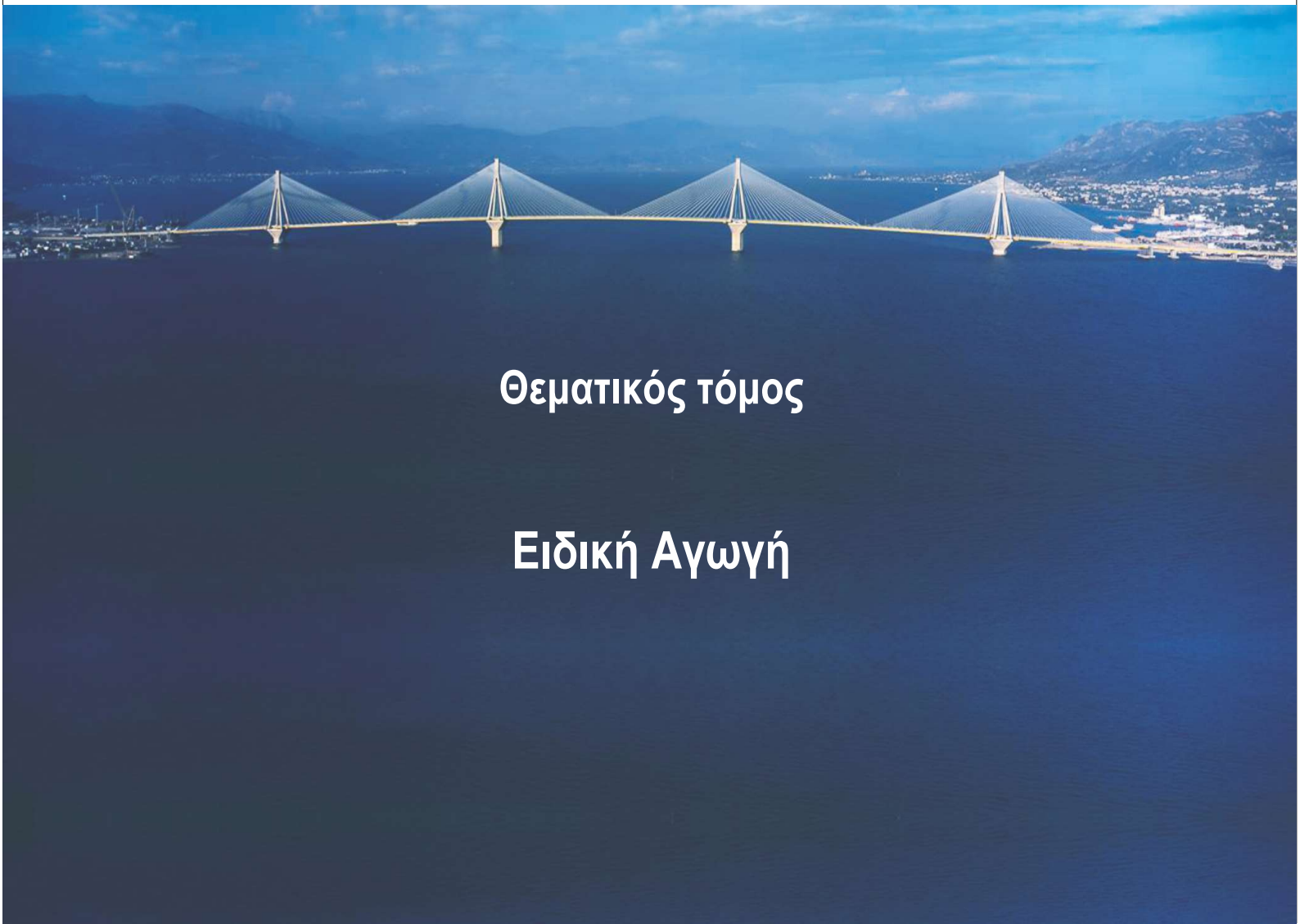


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 56
Μάιος 2020

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Ειδική Αγωγή

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 56

Πάτρα, Μάιος 2020

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 75, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Τελειόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος
Πανεπιστημίου Πατρών

Επιμέλεια ηλεκτρονικού δοκιμίου:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας,
ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση **«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»** δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φυριπτής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autonoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καυγάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambrini, *Profesora, Universidad Nacional Autonoma de Mexico*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ξυδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πιλόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμποκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

