, όπως εξάλλου όλες οι σχετικές έρευνες (Snowlingetal., 2008). Πιο αναλυτικά, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη περίπτωσης ενός μόνο μαθητή. Ωστόσο, αυτό καθιστά μη δυνατή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς δεν είναι σίγουρο ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί να έχει τα ίδια αποτελέσματα και σε άλλα παιδιά με σύνδρομο Down. Ως εκ τούτου, υπάρχει η ανάγκη μελέτης και άλλων παιδιών με σύνδρομο Down ώστε να διαπιστωθεί ο αντίκτυπος της συγκεκριμένης παρέμβασης σε σχέση με τις γλωσσικές δεξιότητες αυτών των παιδιών.

Ο τρίτος περιορισμός αφορά το γεγονός ότι η έρευνα έγινε σε ένα συγκεκριμένο ΕΕΕΕΚ, το ΕΕΕΕΚ του Μυστρά και ως εκ τούτου τίθεται ξανά το ζήτημα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Τέλος, ο τέταρτος περιορισμός αυτής της έρευνας σχετίζεται με το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν έχει κάνει στο παρελθόν παρόμοια έρευνα. Συνεπώς, ενδέχεται να υπάρξουν λάθη λόγω της μη επαρκούς εμπειρίας της ερευνήτριας στη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών.

Σε γενικές γραμμές, όπως παρατηρούν οι Snowlingetal. (2008) σε ανάλογες έρευνες, τα ευρήματα είναι περιορισμένα καθώς τα δείγματα είναι μικρά, οι περίοδοι εκπαίδευσης σύντομες, οι κατάλληλες ομάδες σύγκρισης ανεπαρκείς και τα κριτήρια που δεν συμπεριλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες των παιδιών με σύνδρομο Down ανομοιογενή. Επιπλέον ελάχιστες πληροφορίες διατίθενται για τις ατομικές διαφορές στην αντίδραση προς την παρέμβαση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Αποτελέσματα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά

Ο στόχος του πειράματος ήταν να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής με σύνδρομο Down εμπέδωσε τον διδακτικό στόχο μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε. Ο πειραματικός διδακτικός στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν να μπορεί ο μαθητής να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν 'Αα' μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής, όπως έχει προαναφερθεί και στον σχεδιασμό της έρευνας.

Πείραμα 1^ο. Στο πρώτο πείραμα, όπως αναφέρθηκε και στον σχεδιασμό της έρευνας, το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε ήταν 'Η καλή μας Αγελάδα', που περιελάμβανε 4 σειρές, 17 λέξεις, 4 φωτογραφίες. Η συγκεκριμένη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία άρεσε πολύ στον μαθητή και αυτό βοήθησε να προσπαθήσει να την υλοποιήσει. Έπειτα από την παρέμβαση αυτή ο μαθητής απάντησε σωστά και στις τρεις ερωτήσεις που του τέθηκαν. Αυτό που ίσως θα μπορούσε να τροποποιηθεί ήταν να δημιουργηθεί η δραστηριότητα στο πραγματικό tablet, το οποίο είναι το αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή, προκειμένου να του είναι ακόμα πιο ευχάριστη η διαδικασία.

Ερωτήσειςκατανόησηςκειμένου

1^ηερώτηση: Υπάρχουν στο ποίημα μας 'Αα';		
1^ηαπάντηση	Ναι	X
2^ηαπάντηση	Όχι	
3^ηαπάντηση	Δεν ξέρω	

2^ηερώτηση: Υπάρχει το μεγάλο 'Α' στο ποίημα;		
1^ηαπάντηση	Ναι	X
2^ηαπάντηση	Όχι	
3^ηαπάντηση	Δεν ξέρω	

3^ηερώτηση: Υπάρχει το μικρό 'α' στο ποίημα;		
1^ηαπάντηση	Ναι	X
2^ηαπάντηση	Όχι	
3^ηαπάντηση	Δεν ξέρω	

Πείραμα 2^ο. Στο δεύτερο πείραμα, το κείμενο ήταν ‘Η ομελέτα’, που περιελάμβανε 4 σειρές, 15 λέξεις, 4 φωτογραφίες. Η συγκεκριμένη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία άρεσε πολύ στον μαθητή, καθώς έγινε και αυτό μέσω μιας κατασκευής τύπου ‘tablet’. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η παρέμβαση του άρεσε ακόμα και αν ο μαθητής δεν απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής έδωσε τις αναμενόμενες απαντήσεις στις 2 από τις 3 ερωτήσεις. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι δεν ήταν ευκολονόητη η διατύπωσή τους. Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια προσπάθησε να απλοποιήσει τη διατύπωση των ερωτήσεων έπειτα από αυτήν την παρέμβαση.

Ερωτήσειςκατανόησηςκειμένου

1^ηερώτηση: Στο ποίημα υπάρχει το μεγάλο ‘Α’;		
1^ηαπάντηση	Ναι	X
2^ηαπάντηση	Όχι	
3^ηαπάντηση	Δεν ξέρω	

2^ηερώτηση: Στην πρώτη σειρά πόσα μικρά ‘α’ υπάρχουν;		
1^ηαπάντηση	1	
2^ηαπάντηση	2	X
3^ηαπάντηση	3	

3^ηερώτηση: Πόσα μεγάλα ‘Α’ υπάρχουν στο ποίημα;		
1^ηαπάντηση	0	X
2^ηαπάντηση	1	
3^ηαπάντηση	2	

Πείραμα 3^ο. Στο τρίτο πείραμα, το κείμενο ήταν ‘Η πείνα’, που περιελάμβανε 3 σειρές, 23 λέξεις και 4 φωτογραφίες. Καθώς η δραστηριότητα αυτή έγινε στο ‘tablet’, άρεσε επίσης στον μαθητή, ο οποίος απάντησε σωστά σε 2 από τις 3 ερωτήσεις. Ενδεχομένως να ήταν δυσνόητη για το επίπεδο του παιδιού ο τρόπος της απάντησης και ως εκ τούτου σημειώθηκε να απλοποιηθούν οι απαντήσεις.

Ερωτήσειςκατανόησηςκειμένου

1^ηερώτηση: Στη λέξη ‘Ανοιξα’ σημείωσε την απάντηση που δείχνει το μεγάλο ‘Α’.		
1^ηαπάντηση	Ανοιξα	X
2^ηαπάντηση	Άνοιξα	

3^η απάντηση	Άνοιξα	
-------------------------------	--------	--

2^η ερώτηση: Στη λέξη 'κρεβάτι' σημείωσε την απάντηση που δείχνει το μικρό 'α'.		
1^η απάντηση	κρεβάτι	
2^η απάντηση	κρεβάτι	
3^η απάντηση	κρεβάτι	X

3^η ερώτηση: Πόσα μεγάλα 'Α' υπάρχουν στο κείμενο;		
1^η απάντηση	1	X
2^η απάντηση	2	
3^η απάντηση	3	

Πείραμα 4^ο. Στο τέταρτο πείραμα, το κείμενο ήταν 'Τρόποι στο τραπέζι', που περιελάμβανε 27 λέξεις και 7 φωτογραφίες. Το θέμα ήταν σχετικό με το φαγητό και για μία ακόμη φορά του τράβηξε τη προσοχή. Ο μαθητής ήθελε να ξαναδιαβάσουν το κείμενο. Όλα πήγαν καλά και ίσως βοήθησε που πριν τη μαθησιακή διαδικασία είχε προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής διαδικασίας. Δε σημειώθηκε κάτι προς τροποποίηση.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Ποια λέξη έχει μικρό 'α' ;		
1^η απάντηση	τραπέζι	X
2^η απάντηση	πιρουνι	
3^η απάντηση	ποτήρι	

2^η ερώτηση: Ποια λέξη έχει μικρό 'α' ;		
1^η απάντηση	φαγητό	X
2^η απάντηση	νερό	
3^η απάντηση	τρόποι	

3^η ερώτηση: Ποια λέξη έχει μικρό 'α' ;		
1^η απάντηση	μπουκάλι	X
2^η απάντηση	ποτήρι	
3^η απάντηση	νερό	

Πείραμα 5^ο. Στο πέμπτο πείραμα χρησιμοποιήθηκε το τραγουδάκι για το αλάτι με μικρές παραλλαγές, το οποίο περιελάμβανε 4 σειρές, 20 λέξεις και 4 φωτογραφίες. Και σε αυτή τη πειραματική στοχευμένη διαδικασία ο μαθητής ήταν ενθουσιασμένος και έδωσε 3 στις 3 σωστές απαντήσεις. Δε χρειάστηκε να σημειωθεί κάτι προς τροποποίηση.

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Ποια λέξη έχει το μεγάλο 'Α';		
1^η απάντηση	Αλάτι	X
2^η απάντηση	αλάτι	
3^η απάντηση	μάννα	

2^η ερώτηση: Στη λέξη 'αλάτι' υπάρχει το μικρό 'α';		
1^η απάντηση	Ναι	X
2^η απάντηση	Όχι	
3^η απάντηση	Δεν ξέρω	

3^η ερώτηση: Στη λέξη 'φαγητό' πόσα μικρά 'α' υπάρχουν;		
1^η απάντηση	1	X
2^η απάντηση	2	
3^η απάντηση	3	

4.2 Αποτελέσματα ημιδομημένων συνεντεύξεων

Το δείγμα της έρευνας στην περίπτωση των ημιδομημένων συνεντεύξεων απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα.

Φύλο	Ηλικία	Ιδιότητα
Θύλη	46	Μητέρα του παιδιού
Θύλη	41	Καθηγητής εργαστηρίου
Θύλη	32	Ειδική παιδαγωγός σχολείου

1. Θεωρείτε πως το πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε αποκλειστικά για τον μαθητή βοήθησε στο να αναπτύξει το ενδιαφέρον του για τη μάθηση; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, το πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε αποκλειστικά για τον μαθητή τον βοήθησε στο να αναπτύξει το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, αν και σε διαφορετικό βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα του παιδιού δήλωσε ότι *«ήταν πάντα ενθουσιασμένος μετά από αυτήν την παρέμβαση και έδειχνε να θέλει να επαναλαμβάνει τις λέξεις που έμαθε. Ωστόσο δεν ξέρω μήπως αυτό οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός ότι οι περισσότερες δραστηριότητες έγιναν στο “tablet” που είναι το αγαπημένο του αντικείμενο»*. Η καθηγήτρια του εργαστηρίου δήλωσε πως *«θεωρώ πως το πρόγραμμα παρέμβασης είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα όσον αφορά στο ενδιαφέρον για μάθηση από μέρους του μαθητή, αλλά αυτό θα μπορούσε να φανεί με περισσότερη σιγουριά αν βλέπαμε και το πώς αντιδρά και σε άλλες παρεμβάσεις»*. Τέλος, η ειδική παιδαγωγός ανέφερε ότι *«οποιαδήποτε παρέμβαση γίνεται εξατομικευμένα, δηλαδή καλύπτει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, είναι αποτελεσματική ως προς το να αποτελέσει ένα κίνητρο για μάθηση. Στην περίπτωση αυτή, η παρέμβαση έγινε με το αντικείμενο που αρέσει στο μαθητή, και ο μαθητής έδειχνε να απολαμβάνει τη διαδικασία και να θέλει να μάθει»*.

Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, η εξατομικευμένη παρέμβαση που έλαβε χώρα αύξησε το κίνητρο του μαθητή για μάθηση. Ωστόσο, χρειάζεται να ακολουθήσουν και άλλες παρεμβάσεις προκειμένου να διαπιστώσουμε τον βαθμό στον οποίον αυτές οι παρεμβάσεις ενισχύσουν το ενδιαφέρον για μάθηση. Επίσης, καλό είναι να εξετάσουμε και άλλα μέσα, εκτός από το “tablet”, τα οποία ενδεχομένως να παρακινήσουν εξίσου το μαθητή.

2. Πιστεύετε πως οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσαν τη λεπτή/αδρή κινητικότητα του μαθητή;

Οι απόψεις των ερωτηθέντων δίστανται ως προς αυτήν την ερώτηση, καθώς η μητέρα του παιδιού φάνηκε περισσότερο επιφυλακτική και διστακτική, σε αντίθεση με την καθηγήτρια του εργαστηρίου και την ειδική παιδαγωγό. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα του παιδιού δήλωσε ότι *οι δραστηριότητες στο πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσαν ελάχιστα τη λεπτή/αδρή κινητικότητα του μαθητή και πιο συγκεκριμένα «αυτό διήρκησε για μικρό χρονικό διάστημα, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, αλλά δεν παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά»*.

Αντίθετα, η ειδική παιδαγωγός ανέφερε χαρακτηριστικά ότι *«παρατηρήθηκε ενίσχυση της λεπτής/αδρής κινητικότητας του μαθητή αφού έλαβε μέρος στις*

δραστηριότητες της παρέμβασης», ενώ η καθηγήτρια του εργαστηρίου δήλωσε πως «οποιοσδήποτε τέτοιου είδους δραστηριότητες που είναι εξατομικευμένες και με βάση τα προβλήματα του κάθε παιδιού μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση και ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down».

Ως εκ τούτου, δεν παρατηρείται μία ομόφωνη διαπίστωση σχετικά με την ενίσχυση της λεπτής/αδρής κινητικότητας του μαθητή έπειτα από τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται περισσότερο ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης στόχευε στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή.

3. *Αναφέρατε έναν ή παραπάνω τομείς στους οποίους εντοπίσατε βελτίωση ή στασιμότητα.*

Η μητέρα του παιδιού παρατήρησε βελτίωση όσον αφορά στον τρόπο που τρώει και πιο συγκεκριμένα ανέφερε πως ο γιος της μπορεί να φάει πιο εύκολα με το κουτάλι και να χρησιμοποιήσει πιο εύκολα το πιρούνι, αν και η διαφορά αυτή ήταν σε μικρό βαθμό. Η ειδική παιδαγωγός ανέφερε πως πλέον ο μαθητής μπορεί να κόβει καλύτερα με το ψαλίδι σε δραστηριότητες χειροτεχνίας, ενώ τέλος η καθηγήτρια του εργαστηρίου παρατήρησε μία ελαφρά βελτίωση στη φυλλομέτρηση βιβλίων από μέρους του μαθητή.

4. *Με το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στον μαθητή πιστεύετε ότι βοηθήθηκε η συνεργασία του με τους άλλους; (Δώστε ένα τουλάχιστον παράδειγμα)*

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι έπειτα από τη συμμετοχή του μαθητή στο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ενισχύθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή και βελτιώθηκε η συνεργασία του με τους άλλους. Η μητέρα του παιδιού δήλωσε χαρακτηριστικά ότι «έπειτα από τη συμμετοχή του γιου μου στο πρόγραμμα παρέμβασης, διαπίστωσα ότι μπορεί να συνεργαστεί περισσότερο και πιο καλά με τους άλλους. Δεν παρουσιάζει τόσο επίμονη συμπεριφορά όταν έρχεται σε επαφή με άλλα άτομα, όπως για παράδειγμα με εμένα ή τον πατέρα του».