**Υποστήριξη της φωνολογικής ενημερότητας και της παρακίνησης
μαθήτριας με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο** 7

Μουντάκη Ελένη - Βαρσάμης Παναγιώτης

**Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητή Δημοτικού Σχολείου
με αυτισμό: Μια μελέτη περίπτωσης** 33

Γεροκόστα Θεοδώρα - Μπρισίμης Ευάγγελος

**Παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές συμπερίληψης –
ενημέρωση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες** 53

Σιάτρη Χαρά - Ασλανίδου Άννα

Μουντάκη Ελένη Βαρσάμης Παναγιώτης

Υποστήριξη της φωνολογικής ενημερότητας και της παρακίνησης μαθήτριας με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο περιλαμβάνει την μαθησιακή και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη μιας μαθήτριας με δυσκολίες στην μάθηση και στην προσαρμογή. Η αρχική εκτίμηση της μαθησιακής της επάρκειας βασίστηκε σε τεκμηριωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών και του γονέα, όπως επίσης και σε σχετικές σταθμισμένες γλωσσικές, μαθησιακές και οπτικοκινητικές δοκιμασίες. Στη συνέχεια αποφασίστηκαν τα περιεχόμενα της παρούσας παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν εβδομαδιαίες μετρήσεις της φωνολογικής επίδοσης, της δυσκολίας των κειμένων, της ενδογενούς παρακίνησης και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, δηλαδή των αναγκών για αυτονομία, επιδεξιότητα και συσχέτιση. Κατά τη διάρκεια της τρίμηνης παρέμβασης η μαθήτρια σημείωσε σημαντική βελτίωση σε όλες τις εβδομαδιαίες μετρήσεις. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι στατιστικές σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών, οι οποίες ήταν σύμφωνες με τη θεωρία. Συζητείται η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις - κλειδιά: Θεωρία Αυτοκαθορισμού, Πρόγραμμα Παρέμβασης, Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες, Φωνολογική Ενημερότητα, Ενδογενής Παρακίνηση

Supporting phonological awareness and motivation in a student with adaptation difficulties at school

Abstract

The aim of this study was the development of an intervention program, which comprised a combined learning and psychoeducational support of a 4th Grade Primary School student with significant difficulties in learning and in her adjustment to the school context. The initial assessment of the student's learning level was based on the views of her school teachers and her parents, but also on standardized language, learning and visual-motor tests. Subsequently, we decided the contents and the methods of this study. Then, measures were taken weekly concerning phonological awareness, text difficulty, intrinsic motivation and satisfaction of the basic psychological needs, specifically the need for autonomy, competence and relatedness. During the three month intervention the student showed a significant improvement in all weekly measures. Moreover, the longitudinal statistical relations among the variables were theory-conform. The usefulness of the present intervention is being discussed and suggestions for teachers are made.

Keywords: Self-Determination Theory, Intervention Program, Basic Psychological Needs, Phonological Awareness, Intrinsic Motivation

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια συνεχής επικέντρωση στην οικοσυστημική θεώρηση των δυσκολιών προσαρμογής των μαθητών στο φυσικό, μαθησιακό, διδακτικό και κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης¹, ². Ως εκ τούτου, καταγράφεται μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για πολύπλευρες παρεμβάσεις με σκοπό την κατά το δυνατόν συνολική υποστήριξη των μαθητών³. Σε αυτό το πλαίσιο, η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού εξηγεί με καίριο τρόπο, το πώς οι άνθρωποι αξιοποιούν την υποστήριξη του εκάστοτε οικοσυστημικού (διδακτικού, κοινωνικού κλπ.) περιγύρου για να θρέψουν τις εγγενείς τους δυνάμεις

1 Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία μαθηματικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. σ.σ. 121-132.

2 Σάλβαρης, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. σ.143.

3 Kourkoutas, E., Plexousakis, S., & Georgiadi, M. (2010). An ecosystemic intervention in the context of a special education setting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, p.p. 4773-4779.

για προσωπική ανάπτυξη⁴. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι είναι προδιατεθειμένοι να δένονται συναισθηματικά με τα κοντινά τους πρόσωπα, να αναπτύσσουν στόχους, να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να ικανοποιούν τις βασικές τους ψυχολογικές ανάγκες και να επιτυγχάνουν ένα αίσθημα ευεξίας⁵.