Η ειδική παιδαγωγός δήλωσε ότι «παρατήρησα πως μετά από τη συμμετοχή του μαθητή στο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ο μαθητής ήταν σε θέση να συνεργαστεί καλύτερα με τους άλλους. Αυτό φάνηκε σε μία άλλη εργασία που τους

ανατέθηκε σε ένα άλλο μάθημα όπου τους δόθηκε μία ομαδική εργασία και διαπιστώθηκε ότι ήταν περισσότερο ήρεμος και θετικός στο να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά».

Τέλος, η καθηγήτρια του εργαστηρίου απάντησε πως μετά από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα παρέμβασης, ο μαθητής ήταν περισσότερο συνεργάσιμος με τα άλλα παιδιά και μάλιστα «όχι μόνο ήταν περισσότερο θετικός στο να συμμετάσχει σε ομαδικές εργασίες, αλλά φάνηκε να διασκεδάζει περισσότερο όταν έπαιρνε μέρος σε δραστηριότητες που απαιτούσαν συνεργασία, κάτι το οποίο φάνηκε τόσο σε ομαδικές εργασίες εν ώρα μαθήματος, όσο και σε δραστηριότητες σωματικής άσκησης. Μάλιστα, όταν ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής ζήτησε τρεις εθελοντές για να οργανώσουν μία αθλητική δραστηριότητα την ώρα του μαθήματος, ο συγκεκριμένος μαθητής σήκωσε αμέσως το χέρι του, κάτι το οποίο γινόταν σπάνια πριν από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα».

5. Θεωρείτε πως οι εξατομικευμένες δραστηριότητες έδωσαν τη δυνατότητα στον μαθητή να βελτιώσει την οπτική του μνήμη; (Αιτιολογείστε την απάντησή σας)

Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά σε αυτήν την ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα του παιδιού ανέφερε ότι «πλέον ο γιος μου μπορεί πιο εύκολα να θυμάται και να ονοματίζει αντικείμενα, όταν κάνουμε σχετικές δραστηριότητες-παιχνίδια στο σπίτι. Μάλιστα, πριν λίγες μέρες ήμασταν στην κουζίνα και 'παίζαμε' με τα αντικείμενα και τα ονόματα και διαπίστωσα μία σημαντική βελτίωση στην οπτική του μνήμη».

Η ειδική παιδαγωγός δήλωσε πως «ο μαθητής παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην οπτική του μνήμη, κάτι το οποίο φάνηκε και από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε σε άλλα μαθήματα. Θεωρώ πως αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στη χρησιμοποίηση των εικόνων κατά το πρόγραμμα παρέμβασης και στο γεγονός ότι οι οδηγίες που του δόθηκαν, πέρα από το γεγονός ότι το εκφωνήθηκαν, ήταν και γραπτές».

Τέλος, η καθηγήτρια του εργαστηρίου απάντησε και αυτή θετικά, επισημαίνοντας πως το πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσε την οπτική μνήμη του μαθητή «όπως διαπιστώθηκε από τη γενική απόδοσή του και σε άλλα μαθήματα και παιχνίδια».

Συνεπώς, το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της οπτικής μνήμης του μαθητή. Αυτό, όπως τόνισε η ειδική παιδαγωγός, οφείλεται στο γεγονός ότι δόθηκαν στον μαθητή φωτογραφίες που συνόδευαν το κείμενο, ενώ παράλληλα οι οδηγίες που του δόθηκαν για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων ήταν και γραπτές.

6. Το πρόγραμμα παρέμβασης όπως δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε στον μαθητή με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη πιστεύετε πως ενίσχυσε τις γλωσσικές του δεξιότητες και θα το προτείνετε και σε άλλους μαθητές με σύνδρομο Down;

Οι τρεις συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά ως προς το ότι το πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσε τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή, αλλά οι απόψεις δίστανται ως προς το την αποτελεσματικότητά του σε άλλους μαθητές με σύνδρομο Down.

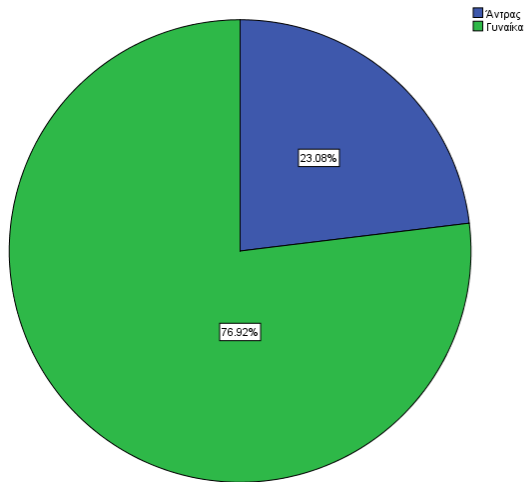
Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα του παιδιού απάντησε πως «σίγουρα διαπίστωσα μία διαφορά στις γλωσσικές του δεξιότητες προς το καλύτερο, πάντα. Για αυτό τον λόγο θα πρότεινα να εφαρμοστεί αυτό το πρόγραμμα και σε άλλα παιδιά με σύνδρομο Down. Θεωρώ πως θα τα βοηθήσει αρκετά».

Η ειδική παιδαγωγός δήλωσε και αυτή με τη σειρά της ότι το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσε τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή, αλλά τόνισε πως «δεν μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα αν εφαρμοστεί και σε άλλα παιδιά με σύνδρομο Down θα είναι εξίσου επιτυχημένο. Αυτό εξαρτάται από το κάθε παιδί. Σίγουρα τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης είναι αποτελεσματικά, καθώς ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε παιδιού, αλλά κάθε παιδί είναι διαφορετικό, με διαφορετικά ενδιαφέροντα. Οπότε για ένα άλλο παιδί μπορεί να είναι άλλες δραστηριότητες πιο ευχάριστες στη μαθησιακή διαδικασία και να το βοηθήσουν περισσότερο από το εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής».

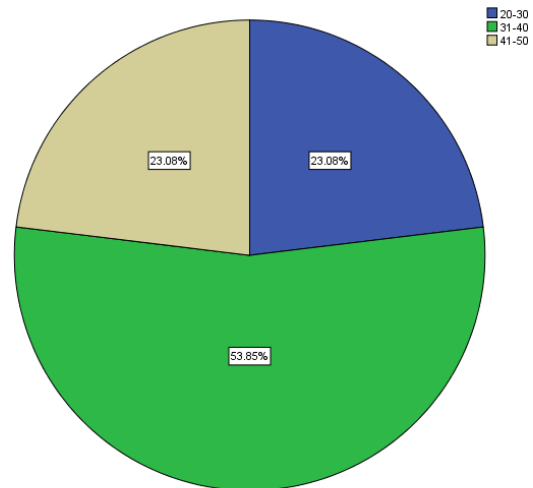
Τέλος, η υπεύθυνη του εργαστηρίου συμφώνησε ως προς το ότι το πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσε τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή και «άρα μπορούμε να υποθέσουμε ότι θα βοηθήσει και άλλα παιδιά με σύνδρομο Down. Ωστόσο οι υποθέσεις δεν είναι αρκετές στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Θα πρέπει να εφαρμοστούν προγράμματα που να ευχαριστούν τον μαθητή, να τραβούν την προσοχή του, να χρησιμοποιούν διδακτικά μέσα που του αρέσουν, ώστε να κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη και εύκολη και κυρίως πιο αποτελεσματική. Για παράδειγμα, σε άλλα παιδιά οι αθλητικές δραστηριότητες μπορεί να έχουν καλύτερο αποτέλεσμα, ενώ ορισμένα παιδιά έχει διαπιστωθεί πως τους αρέσουν οι γεωργικές δραστηριότητες. Οπότε, ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να χρησιμοποιεί αυτά τα μέσα και να στοχεύει στην υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων».

4.3 Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται ως επί το πλείστον από γυναίκες (76,9%, N=10) (Γράφημα 1), ηλικίας 30-40 ετών (53,8%, N=7) (Γράφημα 2).



Γράφημα 1. Φύλο ερωτηθέντων



Γράφημα 2. Ηλικία ερωτηθέντων

Όσον αφορά στην ειδικότητα, όπως έχει ήδη ανεφερθεί και παραπάνω, υπήρχαν 2 γυμναστές, 1 φιλόλογος, μία ειδική παιδαγωγός, ένας μάγειρας, ένας καθηγητής πληροφορικής, ένας εργοθεραπευτής, 2 γεωπόνοι, μία καθηγήτρια ξυλουργικής, μία κοπέλα ειδικό βοηθητικό προσωπικό, μία νοσηλεύτρια και η καθηγήτρια της Αυτόνομης Διαβίωσης. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί, όμως, είναι ότι δεν έρχονταν όμως όλοι σε επαφή εντός της τάξης με το συγκεκριμένο τμήμα π.χ. τα παιδιά της αυτόνομης διαβίωσης δεν παρακολουθούσαν το εργαστήριο πληροφορικής αλλά με τον υπολογιστή τα έφερνε σε επαφή η ειδική παιδαγωγός.

Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι γνώριζαν ποιες είναι οι γλωσσικές δεξιότητες. Όσον αφορά στο ποιες θεωρούν ως γλωσσικές δεξιότητες, οι 9 από τους 13 ερωτηθέντες ανέφεραν τις εξής τρεις: λόγος, ανάγνωση, γραφή, ενώ οι 4 από τους 13 ανέφεραν τις εξής τέσσερις: ομιλία, ανάγνωση, γραφή, ακρόαση.

Στην ερώτηση για το αν μπορεί ο εκπαιδευτικός μίας ειδικότητας άλλης πλην του φιλόλογου να διδάξει γλωσσικές δεξιότητες σε έναν μαθητή με εκπαιδευτική αγωγή, η πλειοψηφία (69,23%, N=9) απάντησε αρνητικά. Όσοι απάντησαν θετικά, ανέφεραν πως οι γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν και μέσα από άλλες δραστηριότητες, όπως είναι οι δραστηριότητες της μουσικής, των καλών τεχνών, του θεάτρου, του χορού, της σωματικής άσκησης. Αντίθετα, όσοι απάντησαν αρνητικά

ανέφεραν ότι ο φιλόλογος είναι εκείνος που διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ώστε να διδάξει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες σε έναν μαθητή με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Μάλιστα, ένας από τους ερωτηθέντες δήλωσε πως «ο φιλόλογος είναι εκείνος που γνωρίζει πώς να διδάξει γλωσσικές δεξιότητες στους μαθητές και ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που είναι πιο απαιτητικό και χρειάζεται περισσότερες γνώσεις και ικανότητες χειρισμού της γλώσσας και των στοιχείων της».

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (77%, N=10) ανέφεραν πως δε χρησιμοποιεί τα εργαστήρια του ΕΕΕΕΚ για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, η πλειοψηφία (69,23%, N=9) θεωρεί πως τα εργαστήρια αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων και πως μέσα από αυτά μπορούν να ενισχυθούν οι γλωσσικές δεξιότητες (69,23%, N=9).

Παρόλα αυτά, υπάρχει και ένα ποσοστό ερωτηθέντων (30,8%, N=6) που θεωρεί πως τα εργαστήρια αυτά δεν μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι κυριότεροι λόγοι που συνηγορούν υπέρ αυτής της άποψης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος (30,8%, N=6), η έλλειψη υλικών (30,8%, N=6) και η έλλειψη γνώσεων (23%, N=3).

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (77%, N=10) ανέφεραν πως δε χρησιμοποιεί τα εργαστήρια του ΕΕΕΕΚ για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων και συνεπώς δεν έχει προηγούμενη εμπειρία ώστε να διαπιστωθεί αν η συμμετοχή των παιδιών σε αυτά τα εργαστήρια αναπτύσσει τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά, αν και δε φαίνεται να υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος βαθμός συμφωνίας ως προς την έκταση της συμβολής, καθώς ορισμένοι ανέφεραν 'αρκετά', ενώ άλλοι 'λίγο'.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα γνώριζαν τα αρχικά ΣΑΔΕΠΕΑΕ και όταν τους ζητήθηκε να αναλύσουν τα αρχικά, όλοι ανέφεραν ότι το αρτικόλεξο αυτό σημαίνει Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Διδακτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το αν οι ερωτηθέντες εφαρμόζουν στους μαθητές τους ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η πλειοψηφία απάντησε θετικά (69,23%, N=9). Από αυτούς, ελάχιστοι εφαρμόζουν ΣΑΔΕΠΕΑΕ 1-2 φορές την εβδομάδα (15%, N=2), ενώ οι περισσότεροι εφαρμόζουν ΣΑΔΕΠΕΑΕ 1-2 φορές το μήνα (53,8%, N=7). Όσοι απάντησαν αρνητικά σχετικά με το αν εφαρμόζουν ΣΑΔΕΠΕΑΕ στους μαθητές τους, δήλωσαν ότι αυτό οφείλεται στην

έλλειψη υποστηρικτικού υλικού (4 άτομα), στην έλλειψη διδακτικού χρόνου (4 άτομα), στην έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση (2 άτομα), στην άρνηση των γονέων (1 άτομο), ενώ ένας ερωτηθείς απάντησε χαρακτηριστικά «δεν έτυχε, δεν ξέρω γιατί, μάλλον θα πρέπει να το εφαρμόσω».

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί με το γεγονός ότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να ενισχύσει τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή (77%, N=10), ενώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που δήλωσε ότι είναι ουδέτερο (23%, N=3). Επίσης, η πλειοψηφία (77%, N=10) δήλωσε πως δημιουργεί δραστηριότητες σχετικές με τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητή, αλλά ανέφερε πως αυτό είναι σε μικρό βαθμό εύκολο (53,8%, N=7), ή δεν είναι καθόλου εύκολο (23%, N=3), ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό απάντησε ότι είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό εύκολο (15,3%, N=2).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (100%, N=13) πιστεύουν πως η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων βοηθάει στη βελτίωση και άλλων αναπτυξιακών τομέων και πιο συγκεκριμένα τους τομείς της ψυχοκινητικότητας (30,77%, N=4), των νοητικών ικανοτήτων (100%, N=13) και της συναισθηματικής οργάνωσης (92,3%, N=12).

Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (100%, N=13) θεωρούν πως η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει και στη βελτίωση άλλων δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα στις εξής δεξιότητες: λεπτή/αδρή κινητικότητα (23%, N=3), ακουστική μνήμη/αντίληψη (80%, N=12), ενδιαφέρον για μάθηση (100%, N=13), συνεργασία με τους άλλους (92,3%, N=12) και συγκέντρωση προσοχής (92,3%, N=12).

Τέλος, οι ερωτηθέντες συμφωνούν απόλυτα (77%, N=10) και συμφωνούν (23%, N=3) ως προς την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο ΕΕΕΕΚ Μυστρά που δημιουργήθηκε ειδικά για τον συγκεκριμένο μαθητή με σύνδρομο Down κατέδειξαν ότι ενισχύθηκαν οι γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης οδήγησε στο να μπορεί ο μαθητής να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν 'Αα' μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής.