Συνεπώς, είναι καθοριστικής σημασίας η ενδυνάμωση της εσωτερικής τάσης των αναπτυσσόμενων ανθρώπων για παρακίνηση και για ικανοποίηση των βασικών τους ψυχολογικών αναγκών, δηλαδή των αναγκών τους για αυτονομία, επιδεξιότητα και συσχέτιση⁶ (βλ. κεφ. 2.1.2.). Στον μαθησιακό τομέα έχει επανειλημμένως διαπιστωθεί ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών οδηγεί σε υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος για ένα έργο, σε μεγάλη ενδογενή παρακίνηση για μάθηση και σε συναισθήματα ευχαρίστησης^{7, 8}. Ακόμη, έχει τεκμηριωθεί επιμελώς ότι η υψηλή ενδογενής παρακίνηση συμβάλλει θετικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο και επιτυχία^{9, 10}.

Οι μαθητές/-ριες που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση ή/και στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον ενδέχεται να έχουν συσσωρεύσει αρνητικά βιώματα, τα οποία μπορεί να έχουν ματαιώσει την εγγενή τους τάση για ικανοποίηση των βασικών τους ψυχολογικών αναγκών¹¹. Η πλέον επιβαρυνμένη ανάγκη είναι η ανάγκη των μαθητών/-ριών για επιδεξιότητα. Η περιστολή της υπονομεύει σε μεγάλο βαθμό την ενδογενή παρακίνηση για μάθηση και το πηγαίο ενδιαφέρον για εκπαιδευτικές δραστηριότητες^{12, 13, 14}. Στα επιβαρυντικά

4 Ryan, R. M. &Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. NewYork: Guilford Press. p.p. 123- 401.

5 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. *Human Motivation and Interpersonal Relationships*, p.p. 53-73.

6 Niemiec, C., Soenens, B., &Vansteenkiste, M. (2014). Is relatedness enough? On the importance of need support in different types if social experiences. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: theory, research, and applications*. New York, NY, USA: Springer. p.p. 77-96.

7 Loukomies, A., Pnevmatikos, D., Lavonen, J., Spyrτου, A., Byman, R., Kariotoglou, P., & Juuti, K. (2013). Promoting students' interest and motivation towards science learning: the role of personal needs and motivation orientations. *Research in Science Education*, p.p. 2517-2539.

8 Murray, B. (2018). The application of the hierarchical model of intrinsic motivation in a Korean EFL university classroom. *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, vol.8, p.p. 239-252.

9 Badri, R., Amani-Saribaglou, J., Ahrari, G., Jahadi, N., & Mahmoudi, H. (2014). School culture, basic psychological needs, intrinsic motivation and academic achievement: testing a casual model. Retrieved from: <https://www.ispacs.com/journals/metr/2014/metr-00050/>. (προσπελάστηκε στις: 24/11/17).

10 Riley, J. (2016). The role of self-determination theory and cognitive evaluation theory in home education. *Cogent Education*, vol. 3, p.p. 1-7.

11 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσα, Γ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στους Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσα (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα. σ.σ. 6-39.

12 Dom, E. E. (2017). Intrinsic motivation: Impact on learning disabilities literature. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 7, p.p. 1-7.

13 Fang, H., He, B., Fu, H., & Meng, L. (2017). Being eager to prove oneself: U-Shaped relationship between competence frustration and intrinsic motivation in another activity. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, p.p. 1-9.

14 Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol.24, p.p.33-43.

ατομικά χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων οι χαμηλές γνωστικές, γλωσσικές, ψυχοκινητικές κλπ. δεξιότητες που μπορεί να κατέχει ένας/μία μαθητής/-ρια¹⁵, ¹⁶. Βέβαια, από συστημικής απόψεως η χαμηλή παρακίνηση συνυφαίνεται στην πορεία του χρόνου μαζί με αρνητικούς παράγοντες της οικογένειας και του σχολείου¹⁷.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Θεωρία του αυτοκαθορισμού

Η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού¹⁸, διερευνά την παρακίνηση και την προσωπικότητα του ανθρώπου. Θεμελιώθηκε από τους E.L. Deci και R.M. Ryan, και αποτελεί μια μακροσκοπική ψυχολογική θεώρηση της ανθρώπινης ψυχολογικής ανάπτυξης¹⁹. Αναλυτικότερα, οι άνθρωποι καθοδηγούνται από εγγενείς δυνάμεις ωρίμανσης και αξιοποιούν τις έμφυτες τάσεις τους, προκειμένου να υπάρξει μια ουσιαστική σύνδεση με το περιβάλλον τους. Επιπρόσθετα, η θεωρία υποστηρίζει, ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να λειτουργούν ολοκληρωμένα και να προλαμβάνουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις εσωτερικές παρορμήσεις. Όσον αφορά την προδιάθεση για προσωπική ολοκλήρωση, είναι εγγενής στον άνθρωπο αλλά δεν λειτουργεί «αυτόματα». Έτσι, η ολοκλήρωση του ανθρώπου επιτυγχάνεται μέσω της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών του²⁰. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών οδηγεί στην ευδαιμονική ευεξία²⁰.

2.1.2. Βασικές ψυχολογικές ανάγκες

Οι άνθρωποι επιζητούν ενεργητικούς τρόπους για την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών²¹, δηλαδή της αυτονομία, της παρακίνησης και της συσχέτισης. Ως αυτονομία θεωρείται η ανάγκη του ανθρώπου να βιώνει τον εαυτό του ως έναν αιτιώδη παράγοντα που επιφέρει αλλαγές στο περιβάλλον του ενεργώντας σε αρμονία με τον ολοκληρωμένο εαυτό του. Η επιδεξιότητα

15 Howse, R., Lange, G., Farran, D., & Boyles, C. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, vol. 71, p.p. 151-174.

16 Szymanski, A. (2016). Examining the influence of self-determination theory components with students of varying cognitive abilities. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, vol.3, p.p. 1-25.

17 Doren, B., Murray, C., & Gau, J. M. (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 29, p.p. 150–159

18 Self-Determination Theory.

19 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press. p.p. 123-293

20 Βαρσάμης, Π. (2016). Σχέδιο μαθήματος: Ενδιαφέρον μάθημα. Ανακτήθηκε από: <http://kday-v.thess.sch.gr/wordpress/personal-and-social-skills>. (προσπελάστηκε στις: 27/11/17).

χαρακτηρίζει την ανάγκη του ανθρώπου να νιώθει αποτελεσματικός στην διεκπεραίωση των έργων που αναλαμβάνει. Τέλος, η συσχέτιση περιγράφει την ανάγκη του ανθρώπου να αλληλεπιδρά και να συνδέεται αμοιβαία με άλλους οικοδομώντας ουσιαστικές σχέσεις²¹.

2.1.3. Ενδογενής παρακίνηση

Η παρακίνηση, δηλαδή η αντιλαμβανόμενη αιτία εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, έχει δεσπόζουσα σημασία για την Θεωρία του Αυτοκαθορισμού. Η ενδογενής παρακίνηση περιγράφει συμπεριφορές που εδρεύουν μέσα στον άνθρωπο, επιδιώκονται αβίαστα και ελεύθερα, δηλαδή χαρακτηρίζονται από αυθόρμητη έναρξη και από γνήσιο ενδιαφέρον για την ίδια τη δραστηριότητα. Η ενδογενής παρακίνηση για ένα έργο είναι συνυφασμένη με συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς και απόλαυσης²⁰.

2.1.4. Φωνολογική ενημερότητα

Με τον όρο φωνολογική ενημερότητα, εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί επιμέρους στοιχεία της γλώσσας και να μπορεί να χειρίζεται τα βασικά δομικά στοιχεία της λέξης, δηλαδή τα φωνήματα. Για να επιτευχθεί και να κατακτηθεί ο τομέας της φωνολογικής ενημερότητας, είναι απαραίτητη η εξοικείωση του παιδιού με τους ήχους μιας λέξης ή ψευδολέξης. Για να ανταπεξέλθουν οι μαθητές/-ριες στις διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης πρέπει να έχουν κατανοήσει ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και ότι για το σχηματισμό λέξεων χρειάζεται ένας αριθμός φωνημάτων²². Επομένως, η φωνολογική ενημερότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης²³.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με την αποσαφήνιση των εννοιών που προηγήθηκε, παρουσιάζεται εδώ μια εμβάθυνση του θεωρητικού προγράμματος της παρούσας μελέτης. Λοιπόν, αρκετές μελέτες εστίασαν στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε αυτές τις περιπτώσεις βρέθηκε ότι η εφαρμογή μιας διακριτικής και θετικής υποστήριξης, σε συνδυασμό με τον έμπρακτο σεβασμό

21 Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, vol. 44, p.p.1-31.