Ένα σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι η αποτελεσματικότητα του στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος, το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών με νοητική υστέρηση (Voltz, 2003; York-Barr, Sommerness, Duke, & Ghese, 2005; Waldeck, 2007). Επίσης, σε αυτό το πλαίσιο βρέθηκε εξαιρετικά σημαντική στην περίπτωση της ειδικής αγωγής και η αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία της συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού από διάφορες πηγές προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαίδευση αυτού του παιδιού (Rowland, 2009). Επισημαίνεται πως είναι εξίσου σημαντική με την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης.

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014) που σχεδιάστηκε για τον συγκεκριμένο μαθητή βοήθησε στο να αναπτύξει το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, συνέβαλλε θετικά στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της οπτικής του μνήμης, καθώς και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή όσον αφορά στη συνεργασία του με άλλα άτομα. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα, καθώς οι περισσότεροι θεωρούν ότι η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων βοηθάει στη βελτίωση και άλλων αναπτυξιακών τομέων (ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και συναισθηματικής οργάνωσης). Επίσης θεωρούν ότι η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην παρακίνηση του ενδιαφέροντος για μάθηση, στη διευκόλυνση και ενίσχυση της συνεργασίας τους με τους άλλους, στη συγκέντρωση της προσοχής, αλλά και στη βελτίωση της μνήμης και αντίληψης. Ωστόσο, μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι

η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων δε συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση δεξιοτήτων λεπτής/αδρής κινητικότητας.

Τα παραπάνω είναι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς υποστηρίζεται ότι η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων σχετίζεται με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη συνεργασία και την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με άλλα άτομα, την ανάπτυξη λεπτής/αδρής κινητικότητας, την ενίσχυση της οπτικής-κινητικής διάκρισης και τη βελτίωση του συντονισμού (Faulkner&Woodhead, 1999). Ειδικότερα, ο Mercer (2000) επισημαίνει ότι οι ερωταποκρίσεις μπορούν σε μεγάλο βαθμό να αυξήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Επίσης, η φωνολογική ενημερότητα και οι αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών με σύνδρομο Down παρουσιάζουν βελτίωση, όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία (Cologon, Cupples, &Wyver, 2011; Goetzetal., 2008; Lemons&Fuchs, 2010). Επομένως, τα προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της ανάγνωσης είναι αποτελεσματικότερα.

Γενικά, τα εργαστήρια του ΕΕΕΕΚ μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων και μέσα από αυτά μπορούν να ενισχυθούν οι γλωσσικές δεξιότητες. Ωστόσο, όπως προκύπτει από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, η αρνητική προσέγγιση των εργαστηρίων του ΕΕΕΕΚ από ορισμένους εκπαιδευτικούς, η ελλιπής χρησιμοποίησή τους από αυτούς, καθώς και η όχι και τόσο συχνή δημιουργία δραστηριοτήτων σχετικών με τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητή οφείλονται σε προβλήματα διαρθρωτικής μορφής. Τα προβλήματα αυτά είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ ορισμένοι ανέφεραν ως επιπλέον προβλήματα την έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση και την άρνηση των γονέων στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης.

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι στο πείραμα-ερωτηματολόγιο μαθητών χρησιμοποιήθηκε μία κατασκευή που θύμιζε το αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή, το tablet. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα πως η μαθησιακή διαδικασία γίνεται περισσότερο ευχάριστη αφενός όταν οι δραστηριότητες και τα μέσα αυτών ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των παιδιών με νοητική υστέρηση (Stafford, Alberto, Fredrick, Heflin, & Heller, 2002; Lancionietal., 2004) και αφετέρου όταν χρησιμοποιούνται διδακτικά μέσα που αρέσουν στους μαθητές και ειδικά όταν αυτά τα μέσα ανήκουν στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Πράγματι, η αποτελεσματικότητα της χρήσης ΤΠΕ (έστω κι αν ήταν πλασματική στη συγκεκριμένη

μελέτη περίπτωσης) στην ειδική αγωγή επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές (Williams, 2005; Williams, Jamali, & Nicholas, 2006; Nkansah & Unwin, 2010).

Το δεύτερο συμπέρασμα, το οποίο απορρέει τόσο από την παρατήρηση της ερευνήτριας όσο και από τη διαπίστωση της ειδικής παιδαγωγού, είναι ότι το πρόγραμμα οδήγησε στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, πιθανώς επειδή έγινε χρήση εικόνων και γραπτών οδηγιών. Αυτό επισημαίνεται και από τους Ringenbach, Mulvey, Chen, και Jung (2012) που υποστηρίζουν ότι οι οπτικές οδηγίες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα αυτό που θα πρέπει να κάνουν σε αντίθεση με τις λεκτικές οδηγίες. Ομοίως, η Γκουτζιαμάνη-Σωτηριάδη (2006) αναφέρει πως οι προφορικές οδηγίες θα πρέπει να συνοδεύονται από επίδειξη, ενώ παράλληλα οι οδηγίες προς ένα άτομο με νοητική υστέρηση θα πρέπει να είναι σαφείς και ξεκάθαρες, κάτι το οποίο διαπιστώθηκε και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης που υλοποιήθηκε. Επιβεβαιώνεται επίσης ότι η οπτική αντίληψη και μνήμη των παιδιών με σύνδρομο Down είναι δυνατές και πρέπει να αξιοποιούνται από τους ειδικούς στα προγράμματα παρέμβασης (Buckley, 1993). Επιπλέον υπάρχει σύγκλιση με τη μελέτη του Alton (1998), που απέδειξε πως η αντιστοίχιση λέξεων και εικόνων και η διδασκαλία των μικρών και των κεφαλαίων γραμμάτων ταυτόχρονα είναι αποτελεσματικές.

Βάσει των παραπάνω καταλήγουμε στα εξής: α) στην αποτελεσματικότητα του στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος, το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών με νοητική υστέρηση, β) οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, γ) χρειάζεται η συμβολή όλων των ενδιαφερομένων-εμπλεκόμενων φορέων/μελών προκειμένου να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα εξατομικευμένης παρέμβασης για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και δ) αναγκαία κρίνεται και η αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ στην περίπτωση της χρήσης των ΤΠΕ από παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες που σχετίζονται με πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική μονάδα, τους στόχους και ένα πρόγραμμα εξέτασης και αναθεώρησης αυτών, οικονομικά ζητήματα, διαθέσιμη υποστήριξη των παιδιών, τις τρέχουσες ικανότητες των παιδιών σε ΤΠΕ και την αιτιολόγηση σχετικά με το πώς οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στην ειδική αγωγή (Waldeck, 2007).

5.2 Προτάσεις

Βάσει των χαρακτηριστικών των παιδιών με σύνδρομο Down, των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, καθώς και των προτάσεων και διαπιστώσεων της διεθνούς βιβλιογραφίας, κατανοούμε την ανάγκη εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Προκειμένου να γίνει πραγματικότητα αυτό, χρειάζεται η συμβολή όλων των ενδιαφερομένων-εμπλεκόμενων φορέων και μελών και κυρίως της πολιτείας, όπως καταδείχθηκε και από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Η πολιτεία θα πρέπει να δείξει το απαιτούμενο ενδιαφέρον για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαμορφώνοντας κατάλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων αυτών των παιδιών, επιμερίζοντας ορθολογικά και με αποτελεσματικότητα τον διδακτικό χρόνο, αλλά και εξοπλίζοντας με την κατάλληλη και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή τα εργαστήρια αυτά.

Επίσης, πολύ χρήσιμη θεωρείται η ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών και των γονέων, όσο και της τοπικής κοινότητας, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στοχευμένων εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης. Η ενημέρωση αυτή, εκτός από την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, μπορεί να ωφελήσει και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των γονέων και κατά συνέπεια των παιδιών με σύνδρομο Down, στο ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση αυτών των προγραμμάτων, στη στήριξη των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα παρέμβασης, αλλά και στην εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία των σχετικών εργαστηρίων μέσα από την παροχή βοήθειας και υποστήριξης από τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Η διαπίστωση αυτή απορρέει από τη σύνδεση των σχολικών μονάδων και της τοπικής κοινότητας (Mulford&Silius, 2001; Gelsthorpe&West-Burnham,2003; Lopez, 2003; West – Burnham, 2003).

Τέλος, με αφορμή αυτή τη μελέτη, και τη σχολική ένταξη στην Ιταλία (Δροσινού, 2015) μπορούν να διεξαχθούν στο μέλλον και άλλες μελέτες που θα διερευνούν τη συμβολή άλλων εξατομικευμένων παρεμβάσεων για παιδιά με νοητική υστέρηση που έχουν βρεθεί ότι είναι αποτελεσματικές, όπως είναι οι γεωργικές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον (Relf, 2006; Driest, 2006; vanElsen, Günther, &Pedroli, 2006; Berget, Skarsaune, Ekeberg, &Braastad, 2007), αλλά και δραστηριότητες σωματικής άσκησης (Kokaridas, Aggelopoulou-Sakadami, &Walters, 2000; Didden, Korzilius, Sturmey, Lancioni, &Curfs, 2008).

Επιπλέον, θα μπορούσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα να συνδυαστεί με τις ακόλουθες παρεμβάσεις που η βιβλιογραφία κατέδειξε ως αποτελεσματικές: α) δονήσεις σε όλο το σώμα για τη μυική τόνωση και την ενδυνάμωση της ισορροπίας (Eid, 2014), β) χρήση διόπτρας με διεστιακούς φακούς που αυξάνει τη συμμόρφωση ασθενών με σύνδρομο Down όσον αφορά στη χρήση γυαλιών (Adyanthaya, Isenog, Muthusamy, Irsch, & Guyton 2014), γ) παρεμβάσεις σε πολύ μικρή ηλικία που θα στοχεύουν στην παροχή βοήθειας αναφορικά με τα προβλήματα μάθησης και μνήμης (Roberts&Richmond, 2014), δ) εκπαίδευση σχετικά με τη στοματική υγιεινή (Al-Sufyani, Al-Maweri, Al-Ghashm, & Al-Soneidar, 2014), ε) κολύμβηση (Kokaridasetal., 2000), καθώς έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down αρέσκονται στις δραστηριότητες που σχετίζονται με το νερό (Diddenetal., 2008), στ) οπτικές οδηγίες αντί λεκτικές που βοηθούν τα παιδιά με σύνδρομο Down να κατανοήσουν καλύτερα τι πρέπει να κάνουν (Ringenbachetal., 2012), ζ) καλύτερη ποιότητα ύπνου (Ashworthetal., 2014), η) στρατηγικές ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης, μέσα και από την ενημέρωση των γονέων (Cunningham&Glenn, 2004).

Παράλληλα μπορούν να διεξαχθούν και επιπλέον μελέτες με στόχο τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων των εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης στην ενίσχυση και άλλων δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και γενικότερα τη συμβολή τους στη συνολική ευημερία και ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η., & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αλεβίζος, Γ., Βλάχου, Α., Γενά, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μαυροπούλου, Σ., Χαρούπιας, Α., & Χιουρέα, Ο. (2010). *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Intraway.
- Αλεξάνδρου, Κ. (1995). *Οι διαταραχές της ομιλίας σε παιδιά*. Αθήνα: Δανά.
- Αλεξόπουλος, Χ. (2010). Νοητική υστέρηση: επιστημολογικές προσεγγίσεις και ειδικοπαιδαγωγικές συνεπαγωγές. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3624/1070.pdf>
- Αστέρη, Θ. (2008). Εκπαιδευτικές επιπτώσεις των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3635/1073.pdf>.
- Γιαννετοπούλου, Α. (2011). Κατηγοριοποίηση διαταραχών λόγου, ομιλίας και επικοινωνίας. Πρώιμες ενδείξεις- Πρόληψη. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3639/1077.pdf>.
- Γκαλλάν, Αντ. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γκουτζιαμάνη-Σωτηριάδου, Κ. (2006). Διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις στην προσαρμοσμένη κινητική αγωγή. Στο: Κουτσούκη, Δ. (2006). *Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2354/703.pdf>.
- Δαραής, Κ, Α. (2002). *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPressA.E.
- Δελλασούδας, Γ, Λ. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημάση, Μ. (2002). *Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2013). Το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και η προαγωγή του από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Πρακτικά Ημερίδας: «Η ειδική αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών με σύνθετες δυσκολίες. Προτάσεις για την υποστήριξη της ένταξης στην σχολική κοινότητα». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://dipe.mes.sch.gr/index_htm_files/imerida_eidikis_agogis_2013.pdf
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας - Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- Δροσινού, Μ. (2009). Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 121-134. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Δροσινού, Μ. (2015). Η Σχολική Ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68, 3-19.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καϊδαντζή, Ε. (2009). *Σχολική ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με νοητική καθυστέρηση : οι απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://ikee.lib.auth.gr/record/122503/files/KAIDANTZI.pdf>
- Καμπούρογλου, Μ. (2010). Παρέμβαση στις προγλωσσικές και γλωσσικές δεξιότητες. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/786/41/786_20_19_deksiothtes_kabouroglou.pdf.
- Κασίνη, Ε. (2006). Εκπαιδευτική έρευνα και ειδική αγωγή: προοπτικές για την εμπλοκή γονέων και ειδικών διαφόρων επαγγελματικών κλάδων. *Εκπαιδευτική Έρευνα και ειδική Αγωγή*. σελ. 705- 712. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.1.%20E.%20Kasini.pdf
- Κασσωτάκης, Κ., Φλουρής, Κ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2005). *Πρώτη γραφή και ανάγνωση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Κυρίτση, Ε. (2011). *Παιδιατρική Νοσηλευτική*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

- Μαλακά-Ζαφειρίου, Κ. (1999). *Παιδιατρική*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους. Στους Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.), *Τόμος πρακτικών Διεθνούς Συνεδρίου «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή»* (σελ. 14-29. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Μόττη-Στεφανίδη, Φρ.(1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιλανάκη, Ε., & Τραγουλιά, Ε. (2011). Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του Τμήματος Ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο. Στους Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.), *Τόμος πρακτικών Διεθνούς Συνεδρίου «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή»* (σελ. 2-13). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Μπόντης, Ν. Ι. (2007). *Βασικές γνώσεις μαιευτικής και γυναικολογίας*. Αθήνα: UniversityStudioPress.
- Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, 15-29.
- Παπαδάτος, Δ., και συνεργάτες (1987). *Επίτομη Παιδιατρική*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσα.
- Παπαλεοντίου, Μ. (2013). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/epimorfotiko_yliko/sem_pi/kalliergeia_glwssikwn_dexiotitwn.pdf.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.(1980). *Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.(1988). *Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαμάκου, Εμ. (2010). *Τριαρχική νοημοσύνη και αυτεπάρκεια σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1230/1/Samakou_Emmanouela.pdf.
- Σεργίου-Τσολάκη, Μ. (2009). Η αναγκαιότητα της προφορικής επικοινωνίας. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.schools.ac.cy/.../I_anagkaiotita_tis_proforikis_epikoinwnias.ppt.