22 Πρωτόπαπας, Α., Νικολόπουλος, Δ., & Σκαλούμπακας, Χ. (2003). Παρουσίαση κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από την χορήγηση της σε μαθητές γυμνασίου. Στο: Γλύκας Μ. & Καλομοίρης Γ. (επιμ.) (2003) Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. σ.σ. 55-70.

23 Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Νέα Γράμματα. σ.σ. 218-225.

του ρυθμού ανάπτυξης και της ιδιοσυγκρασιακής ταυτότητας του/της μαθητή/-ριας, επιδρά θετικά στην ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία, επιδεξιότητα και συσχέτιση^{24, 25}. Επιπλέον, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-ριες να ικανοποιούν τις βασικές τους ψυχολογικές ανάγκες ταυτόχρονα. Αυτό προϋποθέτει ότι και οι δύο πλευρές έχουν την αμοιβαία διάθεση για γνήσια δέσμευση στις δραστηριότητες, ενσυναίσθηση και παραχώρηση αυτονομίας²⁶. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι διεργασίες της μαθησιακής ανάπτυξης ενεργοποιούνται μέσω καθημερινών εκπαιδευτικών συμβάντων, τα οποία ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση της παρακίνησης και της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας των μαθητών/-ριών²⁷. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι διεργασίες της γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης είναι εξαιρετικά αλληλένδετες και δυναμικές^{28, 29}. Συνολικά, η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού αναδεικνύει τον καίριο ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και στην υποστήριξη της ενδογενούς παρακίνησης των μαθητών/-ριών.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης, έχοντας υπόψη τις στενές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τομέων ανάπτυξης, αφορά στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης που να συνδυάζει εκείνες τις μορφές μαθησιακής και συναισθηματικής υποστήριξης, οι οποίες ενδείκνυνται στην περίπτωση μιας μαθήτριας με δυσκολίες μάθησης ή/και προσαρμογής. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας παρέμβασης βασίζονται στη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού και σε επιλεγμένες τεχνικές εκπαιδευτικής και μαθησιακής υποστήριξης (βλ. κεφ. 3.5)²⁸.

2.4. Υποθέσεις έρευνας

2.4.1. Κύριο ερευνητικό ερώτημα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι, αν η συνδυασμένη

24 Burt, T. D., Young-Jones, A. D., Yadon, C. A., & Carr, M. T. (2013). The advisor and instructor as a dynamic duo: Academic motivation and basic psychological needs. *Nacada Journal*, vol.33, p.p. 44-54.

25 Niemiec, C., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2014). Is relatedness enough? On the importance of need support in different types of social experiences. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: theory, research, and applications*. New York, NY, USA: Springer. vol.7, p.p. 77-96.

26 Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 9, p.p. 406-418.

27 Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L., Collie, R. J., & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, vol. 38, p.p. 26-35.

28 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press. p.p. 103- 401.

μαθησιακή και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση δύναται να ενισχύσει τόσο τις μαθησιακές δεξιότητες όσο και τη συναισθηματική κατάσταση της μαθήτριας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η επίδραση των μεθόδων διδασκαλίας και των τεχνικών παρακίνησης που επιλέχθηκαν για τη μαθήτρια.

2.4.2. Επιμέρους υποθέσεις

Ως προς τους μηχανισμούς της παρέμβασης τίθεται το ερώτημα, αν η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορεί να ευνοήσει την ενδογενή παρακίνηση της μαθήτριας. Επίσης, δημιουργείται το ερώτημα, εάν η αύξηση της ενδογενούς παρακίνησης και η ικανοποίηση της ανάγκης για επιδεξιότητα μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση των μαθησιακών της δεξιοτήτων που θα επιλεγούν για υποστήριξη²⁹. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε ο ρόλος της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών και της αύξησης της ενδογενούς παρακίνησης στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας. Επιλέχθηκε η εστίαση στην φωνολογική ενημερότητα ύστερα από την αρχική αξιολόγηση της μαθήτριας. Η φωνολογική ενημερότητα και η μνήμη εργασίας θεωρούνται δύο από τις βασικές και καίριες ικανότητες για τη γλωσσική επεξεργασία^{30, 31}.

3. Μεθοδολογία

3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Υπάρχουν ελάχιστες μελέτες για τη διακρίβωση των σχέσεων μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας, ενδογενούς παρακίνησης και βασικών ψυχολογικών αναγκών στο πλαίσιο της υποστήριξης μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Για αυτόν τον λόγο υιοθετήθηκε μια συνδυασμένη ποιοτική και ποσοτική μελέτη περίπτωσης³². Η προσέγγιση αυτή αφενός μεν ταιριάζει στον διερευνητικό χαρακτήρα της παρούσας μελέτης αφετέρου δε δύναται να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη φύση και την αξία του φαινομένου που εξετάζεται. Ειδικότερα, η διαχρονική μελέτη της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθήτριας μέσα από τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις μπορεί να αναδείξει σημαντικές πτυχές της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αλλά και της ανάπτυξης της μαθήτριας τόσο

29 Van Nuland, H. J., Taris, T. W., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2011). Testing the hierarchical SDT model: the case of performance-oriented classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27, p.p. 467-482.

30 Πόρποδας, Κ. (2002). *Ηανάγνωση*. Πάτρα: ΝέαΓράμματα. σ.σ. 238-258.

31 Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών*. Τάξεις Β'-Δ' δημοτικού. Πράξη: Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών - ανχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.

32 Fisher, D. & Frey, N. (2011). *The purposeful classroom: How to structure lessons with learning goals in mind*. USA: ASCD. p.p. 22-66.

στον μαθησιακό όσο και στον συναισθηματικό τομέα^{33, 34}. Συνεπώς, μπορούν να μελετηθούν οι ενδο-ατομικές αλλαγές της μαθήτριας από μάθημα σε μάθημα καθ' όλο το διάστημα της παρέμβασης.

3.2. Επιλογή περίπτωσης

Η μελέτη μιας κρίσιμης περίπτωσης³⁵, αποτελεί ένα είδος επιτηδευμένης δειγματοληψίας. Η επιλογή της περίπτωσης υπόκειται σε μεθοδολογικά κριτήρια ώστε να είναι εφικτές ορισμένες λογικές -όχι στατιστικές- γενικεύσεις σε παρόμοιες περιπτώσεις μαθητών/-ριών και σε παρόμοια προγράμματα παρέμβασης³⁶. Σύμφωνα με τα κριτήρια ενδιαφέροντος της παρούσας μελέτης αναζητήθηκε μία μαθήτρια των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, η οποία πρώτον να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση και προσαρμογή της στην τάξη, δεύτερον να προέρχεται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στρώμα και τρίτον να μη διαθέτει ακόμα οποιαδήποτε προηγούμενη διάγνωση. Με το τελευταίο κριτήριο επιδιώχθηκε να εξασφαλιστεί ότι κατά το διάστημα της παρέμβασης δεν θα γίνεται οποιαδήποτε άλλη οργανωμένη υποστήριξη, η οποία θα απορρέει από πρόσφατη γνωμάτευση.

3.3. Παρουσίαση περίπτωσης

Επιλέχθηκε μια μαθήτρια που φοιτούσε στην Δ' τάξη τυπικού δημοτικού σχολείου σε αστική περιοχή της ανατολικής Θεσσαλονίκης, υπαγόμενης στο Α' ΚΕ.Δ.Δ.Υ., κατά το σχολικό έτος 2017-2018 χωρίς να έχει επαναλάβει κάποια τάξη μέχρι τώρα. Η μαθήτρια ξεκίνησε να παρακολουθεί μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου της από τις αρχές της Γ' τάξης, όταν παρατηρήθηκε ότι δεν μπορούσε να διαβάσει καθόλου και ότι ήταν σε θέση να γράφει μόνο το όνομα της. Παρά τις προόδους που επιτελέστηκαν στο Τμήμα ένταξης, η μαθήτρια συνεχίζει να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης της. Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας θα ήταν καλό να παραπεμφθεί η μαθήτρια για διάγνωση την επόμενη σχολική χρονιά.

Η οικογένεια της μαθήτριας δεν διαθέτει επαρκείς οικονομικούς πόρους

33 Blackwell, J. (2016). Research in action: Evidence based strategies to improve one-to-one teaching. Retrieved from: <https://ejournals.lib.vt.edu/JRMP/article/view/734>. (προσπελάστηκε στις: 05/01/18).