- Σκαπινάκης, Π. (2012). Σημειώσεις Ερευνητικής Μεθοδολογίας. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://dmy61.files.wordpress.com/2012/04/res_methods.pdf.
- Τρίγκα, Ε. (2005). Μελέτη Περίπτωσης. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1055/44/1055_21_TPIΓKA%20EΛENH.pdf.
- Φρυδάκη, Ε. (2007). *Ειδική Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών και Νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Adyanthaya, R., Isenor, S., Muthusamy, B., Irsch, K., & Guyton, D. L. (2014). Children with Down syndrome benefit from bifocals as evidenced by increased compliance with spectacle wear. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 18(5), 481-484.
- Agarwal, A. K., & Sharma, V. P. (2002). Rehabilitation management of mentally retarded amongst physically disabled. *Indian Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 13, 35-38.
- Ainsworth, P., & Baker, P. (2004). *Understanding mental retardation*. Jackson: The University Press of Mississippi.
- Al-Bitagli, M.A. (2013). Echocardiography in children with Down syndrome. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 2(4), 36-45.
- Al-Sufyani, G. A., Al-Maweri, S. A., Al-Ghashm, A. A., & Al-Soneidar, W. A. (2014). Oral hygiene and gingival health status of children with Down syndrome in Yemen: A cross-sectional study. *Journal of International Society of Preventive & Community Dentistry*, 4(2), 82-86.
- Alton, S. (1998). Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools. *Support for Learning*, 13(4), 167-173.
- Ashworth, A., Hill, C. M., Karmiloff-Smith, A., & Dimitriou, D. (2014). The Importance of Sleep: Attentional Problems in School-Aged Children With Down

- Syndrome and Williams Syndrome. *Behavioral Sleep Medicine*, (ahead-of-print), 1-17. DOI: 10.1080/15402002.2014.940107.
- Battaglia, A., & Carey, J. C. (2003, February). Diagnostic evaluation of developmental delay/mental retardation: An overview. In *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics* (Vol. 117, No. 1, pp. 3-14). Wiley Subscription Services, Inc., A Wiley Company.
- Baylis, P. & Snowling, M.J., (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 39–56.
- Berget, B., Skarsaune, I., Ekeberg, Ø., & Braastad, B.O. (2007). Humans with mental disorders working with farm animals. *Occupational Therapy in Mental Health*, 23(2), 101-117.
- Bird, G., & Buckley, S. (2002). Reading and writing for teenagers with Down syndrome (11-16 years). *Down Syndrome Issues and Information*. Hampshire: The Down Syndrome Educational Trust.
- Björn, P.M., Kakkuri, I., & Leppänen, P.H.T. (2014). The covariation between parental and expert evaluations of early language skills. *Early Child Development and Care*, 184(5), 706-718.
- Buckley, S. (1993). Developing the speech and language skills of teenagers with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 1(2), 63-71.
- Buckley, S. (1999). Improving the speech and language skills of children and teenagers with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 1(3), 111-128.
- Buckley, S. (2001). Reading and writing for individuals with Down syndrome-An overview. *Down Syndrome Issues and Information*. Hampshire: The Down Syndrome Educational Trust.
- Bunn, L., Roy, E. A., & Elliott, D. (2007). Speech perception and motor control in children with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 13(3), 262-275.
- Burack, J.A., Hodapp, R.M., & Zigler, E. (1988). Issues in the classification of mental retardation: Differentiating among organic etiologies. *Journal of Child Psychological Psychiatry*, 26(6), 765-779.
- Burgoyne, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1044-1053.

- Butterbaugh, A., & Visootsak, J. (2014). Implications of delayed diagnosis of infantile spasm in a child with Down syndrome. *Journal of Pediatric Neurology, 12*(2), 105-107.
- Cardoso-Martins, C., & Frith, U. (2001). Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness? *Reading and Writing, 14*(3-4), 361-375.
- Chapman, R., & Hesketh, L. (2001). Language, cognition, and short-term memory in individuals with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice, 7*(1), 1-7.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 261-270.
- Churchill, S. S., Kieckhefer, G. M., Bjornson, K. F., & Herting, J. R. (2014). Relationship between sleep disturbance and functional outcomes in daily life habits of children with Down Syndrome. *Sleep, 38*(1), 61-71.
- Cologon, K., Cupples, L., & Wyver, S. (2011). Effects of targeted reading instruction on phonological awareness and phonic decoding in children with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116*(2), 111-129.
- Conners, F. A. (1992). Reading instruction for students with moderate mental retardation: Review and analysis of research. *American Journal on Mental Retardation, 96*, 577-597.
- Cunningham, C., & Glenn, S. (2004). Self-awareness in young adults with Down syndrome: I. Awareness of Down syndrome and disability. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(4), 335-361.
- Cupples, L., & Iacono, T. (2002). The efficacy of whole word versus analytic reading instruction for children with Down syndrome. *Reading and Writing, 15*(5-6), 549-574.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: A Practical Guide for Anyone Undertaking a Research Project*. Oxford: How to Books.
- DeMatteo, D., Marczyk, G., & Pich, M. (2007). A national survey of state legislation defining mental retardation: Implications for policy and practice after Atkins. *Behavioral Sciences & the Law, 25*(6), 781-802.

- Deng, C., Yi, L., Mu, Y., Zhu, J., Qin, Y., Fan, X., ... & Dai, L. (2015). Recent trends in the birth prevalence of Down syndrome in China: impact of prenatal diagnosis and subsequent terminations. *Prenatal Diagnosis*, 35(4), 311-318.
- Denig, S.J. (2004). Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. *Teachers College Record*, 106(1), 96-11.
- Didden, R., Korzilius, H., Sturmey, P., Lancioni, G. E., & Curfs, L. M. (2008). Preference for water-related items in Angelman syndrome, Down syndrome and non-specific intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(1), 59-64.
- Driest, P. F. (2006). Long-term care in Europe: an introduction. In J., Hassink & M. van Dijk (Eds.), *Farming for health* (pp. 101-106). The Netherlands: Springer.
- Eid, M.A. (2014). Effect of whole-body vibration training on standing balance and muscle strength in children with Down Syndrome. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, [Epub ahead of print].
- Estes, C.A. (2004). Promoting student-centred learning in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 141-161.
- Faragher, R., & Clarke, B. (2013). Educating learners with Down Syndrome: *Research, theory, and practice with children and adolescents*. Oxon: Routledge.
- Farinella, A. (2013). Πρακτική Άσκηση στην Β/θμια Εκπαίδευση σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). ΕΑΕ11. Διάλεξη με θέμα: Master di II livello in “Competenze relazionali per insegnanti che interagiscono con alunni con bisogni educativi speciali” στο Università degli Studi di Torino. Ανάρτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD197>.
- Faulkner, D., & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fletcher, H., & Buckley, S. (2002). Phonological awareness in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8(1), 11-18.
- Florian, L. (2004). Uses of technology that support pupils with special educational needs. In L. Florian & J. Hegarty (Eds.), *ICT and special educational needs* (pp. 7-20). Berkshire: Open University Press.
- Garg, A., Singh, A., Ramachandran, M., & Kapoor, S. (2014). Down syndrome with transient myeloproliferative disorder and Beta-thalassemia major. *Indian Journal of Hematology and Blood, Transfusion*, 30(1), 205-207.

- Gelsthorpe, T., & West-Burnham, J. (2003). Engaging communities and schools. In T. Gelsthorpe & J. West-Burnham (Eds.), *Educational leadership and the community. Strategies for school improvement through community engagement* (pp.15-30). Great Britain: Pearson Education.
- Goetz, K., Hulme, C., Brigstocke, S., Carroll, J. M., Nasir, L., & Snowling, M. (2008). Training reading and phoneme awareness skills in children with Down syndrome. *Reading and Writing, 21*(4), 395-412.
- Gombert, J. E. (2002). Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. *Reading and Writing, 15*(5-6), 455-469.
- Goodrich, J. M., Lonigan, C. J., & Farver, J. M. (2014). Children's expressive language skills and their impact on the relation between first-and second-language phonological awareness skills. *Scientific Studies of Reading, 18*(2), 114-129.
- Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences*, (pp. 274-281). London: Sage.
- Groen, M. A., Laws, G., Nation, K., & Bishop, D. V. (2006). A case of exceptional reading accuracy in a child with Down syndrome: Underlying skills and the relation to reading comprehension. *Cognitive Neuropsychology, 23*(8), 1190-1214.
- Gunn, B. (1993). *Εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Down*. Αυστραλία: Chapman & Hall.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development, 65*(1), 41-57.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jobling, A., & Cuskelly, M. (2006). Young people with Down syndrome: A preliminary investigation of health knowledge and associated behaviours. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 31*(4), 210-218.
- Kennedy, E. J., & Flynn, M. C. (2003). Training phonological awareness skills in children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 24*(1), 44-57.
- Kokaridas, D., Aggelopoulou-Sakadami, N., & Walters, B. (2000). An intervention in the Halliwick Method procedures (swimming) for a group of individuals with

- Down's syndrome. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 218-231.
- Kumin, L. (2002). Maximizing speech and language in children and adolescents with Down syndrome. In W. Cohen, L. Nadel, & M. Madnick, (Eds). *Down syndrome: Visions for the 21st century* (pp. 403-415). NY: Wiley-Liss.
- Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Oliva, D., Campodonico, F., & Groeneweg, J. (2004). Use of simple exercise tools by students with multiple disabilities: Impact of automatically delivered stimulation on activity level and mood. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(2), 171-178.
- Lanfranchi, S., Toffanin, E., Zilli, S., Panzeri, B., & Vianello, R. (2014). Memory coding in individuals with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 20(6), 700-712.
- Laws, G., Buckley, S., Bird, G., MacDonald, J., & Broadley, I. (1995). The influence of reading instruction on language and memory development in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 3(2), 59-64.
- Lemons, C. J., & Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 316-330.
- Leu, E. (2004). *Developing a Positive Environment for Teacher Quality*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.equip123.net/docs/Working-p3.pdf>.
- Lissauer, Gr., & Clayden, T. (2011). *Σύγχρονη Παιδιατρική*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Locke, K. (2001). *Grounded theory in management research*. London: Sage.
- Lopez, M.E. (2003). *Transforming Schools Through Community Organizing: A Research Review*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/transforming-schools-through-community-organizing-a-research-review>.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miyazaki, E.A. (2014). The orthoptics of Down syndrome. *The American Orthoptic Journal*, 64(1), 12-16.

- Mulford, B., & Silius, H. (2001). *Leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.aare.edu.au/03pap/mul03491.pdf>.
- Nkansah, G.B., & Unwin, T. (2010). The contribution of ICTs to the delivery of special educational needs in Ghana: practices and potential. *Information Technology for Development, 16*(3), 191-211.
- Pedersen, S., & Williams, D. (2004). A comparison of assessment practices and their effects on learning and motivation in a student-centered learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(3), 283-306.
- Relf, P. D. (2006). Theoretical models for research and program development in agriculture and health care: avoiding random acts of research. In J. Hassink & M. van Dijk (Eds.), *Farming for health* (pp. 1-20). The Netherlands: Springer.
- Reschly, D.J. (2009). Documenting the developmental origins of mild mental retardation. *Applied Neuropsychology, 16*(2), 124-134.
- Ricci, L., & Osipova, A. (2012). Visions for literacy: parents' aspirations for reading in children with Down syndrome. *British Journal of Special Education, 39*(3), 123-129.
- Ringenbach, S. D., Mulvey, G. M., Chen, C. C., & Jung, M. L. (2012). Unimanual and bimanual continuous movements benefit from visual instructions in persons with Down syndrome. *Journal of motor behavior, 44*(4), 233-239.
- Roberts, L. V., & Richmond, J. L. (2015). Preschoolers with Down syndrome do not yet show the learning and memory impairments seen in adults with Down syndrome. *Developmental Science, 18*(3), 404-419.
- Roch, M., & Jarrold, C. (2008). A comparison between word and nonword reading in Down syndrome: The role of phonological awareness. *Journal of Communication Disorders, 41*(4), 305-318.
- Roeleveld, N., & Zielhuis, G. A. (1997). The prevalence of mental retardation: a critical review of recent literature. *Developmental Medicine & Child Neurology, 39*(2), 125-132.
- Rondal, J. A. (1995). *Exceptional language development in Down syndrome: Implications for the cognition-language relationship*. Cambridge University Press.

- Rowland, C. (Ed.). (2009). *Assessing communication and learning in young children who are deafblind or who have multiple disabilities*. Design to Learn Projects, Oregon Health and Science University.
- Royal College of Psychiatrists (2001). *DC-LD [Diagnostic criteria for psychiatric disorders for use with adults with learning disabilities/mental retardation]*. London: Royal College of Psychiatrists.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Scanlon, M. (2001). Issues in research. In D. Wilkinson (Ed.), *The researcher's toolkit* (pp. 1-14). London: Taylor & Francis.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H., ... & Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(2), 116-124.
- Snowling, M., Nash, H., & Henderson, L. (2008). The development of literacy skills in children with Down syndrome: Implications for intervention. *Down Syndrome Research and Practice*, 62–67. doi:10.3104/reviews/2066.
- Srnka, K. J., & Koeszegi, S. T. (2007). From words to numbers: how to transform qualitative data into meaningful quantitative results. *Schmalenbach Business Review*, 59(1), 29-57.
- Stafford, A. M., Alberto, P. A., Fredrick, L. D., Heflin, L. J., & Heller, K. W. (2002). Preference variability and the instruction of choice making with students with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 70-88.
- Sun, L., Fan, Z., Weng, X., Ye, X., Long, J., Fu, K., ... & Lao, K. (2014). Rapid detection of Down's syndrome using quantitative real-time PCR (qPCR) targeting segmental duplications on chromosomes 21 and 11. *Gene*, 552(2), 272-276.
- Tassé, M. J. (2009). Adaptive behavior assessment and the diagnosis of mental retardation in capital cases. *Applied Neuropsychology*, 16(2), 114-123.
- Thompson, J. R., & Ezell, D. (2005). Naming, Defining, and Classifying the Condition (Formerly?) Known as Mental Retardation. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 4(3), 5-23.

- Tylenda, B., Beckett, J., & Barrett, R. P. (2007). Assessing mental retardation using standardized intelligence tests. *International Review of Research in Mental Retardation*, 34, 27-97.
- van Bysterveldt, A. K., Gillon, G. T., & Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(3), 301-329.
- van Elsen, T., Günther, A., & Pedrolì, B. (2006). The contribution of care farms to landscapes of the future: a challenge of multifunctional agriculture. In J., Hassink & M. van Dijk (Eds.), *Farming for health* (pp. 91-100). The Netherlands: Springer.
- Voltz, D. L. (2003). Personalized contextual instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(3), 138-143.
- Waldeck, J. H. (2007). Answering the question: Student perceptions of personalized education and the construct's relationship to learning outcomes. *Communication Education*, 56(4), 409-432.
- West-Burnham, J. (2003). Education, leadership and the community. In T. Gelsthorpe & J. West-Burnham (Eds.), *Educational leadership and the community. Strategies for school improvement through community engagement* (pp.1-14). Great Britain: Pearson Education.
- Williams, P. (2005, December). Using information and communication technology with special educational needs students: The views of frontline professionals. In *Aslib Proceedings* (Vol. 57, No. 6, pp. 539-553). Emerald Group Publishing Limited.
- Williams, P., Jamali, H. R., & Nicholas, D. (2006, July). Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us. In *Aslib Proceedings* (Vol. 58, No. 4, pp. 330-345). Emerald Group Publishing Limited.
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 193-215.