34 Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L., Collie, R. J., & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, vol. 38, p.p. 26-35.

35 Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Thousand Oaks, CA: Sage. (4th ed.) p. 276.

36 Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, vol. 42, p.p. 533-544.

για οποιαδήποτε επιπρόσθετη συστηματική εξωσχολική υποστήριξη της μαθήτριας. Αν και το οικογενειακό της περιβάλλον –με πρωταγωνιστικό τον ρόλο της μητέρα της– θεωρείται υποστηρικτικό συναισθηματικά, οι εκτεταμένες δυσκολίες μάθησης της μαθήτριας αντιμετωπίζονται με απλοϊκό τρόπο, δηλαδή στο επίπεδο των νουθεσιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση μιας χαμηλής αυτοπεποίθησης στη μαθήτρια σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας της. Επιπλέον, η μαθήτρια δηλώνει ότι δεν νιώθει ιδιαίτερα αποδεκτή από τα παιδιά της τάξης της.

3.4. Ερευνητικά εργαλεία

Η επιλογή των εργαλείων εκτίμησης της μαθησιακής και συναισθηματικής εικόνας της μαθήτριας έγινε ύστερα από τη διερεύνηση των απόψεων της μητέρας της και των δασκάλων της. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη σύνθεση εργαλείων αξιολόγησης βασίστηκε στους λόγους της προτιθέμενης παραπομπής της μαθήτριας για διάγνωση, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν από τους δασκάλους της τυπικής τάξης και του τμήματος ένταξης. Αυτές οι βασικές πληροφορίες και τα αποτελέσματα των ανιχνευτικών δοκιμασιών που ακολούθησαν, αποτέλεσαν τα αποφασιστικά κριτήρια για τη δόμηση των ειδικών στόχων της παρέμβασης.

Η εκπαιδευτικός που εφάρμοσε την παρέμβαση έκανε την εβδομαδιαία καταγραφή των φωνολογικών λαθών της μαθήτριας και επέδωσε τα ερωτηματολόγια κατά τη διάρκεια της υποστήριξης. Όλες οι άλλες δοκιμασίες διενεργήθηκαν από εκπαιδευτικούς του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (νυν Κ.Ε.Σ.Υ.), στο πλαίσιο των καθηκόντων ανίχνευσης. Οι δοκιμασίες αυτές έγιναν στην αρχή της παρέμβασης για να εξεταστεί, το κατά πόσο επιβεβαιώνονται αντικειμενικά οι αναφερόμενες δυσκολίες της μαθήτριας.

3.4.1. Μαθησιακή επάρκεια

Για την αρχική εκτίμηση της μαθησιακής επάρκειας της μαθήτριας εφαρμόστηκαν δύο σταθμισμένες ανιχνευτικές δοκιμασίες. Αρχικά, συλλέχθηκαν πληροφορίες για το μαθησιακό δυναμικό της μαθήτριας από το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας³⁷. Από αυτό το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το πρώτο επίπεδο (Επίπεδο Ι), διότι η μαθήτρια είχε σοβαρές ελλείψεις στον γλωσσικό τομέα και δεν είχε διδαχθεί ακόμη ολόκληρη την ύλη της Δ' τάξης. Με το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών³⁸ καταγράφηκαν

37 Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Α-α-Τ-ω, Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας*. Έργο: Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, Υπόεργο 4: Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής ικανότητας-επάρκειας για παιδιά και εφήβους. Υπεύθυνη: Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.

38 Σκαλούμπας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών*. Τάξεις Β'-Δ' δημοτικού. Πράξη: Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών - ανιχνευτικών

οι επιδόσεις της σε μια σειρά από διαδραστικές δοκιμασίες, οι οποίες όφειλαν να αντιστοιχούν στην Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Ασφαλώς, οι πληροφορίες για τη μαθησιακή επάρκεια της μαθήτριας συμπληρώθηκαν από τις ποιοτικές αναφορές της δασκάλας του Τμήματος Ένταξης για τη μαθήτρια, όπως αυτές κατατέθηκαν, τόσο πριν, όσο και μετά την παρέμβαση.

3.4.2. Ψυχοκινητική ανάπτυξη

Για την ενδεικτική αρχική εκτίμηση της ψυχοκινητικής ωριμότητας της μαθήτριας χρησιμοποιήθηκε μια δοκιμασία οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης³⁹ η οποία επικεντρώνεται στις αντιληπτικές δεξιότητες και στις λεπτές κινητικές δεξιότητες και στον οπτικοκινητικό συντονισμό⁴⁰. Η μαθήτρια αξιολογήθηκε σε αυτό το εργαλείο ανάλογα με τις νόρμες που αντιστοιχούν στην ηλικία της.

3.4.3. Ενδογενής παρακίνηση

Στον τομέα της ψυχολογικής ανάπτυξης της μαθήτριας χρησιμοποιήθηκε καταρχάς μια από τις μορφές του Ερωτηματολογίου Ενδογενούς Παρακίνησης⁴¹ και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο «Text Material Questionnaire I»⁴² ως το πιο ταιριαστό στα περιεχόμενα της παρέμβασης. Εξετάζει τη στιγμιαία εμπειρία ενός ατόμου καλύπτοντας την ενδογενή παρακίνηση (ενδιαφέρον, ευχαρίστηση), την αυτοαντίληψη της επιδεξιότητας και την αντιλαμβανόμενη ένταση. Από το ερωτηματολόγιο, μόνο η υποκλίμακα της ενδογενούς παρακίνησης εμφάνισε μια αποδεκτή εσωτερική συνέπεια (Cronbach's Alpha = .71) κατά τις 12 μετρήσεις που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Επομένως, οι δύο άλλες υποκλίμακες δεν χρησιμοποιήθηκαν στις στατιστικές αναλύσεις.

3.4.4. Βασικές ψυχολογικές ανάγκες

Για την εκτίμηση της συναισθηματικής ανάπτυξης αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Ικανοποίησης και Ματαίωσης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών»⁴³, το οποίο εκτιμά την τρέχουσα ικανοποίηση και ματαίωση των

εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.

39 Beery's VMI (developmental test of Visual-Motor Integration).

40 Beery, K., E., Buktenica, N. A., & Beery, N. A. (2010). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration*, (6th ed.). Bloomington, MN: Pearson.

41 McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 60, p.p. 48-58.

42 Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Emotions in nondirected text learning. *Learning and Individual Differences*, vol. 2, p.p.1-17.

43 Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale – Diary Version Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, vol. 53, p.p. 237-251.

Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών. Οι εσωτερικές συνέπειες (Cronbach's Alpha) των κλιμάκων ανήλθαν σε .86, .84 και .76 για την Αυτονομία, την Επιδεξιότητα και τη Συσχέτιση αντίστοιχα.

Οι θεματικές της ενδογενούς παρακίνησης και των βασικών ψυχολογικών αναγκών έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές φορές σε μαθητικούς πληθυσμούς της χώρας μας^{44, 45}. Έτσι, αναμένεται ότι οι ερωτήσεις θα είναι κατανοητές από την μαθήτρια. Ως προς τη διαδικασία η μαθήτρια επέλεγε την απάντηση που της ταίριαζε, αφού η εκπαιδευτικός της διάβαζε την κάθε ερώτηση^{46, 47}. Η πενταβάθμια κλίμακα απάντησης χρησιμοποιήθηκε σε όλα τα ερωτηματολόγια, επειδή αυτή ήταν κατανοητή από τη μαθήτρια.

3.4.5. Φωνολογική ενημερότητα

Για την εκτίμηση φωνολογικής ενημερότητας της μαθήτριας επιλέχθηκαν έξι κατηγορίες λαθών από σχετικούς καταλόγους φωνολογικής αξιολόγησης^{48, 49}. Συγκεκριμένα, στην αξιολόγηση συμπεριλήφθηκαν οι εξής κατηγορίες: α) αφαίρεση συλλαβής, β) προσθήκη συλλαβής, γ) αντιστροφή συλλαβής, δ) αφαίρεση φωνήματος, ε) προσθήκη φωνήματος και στ) αντιστροφή φωνημάτων. Εκτός από τον συνολικό αριθμό των λαθών σε κάθε κείμενο υπολογίστηκε και το ποσοστό των σωστών λέξεων επί του συνόλου των λέξεων κάθε κειμένου. Οι έξι κατηγορίες φωνολογικών λαθών παρουσίασαν μια καλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach's Alpha = .80) στο σύνολο