Ιστοσελίδες

- National Dissemination Center for Children with Disabilities (2013). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://nichey.org/disability/specific/multiple>.

- New Mexico Public Education Department (2012). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://rec9nm.org/filestore/RegionIX_MultipleDisabilScript_073012.pdf.
- N. 2817/2000(ΦΕΚ 78/2000, τεύχος Α'). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEtf2Ep4n9LfndtvSoClrL8I8z79QigGevtI19LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNuqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5UkHEKavWyL4FoKqSe4BlOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijINdkj1WPh2KhVluhh7-O8iTl6debJQAnTikMukZ8H0D
- N. 1566/85 (ΦΕΚ 167/85, τεύχος Α'). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHO1H1f3wMBQHdtvSoClrL8tP77J3eAjAx5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyIq-BTkXB0ftEAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIufFkfpGDIkmsTWshiaAWKOK2zR4w5NGPgXAzYqPu7B3t>
- Περιφερειακή Ομοσπονδία ΑμεΑ: <http://pomameadytnin.gr/54/>
- Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης (2013). *Νοητική Υστέρηση-Σύνδρομο Down*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.kokkori.gr/wpcontent/uploads/2013/11/kokkori.pdf>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Συνοπτικό Έντυπο Συνεργασίας με το γονέα

Α/Α Πρακτικής άσκησης	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	Χρ. Προς/σης	χρ. Αποχώρησης	Διάρκεια παραμονής- διδ. ώρες	Τα λόγια του γονέα χωρίς αλλαγές και ερμηνείες	Αξιοποίηση της συνεργασίας –προτάσει
1	Δευτέρα 23/12/2013	8:15	12:40	5 ώρες	<p>Στο τέλος της γιορτής και λίγο πριν φύγουν μια συνάδελφος θέλησε να μου γνωρίσει τη μητέρα, την αδερφή, το γαμπρό και το μικρό ανηψάκι του Κ. Δεν είχαμε χρόνο να μιλήσουμε καθώς η γνωριμία έγινε μόλις τελείωσε και το bazaar. Και έπρεπε να γυρίσουν αλλά και το μικρό δεν άντεχε να κάτσει άλλο</p>	<p>Φαίνονται άνθρωποι που νοιάζονται και ενδιαφέρονται για τον Κ. όμως η ζωή τους και η δουλειά τους δεν τους αφήνουν μεγάλα χρονικά περιθώρια να ασχοληθούν πιο έμπρακτα με την εκπαίδευσή του. Θεωρού πως η εκπαίδευση του γίνεται ολοκληρωτικά στ ΕΕΕΕΚ.</p>
2	Από τις 25 παρουσίες μου στο σχολείο οι γονείς δεν ξαναεμφανίστηκαν οπότε δεν μπόρεσα να έχω και κάποια επικοινωνία και συνεργασία.					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Συνοπτικό ΠΗΠΑ

Α/Α Πρακτικής άσκησης	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	Χρ. Προσ/σης	χρ. Αποχώρησης	Διάρκεια παραμονής- διδ. ώρες	Διδ. Στόχος- ΔΜΕ+ΠΑΠΕΑ+ΑΠΣ	Παρατηρήσεις- ΕΔΑ
1	Πέμπτη 14-11-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί να φτιάχνει τσάι του βουνού μόνο του.	Η πρώτη συνάντηση ήταν αρκετά καλή. Με σύστησε η διευθύντρια σε όλα τα παιδιά. Δεν ανέπτυξα για πρώτη φορά σχέση με κανένα παιδί. Το παιδί ανέφερε στην καθηγήτρια ότι θα τα "χαλάσει" με την κοπέλα του (μια άλλη καθηγήτρια) γιατί του άρεσε το νέο "αίμα" (εγώ) στο σχολείο. Γενικότερα υπήρχε μια μη λεκτική επικοινωνία από πλευράς του παιδιού προς τα εμένα..δείχνοντας ενδιαφέρον για το "καινούριο"
2	Δευτέρα 18-11-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί να φτιάχνει τσάι του βουνού μόνο του.	Ο Κ. μου έδειξε ιδιαίτερη συμπάθεια και σήμερα. Συνέχιζε και στην τάξη και στο προαύλιο να προσπαθεί να μου κερδίσει το ενδιαφέρον και τη προσοχή. Μέσα στην τάξη μου απηύθηνε αρκετές φορές το λόγο με σκοπό να ξεκινήσει κουβέντα μαζί μου.
3	Τρίτη 19-11-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί να φτιάχνει τσάι του βουνού μόνο του.	Του αρέσει να επιδεικνύει αυτά που κάνει και να επιδεικνύεται μέσα από αυτά. Να φανεί καλύτερος από τους άλλους.
4	Τετάρτη 20-11-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί μόνο του να αλείφει μια φρυγανιά με μερέντα.	Μπορεί να ήταν κουρασμένος αλλά όταν του ζητάς ευγενικά να κάνει κάτι προσπαθεί να ικανοποιήσει τον εκπαιδευτικό.
5	Πέμπτη 21-11-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί μόνο του να αλείφει μια φρυγανιά με μερέντα.	Όταν του αρέσει αυτό που κάνει αλλά δυσκολεύεται, κάποιες φορές ζητάει βοήθεια..όχι πάντα όμως

6	Παρασκευή 22-11-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί μόνο του να αλείφει μια φρυγανιά με μερέντα.	Ακόμα προσπαθεί να μου κεντρίσει το ενδιαφέρον και την προσοχή.
7	Δευτέρα 25-11-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να ξεχωρίζει ένα χάρτινο αντικείμενο από ένα πλαστικό αντικείμενο.	Δεν αναγνωρίζει εύκολα τα λαχανικά..κάποιες φορές τα μπερδεύει με τα φρούτα.
8	Πέμπτη 28-11-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί να ταξινομεί αντικείμενα με κριτήριο το υλικό (χάρτινο-πλαστικό) χωρίς βοήθεια.	Δυσκολεύεται πολύ στην ανάγνωση, ακόμα και των μεμονομένων λέξεων τύπου σφσφ (π.χ. νερό). Επίσης, δεν δέχεται πάντα τη βοήθεια.
9	Δευτέρα 02-12-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί να ανακοινώνει τι έκανε στο διάλειμμα μόνο όταν τον ρωτάει ο εκπαιδευτικός.	Του αρέσει πολύ να τραβά την προσοχή των άλλων και να τους κάνει όλους να ασχολούνται μαζί του.
10	Τρίτη 03-12-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί το παιδί να ανακοινώνει τι έκανε στο διάλειμμα μόνο όταν τον ρωτάει ο εκπαιδευτικός.	Όσο και αν του αρέσει αυτό που κάνει πάντα διακόπτει για να πει οτιδήποτε.
11	Τρίτη 10-12-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να ακροάται και να εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά όπως "Φέρε το μίξερ"	Ζήτησε από μόνος του να κάτσει μαζί μου. Θα ήθελα να δω αν το κάνει για να τραβήξει την προσοχή μου αλλά και την προσοχή των άλλων παιδιών και να τους δείξει ποιος είναι ο αρχηγός καθώς και να με κάνει να μην ασχολούμαι με τα άλλα παιδιά ή όντως νιώθει άνετα μαζί μου
12	Πέμπτη 12-12-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να ακροάται και να εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά όπως "Φέρε το μίξερ"	Σήμερα θέλησα να αποστασιοποιηθώ για να δω τι θα έκανε για να τραβήξει την προσοχή μου. Το έκανε μόνο όταν είδε τη συμμαθήτριά του να μου δείχνει αυτό που είχε τελειώσει (ούτε σε αυτήν απάντησα). Υπάρχει ένας είδος ανταγωνισμού μεταξύ τους. Η Α. είναι καινούρια και ίσως ο Κ. φοβάται ότι έχει χάσει την προσοχή των εκπαιδευτικών

13	Τρίτη 17-12-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να ακροάται και να εκτελεί εντολές που ακούει ζωντανά όπως "Φέρε το πιάτο σου στο νεροχύτη"	Ο Κ. αν και δεν είναι παιδί που του λείπει το φαγητό παρ' όλα αυτά συχνά κατά τη διάρκεια της ημέρας αναζητά φαγητό ακόμα και όταν ήδη έχει φάει αυτό που έχει φέρει από το σπίτι του και όταν ακόμα έχει φάει και στο εργαστήριο μαγειρικής.
14	Τετάρτη 18-12-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να ονομάσει τα νομίσματα που χρησιμοποιήθηκαν στη συναλλαγή στο φαρμακείο	Ήταν από τις φορές που ο Κ. έκανε ερωτήσεις σχετικά με αυτά που κάναμε. Έδειχνε ενδιαφέρον, προθυμία να συμμετάσχει, ακολουθούσε τους κανόνες της εκδρομής χωρίς να δυσανασχετεί. Ενώ ήταν εκπαιδευτική η εκδρομή πέρασε πολύ ωραία και ζήτησε να το επαναλάβουν.
15	Δευτέρα 23-12-2013	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να εκτελεί κινήσεις γενικής κινητικότητας όπως το να σηκώνει τα χέρια του ψηλά στο σκετς που συμμετέχει.	Ο Κ. αναζητά και αποζητά καθημερινά την επιβεβαίωση από τους άλλους. Προσπαθεί να τραβά την προσοχή κάποιες φορές εμφανίζοντας προβληματικές συμπεριφορές και άλλες όπως σήμερα κάνοντας με προθυμία αυτό που του λένε γιατί του αρέσει και θέλει να είναι καλός.
16	Πέμπτη 09-01-2014	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να γνωρίζει τους σπόρους των λαχανικών του χειμώνα και να τους φυτεύει στη γλάστρα.	Όταν του αρέσει αυτό που κάνουν στο μάθημα, δείχνει έντονο ενδιαφέρον, προσπαθεί να είναι καλός και ρωτάει όταν έχει απορίες.
17	Τρίτη 14-01-2014	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να λέει ονόματα αντικειμένων που χρησιμοποιεί στη ξυλουργική.	Σήμερα έδειξε να είναι αρκετά συνεργατικός. Μπορεί να ακολουθεί σωστά τις εντολές όταν είσαι από πάνω του. Αν του δώσεις την εντολή, του την εξηγήσεις και φύγεις, θα κάνει αυτό που έχει στο μυαλό του. Θέλει διαρκή παρακολούθηση και αρκετά τεσταρίσματα για να δούμε αν κατανοεί αυτά που του ζητάμε να κάνει.

18	Πέμπτη 16-01-2014	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να λέει ονόματα αντικειμένων που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής.	Δείχνει να γνωρίζει τα αντικείμενα που χρησιμοποιεί στην κουζίνα αλλά δεν φαίνεται πάντα να γνωρίζει για ποιο λόγο χρησιμοποιούμε το καθένα.
19	Τρίτη 21-01-2014	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να συντονίζει το μάτι με το πόδι κλωτσώντας μια ακούνητη μπάλα	Αρκετές φορές για να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που είτε του αρέσει αλλά κουράζεται να συνεχίσει είτε δεν του αρέσει αλλά πρέπει να το κάνει, του αρέσει να "χαιδεύεται" για να τραβά την προσοχή των άλλων και να ασχολούνται όλοι μαζί του. Αλλά ακόμα και αν απλά του συστήσεις να συνεχίσει και τον αφήσεις, πάλι θα βρει κάτι να κάνει για να τραβήξει την προσοχή. Και μόνο που θα κάτσει στην άκρη και δεν θα κάνει τίποτα, τα υπόλοιπα παιδιά θα αναρωτιούνται γιατί ο Κ. κάθεται και εμείς παίζουμε. Οπότε χαλάει η συνοχή της τάξης.
20	Πέμπτη 23-01-2014	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν "Αα" μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής	Αρκετές φορές στις διάφορες φωτοτυπίες που δίνονται, ακόμα και όταν έχει δοθεί η απάντηση ο Κ. περιμένει να δει από το διπλανό του τι κάνει, για να κάνει το ίδιο. Αλλά ακόμα και όταν το δει συχνά μπερδεύεται και κάνει λάθος. Δεν ζητάει ποτέ βοήθεια από κανέναν. Και από το διπλανό του συνήθως το κάνει στα κρυφά.
21	Τρίτη 04-02-2014	8:15 π.μ.	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν "Αα" μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής	Σήμερα φάνηκε πως οι δραστηριότητες που είχα ετοιμάσει του κέντρισαν το ενδιαφέρον και την προσοχή. Προσπάθησε να είναι καλός και σωστός. Δεν γκρίνιαζε που έπρεπε να κάνει κάτι. Το είδε σαν παιχνίδι.

22	Πέμπτη 06-02-2014	8:15 π.μ	12:40 μ.μ	5 ώρες	Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν "Αα" μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής	Ο Κ. ενώ δείχνει να του αρέσουν οι δραστηριότητες δυσκολεύεται στο να ακολουθήσει κανόνες και εντολές. Θέλει ό,τι κάνει να το κάνει με το δικό του τρόπο. Δείχνει να μην τον ενδιαφέρει να μάθει νέα πράγμα ή διαφορετικούς τρόπους για να κάνει κάτι.
23	Τρίτη 11-02-2014	8:15 π.μ	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν "Αα" μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής	Χάρηκε πολύ με αυτή τη δραστηριότητα. Ασχολείται με τη μουσική και έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον που μέσα στην τάξη μπορεί να κάνει κάτι και να μην βαριέται.
24	Πέμπτη 13-02-2014	8:15 π.μ	12:40 μ.μ	5 ώρες	Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν "Αα" μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής	Όταν βρει κάτι να του τραβήξει το ενδιαφέρον κινητοποιείται και προσπαθεί να κάνει αυτό που του ζήτησαν κυρίως αμέσως αλλά όχι πάντα προσεχτικά. Δείχνει όμως την προθυμία του και τη θέλησή του να ευχαριστήσει τον άλλον.
25	Τρίτη 18-02-2014	8:15 π.μ	12:40 μ.μ.	5 ώρες	Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν "Αα" μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής	Του αρέσει πολύ ό,τι έχει σχέση με τη μουσική. Αυτό είναι κάτι το οποίο μπορεί να με βοηθήσει να δημιουργήσω πολλές γλωσσικές ασκήσεις και διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Ακόμα και αν δεν καταφέρνει να φέρει εις πέρας με επιτυχία την άσκηση, το ότι συνδέεται με κάτι που αγαπάει, τον κινητοποιεί.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Διακρατικού Προγράμματος Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ) «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους» (Τμήματα Φιλολογίας και Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτιστικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Σχολή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο) αποτελώντας μια προσπάθεια για μια ουσιαστικότερη προσέγγιση των βασικών προοπτικών που μπορούν να προκύψουν από τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων στο εργαστήριο μαγειρικής ζαχαροπλαστικής. Σκοπός του είναι με τη συλλογή δεδομένων να αναδυθούν οι σχετικές γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας, παρέχοντας μια μορφή καθοδήγησης προς τους τομείς εκείνο στον οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον ώστε να δρομολογηθεί περαιτέρω μελέτη σε βάθος.

Οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίου

Σε κάθε ερώτηση παρακαλώ να σημειώσετε την απάντησή σας στο αντίστοιχο κουτάκι με ένα ✓ επιλέγοντας κάθε φορά **μόνο μία** από τις απαντήσεις που δίνονται. Σε περίπτωση που στην εκφώνηση της ερώτησης ζητείται παραπάνω από μία απάντηση τότε μόνο μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες απαντήσεις.

A' ΜΕΡΟΣ : ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1. Ηλικία:

25-30

30-40

40-50

50-60

A2. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

A3. Δομή Ειδικής Αγωγής που Εργάζεστε/ Ειδικότητα (π.χ. φιλόλογος ΠΕ 02)

ΔΟΜΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	

B' ΜΕΡΟΣ: Γλωσσικές δεξιότητες στα εργαστήρια του ΕΕΕΕΚ.

B1. Γνωρίζετε ποιες είναι οι γλωσσικές δεξιότητες;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B2. Ποιες θεωρείτε εσείς ως βασικές γλωσσικές δεξιότητες; (απαντήστε ολογράφως)

B3. Θεωρείτε πως μπορεί ο εκπαιδευτικός μιας άλλης ειδικότητας (εκτός του φιλόλογου) να διδάξει γλωσσικές δεξιότητες σε μαθητή με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη; (Αιτιολογείστε την απάντησή σας)

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B4. Πιστεύετε πως τα εργαστήρια του ΕΕΕΕΚ, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B5. Χρησιμοποιείτε εσείς τα εργαστήρια για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B6. Θεωρείτε πως μέσα από τα εργαστήρια μπορούν να ενισχυθούν οι γλωσσικές δεξιότητες;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B6.1 Αν επιλέξατε ΟΧΙ:

Προσδιορίστε τουλάχιστον έναν λόγο:

Περιορισμένος διδακτικός χρόνος	
Έλλειψη υλικών	
Έλλειψη γνώσεων	
Έλλειψη δημιουργικότητας/ φαντασίας	
Άλλο	

B7. Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας μπορείτε να πείτε αν η συμμετοχή των παιδιών στα εργαστήρια του ΕΕΕΕΚ αναπτύσσει τις γλωσσικές δεξιότητές τους; (Απαντήστε ολογράφως)

B8. Γνωρίζετε τα αρχικά ΣΑΔΕΠΕΑΕ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B8.1 Αν επιλέξατε ΝΑΙ:

Αναλύστε τα αρχικά:

B9. Εφαρμόζετε στους μαθητές σας ΣΑΔΕΠΕΑΕ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B9.1 Αν επιλέξατε ΝΑΙ:

Πόσο συχνά το εφαρμόζετε για έναν μαθητή;

1-2 φορές την εβδομάδα	
1-2 φορές το μήνα	
1-2 φορές το εξάμηνο	

B9.2 Αν επιλέξατε ΟΧΙ αιτιολογείστε την απάντησή σας

B10. Θεωρείτε πως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να ενισχύσει τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητή;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
5	4	3	2	1

B11. Δημιουργείτε δραστηριότητες σχετικές με τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητή;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B12. Είναι εύκολο να δημιουργείτε συχνά στοχευμένες ατομικές δραστηριότητες για κάθε μαθητή;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

B13. Πιστεύετε πως η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων βοηθάει στη βελτίωση και άλλων αναπτυξιακών τομέων;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B13.1 Αν επιλέξατε ΝΑΙ:

Σε ποιους αναπτυξιακούς τομείς πιστεύετε ότι συνεισφέρει; (Επιλέγετε από 1 έως 3)

Ψυχοκινητικότητα

Νοητικές Ικανότητες

Συναισθηματική Οργάνωση

B14. Μπορούν να βελτιωθούν άλλες δεξιότητες μέσα από τις γλωσσικές δεξιότητες;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

B14.1 Αν επιλέξατε ΝΑΙ:

Επιλέξτε 1 έως 5 από τις παρακάτω:

Λεπτή/ αδρή κινητικότητα	
Ακουστική μνήμη/ αντίληψη	
Ενδιαφέρον για μάθηση	
Συνεργασία με τους άλλους	
Συγκέντρωση προσοχής	

B15. Πώς θα βαθμολογούσατε την αποτελεσματικότητα ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος που συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Είμαι ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
5	4	3	2	1

Ευχαριστώ για το χρόνο σας

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Τατσώνα Α. Βικτωρία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Ημερομηνία:

Ημιδομημένη Συνέντευξη

Φύλο:Ηλικία:Ιδιότητα:

1. Θεωρείτε πως το πρόγραμμα παρέμβασης που δομήθηκε αποκλειστικά για το μαθητή βοήθησε στο να αναπτύξει το ενδιαφέρον του για τη μάθηση; (Αιτιολογείστε την απάντησή σας)

NAI	
OXI	

2. Πιστεύετε πως οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης ενίσχυσαν τη λεπτή/αδρή κινητικότητα του μαθητή;

NAI	
OXI	

3. Αναφέρατε έναν ή παραπάνω τομείς στους οποίους εντοπίσατε βελτίωση ή στασιμότητα.

4. Με το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στο μαθητή πιστεύετε ότι βοηθήθηκε η συνεργασία του με τους άλλους; (Δώστε ένα τουλάχιστον παράδειγμα)

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Είμαι ουδέτερος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

5. Θεωρείτε πως οι εξατομικευμένες δραστηριότητες έδωσαν τη δυνατότητα στο μαθητή να βελτιώσει την οπτική του μνήμη; (Αιτιολογείστε την απάντησή σας)

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

6. Το πρόγραμμα παρέμβασης όπως δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε στο μαθητή με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη πιστεύετε πως ενίσχυσε τις γλωσσικές του δεξιότητες και θα το προτείνατε και σε άλλους μαθητές με σύνδρομο Down;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ-ΠΑ

1. Περίληψη πειράματος-πρακτικής άσκησης

A/A (Αύξων Αριθμός)	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΜΥΣΤΡΑ
α)αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: 1	
β)αρ.Περίληψη ΠΑ: 1	
Ημερομηνία: 18/03/2014	Διάγνωση : Σύνδρομο Down
Όνοματεπώνυμο Μτπχ. Φ:Τατσώνα Βικτωρία	Ειδικότητα: φιλόλογος
Τηλ.Επικοινωνίας:6977070577/2731021372	E-mail:victats@hotmail.gr

Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα:

Τρίτη 18/03/2014

Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης	Ημερήσιο Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1 ^η ώρα	Αυτ. Διαβίωση	8:15-9:00	Μαθηματικά
2 ^η ώρα	»	9:05-9:50	Ξυλουργική
3 ^η ώρα	»	10:00-10:45	Κ.Ε.Α
4 ^η ώρα	»	10:55-11:40	Γλώσσα
5 ^η ώρα	»	11:50-12:35	Γυμναστική
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ		5 ΩΡΕΣ	

Σκοπός Πειράματος: Να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής με σύνδρομο Down εμπέδωσε το διδακτικό στόχο μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε.

Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν 'Αα' μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής.

Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:

-Ετήσιο ΠειραματικόΣχέδιο: Περιοχή-Βασικές Σχολικές Δεξιότητες
-Μηνιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Γενική Ενότητα- Γλώσσα
-Εβδομαδιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Ενότητα-Γράμματα (αλφάβητο)
-Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Προγραμματικές Ασκήσεις

ΠΑΠΕΑ:Σχολική και Μαθησιακή ετοιμότητα-Δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή
ΔΕΙΠΣ:Ως έφηβος της Α' Λυκείου με ιδιαιτερότητες και με μειωμένες γλωσσικές επιδόσεις
Δ.Μ.Ε.:Συναισθηματική οργάνωση (4.2.1 σελ. 200 Βιβλίο Εκπ/κού ΕΑΕ να ενδιαφέρεται για νέες πληροφορίες)
Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ:Αυτόνομη Διαβίωση- Κ.Ε.Α.

Κε ί μ ε ν ο

1. Τίτλοςκειμένου: Η καλή μας Αγελάδα
2. Αριθμός σειρών: 4 στίχοι
3. Αριθμός λέξεων: 17 λέξεις
4. Τύπος λέξεων: σφσφ/σφσφ
5. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 4

<p>Μεθοδολογία Παρέμβασης (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): Ο μαθητής ονομάζεται Γ.είναι αγόρι 16 ετών. Το πείραμα έγινε στην σχολική τάξη για 15 λεπτά στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος χωρίς καμία προετοιμασία. Το αγαπημένο του αντικείμενο είναι το tablet.</p>
<p>Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες</p> <p>-περιγραφήπειραματικού διαφοροποιημένουπεριεχομένου(1): Ένα ποιηματάκι 4 στροφών που μιλάει για την καλή μας Αγελάδα και έχει λέξεις μέσα από το εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής που χρησιμοποιεί συχνά ο μαθητής μας. Το ποίημα το διαβάζω εγώ όπως και τις ερωτήσεις και του εξηγώ τι πρέπει να κάνει στο τέλος τον αφήνω να απαντήσει.</p> <p>-διαφοροποιημένα διδ.υλικά και μέσα (2):φύλλα Α4, εικόνες, ξυλομπογιές</p> <p>-έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης(3):</p> <p>-έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4):</p> <p>-Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5)(Βλ. τίτλους φωτογραφιών):</p>
<p>Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός)</p> <p>(1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Άρεσε πολύ στο μαθητή ο τρόπος με τον οποίο είχε σχεδιαστεί η πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία και αυτό τον βοήθησε να προσπαθήσει να την υλοποιήσει.</p> <p>(2)Τιδενπήγεκαλά στην πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Όλα πήγαν καλά. Ο μαθητής απάντησε σωστά και στις 3 ερωτήσεις.</p> <p>(3)Τινα τροποποιήσω στηνεπόμενηπειραματικήστοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Αυτό που ίσως θα μπορούσα να τροποποιήσω θα ήταν να μπορούσα να φτιάξω σε πρόγραμμα στο tablet τη δραστηριότητα για να του είναι ακόμα πιο ευχάριστη διαδικασία.</p>

2. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης Πείραμα: Μεθ. Παρέμβασης

Ημερομηνία	18/03/2014
Μαθητής	“Κυρία θα με βοηθήσετε;”
Εκπαιδευτικός	“Φυσικά Γ.! Εγώ θα σου διαβάσω και εσύ θα απαντάς”
Σχόλια	Ο Γ. δεν έχει κατακτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης οπότε χρειάζεται βοήθεια.

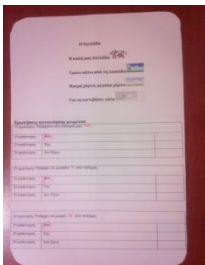
3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική



ΑΡΧΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ



ΚΕΙΜΕΝΟ 1 ΠΡΙΝ




ΚΕΙΜΕΝΟ 1 ΜΕΤΑ


4. Έντυπο απαντήσεων μαθητή


Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές Απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1 ^η ερώτηση	X				
2 ^η ερώτηση	X				
3 ^η ερώτηση	X				


Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Η Αγελάδα

Η καλή μας Αγελάδα 

Τρώει κάτω από τη λιακάδα 

Μικρά χόρτα, μεγάλα χόρτα 

Για να κατεβάσει γάλα 

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Υπάρχουν στο ποίημα μας 'Αα';

1 ^η απάντηση	Ναι	X
2 ^η απάντηση	Όχι	
3 ^η απάντηση	Δεν ξέρω	

2^η ερώτηση: Υπάρχει το μεγάλο 'Α' στο ποίημα;

1 ^η απάντηση	Ναι	X
2 ^η απάντηση	Όχι	
3 ^η απάντηση	Δεν ξέρω	

3^ηερώτηση: Υπάρχει το μικρό ‘α’ στο ποίημα;		
1^ηαπάντηση	Ναι	X
2^ηαπάντηση	Όχι	
3^ηαπάντηση	Δεν ξέρω	

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ–ΠΑ

1. Περίληψη πειράματος-πρακτικής άσκησης

A/A (Αύξων Αριθμός)	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΜΥΣΤΡΑ
α)αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: 2	
β)αρ.Περίληψη ΠΑ: 2	
Ημερομηνία: 20/03/2014	Διάγνωση : Σύνδρομο Down
Όνοματεπώνυμο Μπχ. Φ:Τατσώνα Βικτωρία	Ειδικότητα: φιλόλογος
Τηλ.Επικοινωνίας:6977070577/2731021372	E-mail:victats@hotmail.gr

Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα:

Πέμπτη 20/03/2014

Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης	Ημερήσιο Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1 ^η ώρα	Αυτόν. διαβίωση	8:15-9:00	Μαγειρική
2 ^η ώρα	»	9:05-9:50	Φυτ. Παραγ.
3 ^η ώρα	»	10:00-10:45	Κ.Ε.Α
4 ^η ώρα	»	10:55-11:40	Μαγειρική
5 ^η ώρα	»	11:50-12:35	Μαγειρική
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ		5 ΩΡΕΣ	

Σκοπός Πειράματος : Να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής με σύνδρομο Down εμπέδωσε το διδακτικό στόχο μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε.

Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν ‘Αα’ μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής.

Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:

-Ετήσιο ΠειραματικόΣχέδιο: Περιοχή- Βασικές Σχολικές Δεξιότητες
-Μηνιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Γενική Ενότητα- Γλώσσα
-Εβδομαδιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Ενότητα- Γράμματα (αλφάβητο)
-Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Προγραφικές Ασκήσεις

ΠΑΠΕΑ:Σχολική και Μαθησιακή ετοιμότητα-Δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή
ΔΕΠΠΣ:Ως έφηβος της Α' Λυκείου με ιδιαιτερότητες και με μειωμένες γλωσσικές επιδόσεις
Δ.Μ.Ε.:Συναισθηματική οργάνωση (4.2.1 σελ. 200 Βιβλίο Εκπ/κού ΕΑΕ να ενδιαφέρεται για νέες πληροφορίες)
Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ:Αυτόνομη Διαβίωση- Κ.Ε.Α.

Κε ί μ ε ν ο

1. Τίτλοςκειμένου: Η ομελέτα
2. Αριθμός σειρών: 4 στίχοι
3. Αριθμός λέξεων: 15 λέξεις
4. Τύπος λέξεων: σφσφ/σφσσφ
5. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 4

Μεθοδολογία Παρέμβασης (άτομο με ΕΕΑ, φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): Ο μαθητής ονομάζεται Γ., είναι αγόρι 16 ετών. Το πείραμα έγινε στην σχολική τάξη για 15 λεπτά μέσα στη ροή του ημερήσιου σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας. Το αγαπημένο του αντικείμενο είναι το tablet.

Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες
-περιγραφήπειραματικού διαφοροποιημένουπεριεχομένου(1):Το ποιημάκι μιλάει για το τι υλικά και σκεύη χρησιμοποιούμε για να φτιάξουμεομελέτα. Διαβάζω στο μαθητή το ποιημάκι και τις ερωτήσεις. Σε κάθε ερώτηση τον αφήνω να δώσει την απάντησή του.
-διαφοροποιημένα διδυλικά και μέσα (2):φύλλα Α4, εικόνες, ξυλομπογιές.
-έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης(3):
-έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4):
-Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5)(Βλ. τίτλους φωτογραφιών):

Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός)
(1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Η μαθησιακή διαδικασία έγινε με το "tablet" όπως και στο πρώτο βήμα. Του άρεσε ακόμα και αν δεν απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις.
(2)Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Δεν έδωσε τις αναμενόμενες απαντήσεις στις 2 από τις 3 ερωτήσεις. Ίσως δεν ήταν ευκολονόητη η διατύπωσή τους.

(3)Τινα τροποποιήσω στηνεπόμενηπειραματικήστοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Θα προσπαθήσω να απλοποιήσω τη διατύπωση των ερωτήσεων.

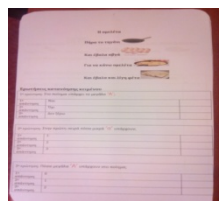
2.Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασηςΠείραμα:Μεθ. Παρέμβασης

Ημερομηνία	20/3/2014
Μαθητής	“Κυρία είναι το ίδιο με το άλλο που κάναμε;”
Εκπαιδευτικός	“Ναι Γ., το ίδιο είναι”
Σχόλια	Είναι πολύ θετικό που θυμόταν τι είχε κάνει δυο μέρες πριν και ήθελε να το ξανακάνει.

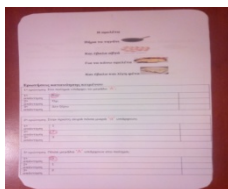
3.ΟπτικοποιήσειςΠειράματος-Ειδ. Διδακτική



ΑΡΧΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ



ΚΕΙΜΕΝΟ 2 ΠΡΙΝ



ΚΕΙΜΕΝΟ 2 ΜΕΤΑ

4. Εντυποαπαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	X				
2η ερώτηση	X	X			
3η ερώτηση	X	X			

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Η ομελέτα

Πήρα το τηγάνι 

Και έβαλα αβγά 

Για να κάνω ομελέτα 

Και έβαλα και λίγη φέτα 

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Στο ποίημα υπάρχει το μεγάλο 'Α';		
1^η απάντηση	Ναι	X
2^η απάντηση	Όχι	
3^η απάντηση	Δεν ξέρω	

2^η ερώτηση: Στην πρώτη σειρά πόσα μικρά 'α' υπάρχουν;		
1^η απάντηση	1	
2^η απάντηση	2	X
3^η απάντηση	3	

3^ηερώτηση: Πόσα μεγάλα 'Α' υπάρχουν στο ποίημα;		
1^ηαπάντηση	0	X
2^ηαπάντηση	1	
3^ηαπάντηση	2	

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ-ΠΑ

1. Περίληψη πειράματος-πρακτικής άσκησης

A/A (Αύξων Αριθμός)	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΜΥΣΤΡΑ
α)αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: 3	
β)αρ.Περίληψη ΠΑ: 3	
Ημερομηνία: 27/03/2014	Διάγνωση : Σύνδρομο Down
Όνοματεπώνυμο Μτπχ. Φ:Τατσώνα Βικτωρία	Ειδικότητα: φιλόλογος
Τηλ.Επικοινωνίας:6977070577/2731021372	E-mail:victats@hotmail.gr

Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα:

Πέμπτη 27/03/2014

Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης	Ημερήσιο Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1^η ώρα	Αυτ. Διαβίωση	8:15-9:00	Μαγειρική
2^η ώρα	»	9:05-9:50	Φυτ. Παρ.
3^η ώρα	»	10:00-10:45	Κ.Ε.Α
4^η ώρα	»	10:55-11:40	Μαγειρική
5^η ώρα	»	11:50-12:35	Μαγειρική
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ		5 ΩΡΕΣ	

Σκοπός Πειράματος : Να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής με σύνδρομο Down εμπέδωσε το διδακτικό στόχο μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε.

Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Να μπορεί να γράφει και να

αναγνωρίζει το φωνήεν ‘Αα’ μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής.

Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:

-Ετήσιο ΠειραματικόΣχέδιο: Περιοχή-Βασικές Σχολικές Δεξιότητες
-Μηνιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Γενική Ενότητα- Γλώσσα
-Εβδομαδιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Ενότητα- Γράμματα (αλφάβητο)
-Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Προγραμματικές Ασκήσεις

ΠΑΠΕΑ:Σχολική και Μαθησιακή ετοιμότητα-Δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή
ΔΕΠΠΣ:Ως έφηβος της Α’ Λυκείου με ιδιαιτερότητες και με μειωμένες γλωσσικές επιδόσεις
Δ.Μ.Ε.:Συναισθηματική οργάνωση (4.2.1 σελ. 200 Βιβλίο Εκπ/κού ΕΑΕ να ενδιαφέρεται για νέες πληροφορίες)
Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ:Αυτόνομη Διαβίωση- Κ.Ε.Α.

Κε ί μ ε ν ο

1. Τίτλοςκειμένου: Η πείνα
2. Αριθμός σειρών: 3 σειρές
3. Αριθμός λέξεων: 23 λέξεις
4. Τύπος λέξεων: σφσφ/σφσσφ
5. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 4

Μεθοδολογία Παρέμβασης (άτομο με ΕΕΑ,φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): Ο μαθητής ονομάζεται Γ., είναι αγόρι 16 ετών. Το πείραμα έγινε στην σχολική τάξη για 15 λεπτάμετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα. Το αγαπημένο του αντικείμενο είναι το tablet.
Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες -περιγραφήπειραματικού διαφοροποιημένουπεριεχομένου(1):Το κείμενο μιλάει για την πείνα που νιώθουμε το βράδυ και τι κάνουμε. Διαβάζω το κείμενο στο μαθητή και τις ερωτήσεις και σε κάθε ερώτηση τον αφήνω να δώσει την απάντησή του. -διαφοροποιημένα διδυλικά και μέσα (2):φύλλα Α4, εικόνες, ξυλομπογιές -έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης(3): -έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4): -Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5)(Βλ. τίτλους φωτογραφιών):
Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός) (1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Και αυτή τη μαθησιακή διαδικασία την ευχαριστήθηκε πολύ. Ήταν πολύ χαρούμενος που του ξαναπήγα το “tablet”.

(2)Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Απάντησε σωστά σε 2 από τις 3 ερωτήσεις. Ίσως ήταν δυσνόητη για το επίπεδο του παιδιού ο τρόπος της απάντησης.

(3)Τινα τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Θα προσπαθήσω να απλοποιήσω τις απαντήσεις.

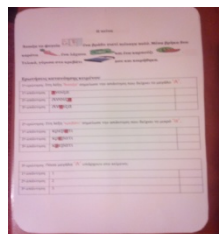
2. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης Πείραμα: Μεθ. Παρέμβασης

Ημερομηνία	27/3/2014
Μαθητής	‘‘Πω πω κυρία πείνασα’’
Εκπαιδευτικός	‘‘Γ., θα φας την επόμενη ώρα, τώρα θα παίζουμε με το ‘‘tablet’’.’’
Σχόλια	Συχνά ελέγχει τη διάθεση του με κάτι σχετικό με το φαί.

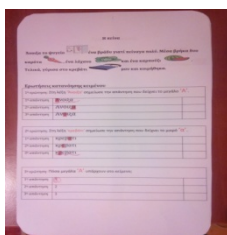
3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική



ΑΡΧΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ



ΚΕΙΜΕΝΟ 3 ΠΡΙΝ



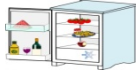




ΚΕΙΜΕΝΟ 3 ΜΕΤΑ

4. Εντοποκαταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	X		X		
2η ερώτηση	X	X			
3η ερώτηση	X	X	X		

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Η πείνα


 Άνοιξα το ψυγείο , ένα λάχανο  και ένα καρπούζι . Τελικά, γύρισα στο κρεβάτι  μου και κοιμήθηκα.

ένα βράδυ γιατί πείναγα πολύ. Μέσα βρήκα δυο καρότα

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Στη λέξη 'Άνοιξα' σημείωσε την απάντηση που δείχνει το μεγάλο 'Α'.

1 ^η απάντηση	Άνοιξα	X
2 ^η απάντηση	Άνοιξα	
3 ^η απάντηση	Άνοιξα	

2^η ερώτηση: Στη λέξη 'κρεβάτι' σημείωσε την απάντηση που δείχνει το μικρό 'α'.

1 ^η απάντηση	κρεβάτι	
2 ^η απάντηση	κρεβάτι	
3 ^η απάντηση	κρεβάτι	X

3^ηερώτηση: Πόσα μεγάλα 'Α' υπάρχουν στο κείμενο;		
1^ηαπάντηση	1	X
2^ηαπάντηση	2	
3^ηαπάντηση	3	

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ–ΠΑ

1. Περίληψηπειράματος-πρακτικής άσκησης

A/A (Αύξων Αριθμός)	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΜΥΣΤΡΑ
α)αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: 4	
β)αρ.Περίληψη ΠΑ: 4	
Ημερομηνία: 01/04/2014	Διάγνωση : Σύνδρομο Down
Όνοματεπώνυμο Μτπχ. Φ:Τατσώνα Βικτωρία	Ειδικότητα: φιλόλογος
Τηλ.Επικοινωνίας:6977070577/2731021372	E-mail:victats@hotmail.gr

Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα:

Τρίτη 01/04/2014

Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης	Ημερήσιο Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1^η ώρα	Αυτ. Διαβίωση	8:15-9:00	Μαθηματικά
2^η ώρα	»	9:05-9:50	Ξυλουργική
3^η ώρα	»	10:00-10:45	Κ.Ε.Α.
4^η ώρα	»	10:55-11:40	Γλώσσα
5^η ώρα	»	11:50-12:35	Γυμναστική
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ		5 ΩΡΕΣ	

Σκοπός Πειράματος : Να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής με σύνδρομο Down εμπέδωσε το διδακτικό στόχο μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε.

Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν 'Αα' μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο

μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής.

Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:

-Ετήσιο ΠειραματικόΣχέδιο: Περιοχή- Βασικές Σχολικές Δεξιότητες
-Μηνιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Γενική Ενότητα- Γλώσσα
-Εβδομαδιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Ενότητα- Γράμματα (αλφάβητο)
-Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Προγραμματικές Ασκήσεις

ΠΑΠΕΑ:Σχολική και Μαθησιακή ετοιμότητα-Δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή
ΔΕΠΠΣ:Ως έφηβος της Α' Λυκείου με ιδιαιτερότητες και με μειωμένες γλωσσικές επιδόσεις
Δ.Μ.Ε.:Συναισθηματική οργάνωση (4.2.1 σελ. 200 Βιβλίο Εκπ/κού ΕΑΕ να ενδιαφέρεται για νέες πληροφορίες)
Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ:Αυτόνομη Διαβίωση- Κ.Ε.Α.

Κε ί μ ε ν ο

1. Τίτλοςκειμένου: Τρόποι στο τραπέζι
2. Αριθμός σειρών:
3. Αριθμός λέξεων: 27 λέξεις
4. Τύπος λέξεων: σφσφ/σφσφ
5. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 7

Μεθοδολογία Πα ρέμβασης (άτομο με ΕΕΑ,φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): Ο μαθητής ονομάζεται Γ., είναι αγόρι 16 ετών. Το πείραμα έγινε στην σχολική τάξη για 15 λεπτάαφού προηγήθηκε συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας. Το αγαπημένο του αντικείμενο είναι το tablet.
Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες -περιγραφήπειραματικού διαφοροποιημένουπεριεχομένου(1): Το κείμενο αναφέρεται στους τρόπους που πρέπει να έχουμε στο τραπέζι όταν τρώμε. Διαβάσω το κείμενο στο μαθητή καθώς και τις ερωτήσεις. Σε κάθε ερώτηση τον αφήνω να δώσει την απάντησή του. -διαφοροποιημένα διδυλικά και μέσα (2):φύλλα Α4, εικόνες, ξυλομπογιές. -έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης(3): -έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4): -Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5)(Βλ. τίτλους φωτογραφιών):
Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός) (1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Το θέμα ήταν σχετικό με το φαγητό και για μία ακόμη φορά του τράβηξε τη προσοχή. Ήθελε να το ξαναδιαβάσουμε το κείμενο.

(2)Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Όλα πήγαν καλά και ίσως βοήθησε που πριν τη μαθησιακή διαδικασία είχε προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής διαδικασίας.

(3)Τινα τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένη μαθησιακή διαδικασία: Δεν χρειάζεται να τροποποιήσω κάτι.

2. Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης Πείραμα: Μεθ. Παρέμβασης

Ημερομηνία	1/4/2014
Μαθητής	“Κυρία να πείτε στα παιδιά ότι τα πήγα πολύ καλά”
Εκπαιδευτικός	“Εντάξει Γ., αν και σημασία έχει η προσπάθεια που έκανες”
Σχόλια	Τον ενδιαφέρει πολύ η εικόνα που έχουν οι άλλοι γι αυτόν.

3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική



ΑΡΧΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ



ΚΕΙΜΕΝΟ 4 ΠΡΙΝ










ΚΕΙΜΕΝΟ 4 ΜΕΤΑ



4. Εντυποκαταγραφής απαντήσεων μαθητή

Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	X		X	X	
2η ερώτηση	X	X		X	
3η ερώτηση	X	X	X	X	

Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Τρόποι στο τραπέζι

Όταν καθόμαστε στο τραπέζι  τρώμε το φαγητό μας σε πιάτο  με  και όχι από το μπουκάλι  . Το νερό  το πίνουμε σε ποτήρι  και όχι από το μπουκάλι  .

πιρούνι  και μαχαίρι  .

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Ποια λέξη έχει μικρό 'α' ;

1 ^η απάντηση	τραπέζι	X
2 ^η απάντηση	πιρούνι	
3 ^η απάντηση	ποτήρι	

2^η ερώτηση: Ποια λέξη έχει μικρό 'α' ;

1 ^η απάντηση	φαγητό	X
2 ^η απάντηση	νερό	

3 ^η απάντηση	τρόποι	
-------------------------	--------	--

3 ^η ερώτηση: Ποια λέξη έχει μικρό 'α' ;		
1 ^η απάντηση	μπουκάλι	X
2 ^η απάντηση	ποτήρι	
3 ^η απάντηση	νερό	

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ-ΠΑ

1. Περίληψη πειράματος-πρακτικής άσκησης

A/A (Αύξων Αριθμός)	Φορέας: ΕΕΕΕΚ ΜΥΣΤΡΑ
α)αρ. φύλλου ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: 5	
β)αρ.Περίληψη ΠΑ: 5	
Ημερομηνία: 03/04/2014	Διάγνωση : Σύνδρομο Down
Όνοματεπώνυμο Μτπχ. Φ:Τατσώνα Βικτωρία	Ειδικότητα: φιλόλογος
Τηλ.Επικοινωνίας:6977070577/2731021372	E-mail:victats@hotmail.gr

Ημέρα Πειραματικής εφαρμογής - Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα:

Τρίτη 03/04/2014

Διδακτικές ώρες	Τάξη	Χρόνος έναρξης-χρόνος λήξης	Ημερήσιο Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων
1 ^η ώρα	Αυτ. Διαβίωση	8:15-9:00	Μαγειρική
2 ^η ώρα	»	9:05-9:50	Φυτ. Παρ.
3 ^η ώρα	»	10:00-10:45	Κ.Ε.Α.
4 ^η ώρα	»	10:55-11:40	Μαγειρική
5 ^η ώρα	»	11:50-12:35	Μαγειρική
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ		5 ΩΡΕΣ	

Σκοπός Πειράματος : Να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής με σύνδρομο Down εμπέδωσε το διδακτικό στόχο μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε.

Πειραματικός Διδακτικός Στόχος ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Να μπορεί να γράφει και να αναγνωρίζει το φωνήεν 'Αα' μέσα από λέξεις που χρησιμοποιεί στο εργαστήριο μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής.

Συνάφεια Διδ. Στόχου με το:

-Ετήσιο ΠειραματικόΣχέδιο: Περιοχή- Βασικές Σχολικές Δεξιότητες
-Μηνιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Γενική Ενότητα- Γλώσσα
-Εβδομαδιαίο ΠειραματικόΣχέδιο: Ενότητα- Γράμματα (αλφάβητο)
-Ημερήσιο Πειραματικό Σχέδιο: Προγραμματικές Ασκήσεις

ΠΑΠΕΑ:Σχολική και Μαθησιακή ετοιμότητα-Δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή
ΔΕΠΠΣ:Ως έφηβος της Α' Λυκείου με ιδιαιτερότητες και με μειωμένες γλωσσικές επιδόσεις
Δ.Μ.Ε.:Συναισθηματική οργάνωση (4.2.1 σελ. 200 Βιβλίο Εκπ/κού ΕΑΕ να ενδιαφέρεται για νέες πληροφορίες)
Διαφοροποιημένο μάθημα ΑΠΣ:Αυτόνομη Διαβίωση- Κ.Ε.Α.

Κε ί μ ε ν ο

1. Τίτλοςκειμένου:
2. Αριθμός σειρών: 4 στίχοι
3. Αριθμός λέξεων: 20 λέξεις
4. Τύπος λέξεων: σφσφ/σφσφ
5. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 4

Μεθοδολογία Πα ρέμβασης (άτομο με ΕΕΑ,φύλο, ηλικία, χώρος, χρόνος, αγαπημένο αντικείμενο μαθητή): Ο μαθητής ονομάζεται Γ., είναι αγόρι 16 ετών. Το πείραμα έγινε στην σχολική τάξη για 15 λεπτάστο τέλος του προγράμματος. Το αγαπημένο του αντικείμενο είναι το tablet.
Διαφοροποιημένες Ασκήσεις και δραστηριότητες -περιγραφήπειραματικού διαφοροποιημένουπεριεχομένου(1):Στη τελευταία μαθησιακή δραστηριότητα χρησιμοποίησα το τραγουδάκι για το αλάτι με μικρές παραλλαγές. Διαβάζω το τραγουδάκι στο μαθητή και στη συνέχεια τις ερωτήσεις. Σε κάθε ερώτηση τον αφήνω να σημειώσει την απάντηση. -διαφοροποιημένα διδυλικά και μέσα (2):φύλλα Α4, εικόνες, ξυλομπογιές -έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης(3): -έντυπο καταγραφής απαντήσεων μαθητή (4): -Διευκολυντές, ενισχυτές μάθησης (5)(Βλ. τίτλους φωτογραφιών):
Συμπέρασμα (παιδαγωγικός αναστοχασμός)

- (1)Τι πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Και σε αυτή τη πειραματική στοχευμένη διαδικασία ο μαθητής ήταν ενθουσιασμένος και έδωσε 3 στις 3 σωστές απαντήσεις.
- (2)Τι δεν πήγε καλά στην πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Όλα πήγαν καλά.
- (3)Τινα τροποποιήσω στην επόμενη πειραματική στοχευμένημαθησιακή διαδικασία: Δεν χρειάζεται να τροποποιήσω κάτι.

2. Εντοπο διδακτικής αλληλεπίδρασης Πείραμα: Μεθ. Παρέμβασης

Ημερομηνία	3/4/2014
Μαθητής	“Κυρία το αλάτι μ’ αρέσει πολύ. Το βάζω σε όλα τα φαγητά μου”
Εκπαιδευτικός	“Ναι Γ., το αλάτι το βάζουμε στα φαγητά μας”
Σχόλια	Έδειξε ότι έχει κάποιες γνώσεις σε ότι αφορά το φαγητό

3. Οπτικοποιήσεις Πειράματος-Ειδ. Διδακτική



ΑΡΧΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ



ΚΕΙΜΕΝΟ 5 ΠΡΙΝ





ΚΕΙΜΕΝΟ 5 ΜΕΤΑ

4. Εντοποκαταγραφής απαντήσεων μαθητή


Ερωτήσεις-κατανόησης κειμένου-απαντήσεις	Θετικές απαντήσεις από την 1η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 2η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 3η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 4η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης	Θετικές απαντήσεις από την 5η 15λεπτη δοκιμασία παρέμβασης
1η ερώτηση	X		X	X	X
2η ερώτηση	X	X		X	X
3η ερώτηση	X	X	X	X	X


Κείμενο κοινωνικής ιστορίας

Το Αλάτι

Αλάτι χοντρό , αλάτι ψιλό 

Έχασα τη μάνα μου και πάω να τη βρω.

Κουζίνα  δεν μου πήρε,

να φτιάξω φαγητό .

Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

1^η ερώτηση: Ποια λέξη έχει το μεγάλο 'Α';		
1^η απάντηση	Αλάτι	X
2^η απάντηση	αλάτι	
3^η απάντηση	μάνα	

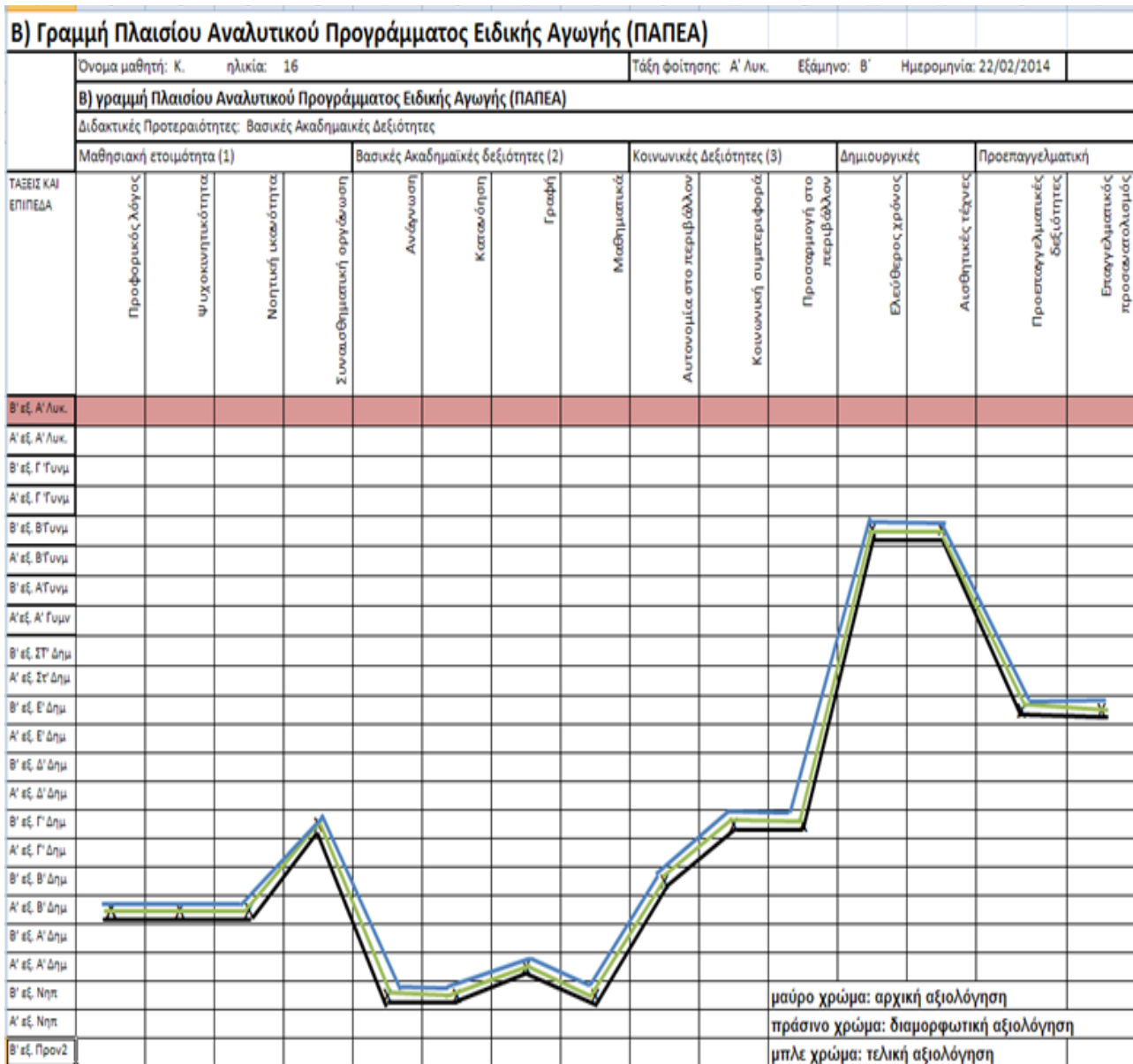
2^η ερώτηση: Στη λέξη 'αλάτι' υπάρχει το μικρό 'α';		
1^η απάντηση	Ναι	X
2^η απάντηση	Όχι	
3^η απάντηση	Δεν ξέρω	

3^ηερώτηση: Στη λέξη 'φαγητό' πόσα μικρά 'α' υπάρχουν;		
1^ηαπάντηση	1	X
2^ηαπάντηση	2	
3^ηαπάντηση	3	

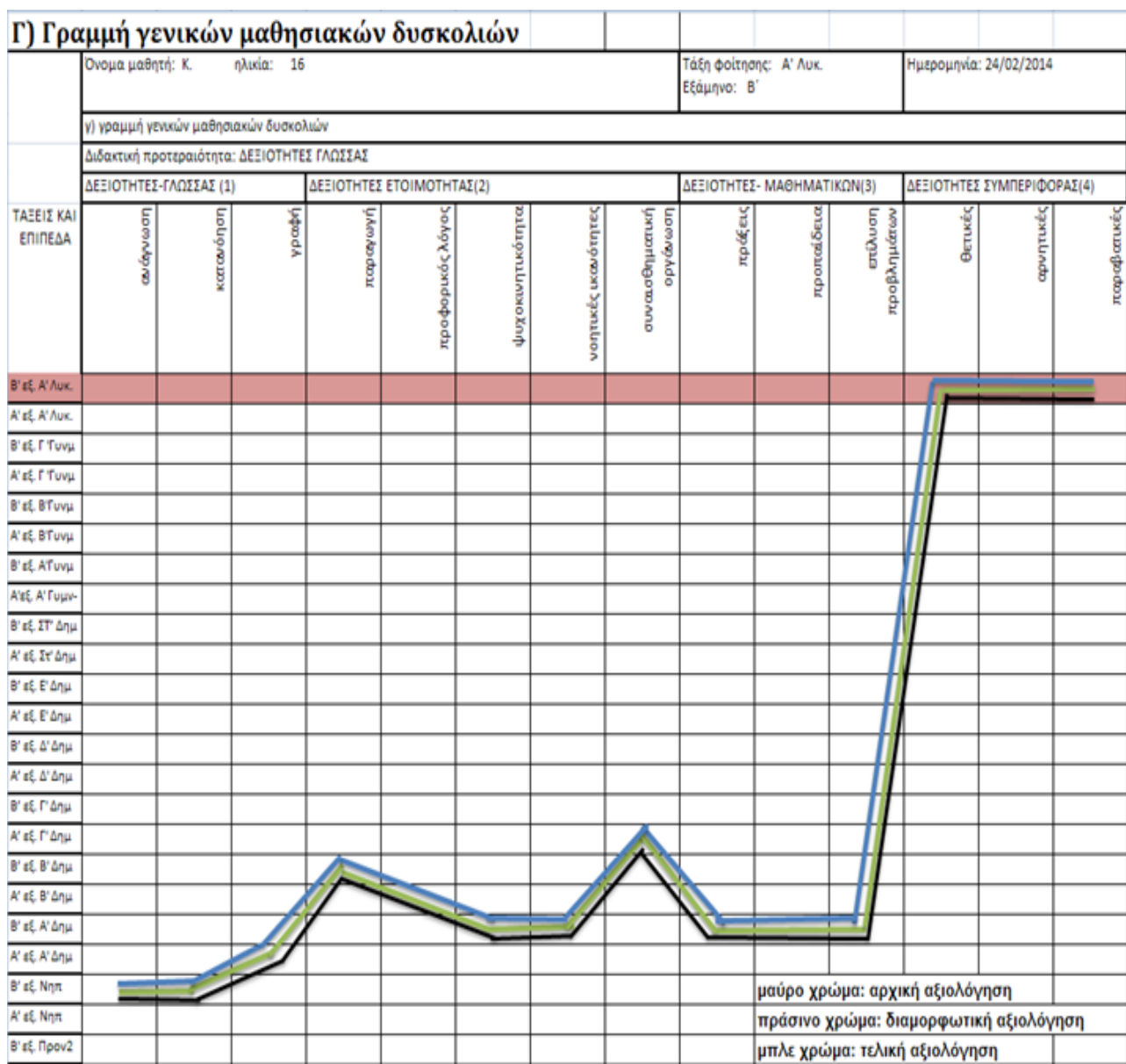
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

A) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
	Όνομα μαθητή: Κ.					Τάξη: Α' Λυκείου Εξάμηνο: Β'					Ημερομηνία: 20/02/2014					
	Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
	Διδακτική προτεραιότητα: Ψυχοκινητικότητα															
ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΑ	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική				
	Ακρόαση	Συμμετοχή στο διάλογο	Εκφραση με σαφήνεια	Αδρή -λεπτή κινητικότητα	Προσαρμοσιακός	Ρυθμός και χρόνος	ΓΠλευρίωση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση	προσοχής	Λογικομαθηματική	σκέψη	Αυτοσυνείδηση	Ευδιαφέρον για το μάθημα
Β' εξ. Α' Λυκ.																
Α' εξ. Α' Λυκ.																
Β' εξ. Γ' Γυμν.																
Α' εξ. Γ' Γυμν.																
Β' εξ. Β' Γυμν.																
Α' εξ. Β' Γυμν.																
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.																
Α' εξ. Α' Δημ.																
Β' εξ. Νηπ.																μαύρο χρώμα: αρχική αξιολόγηση
Α' εξ. Νηπ.																πράσινο χρώμα: διαμορφωτική αξιολόγηση
Β' εξ. Προν2																μπλε χρώμα: τελική αξιολόγηση

Σχήμα3. Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας



Σχήμα 4. Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών



Σχήμα 5. Γραμμή πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής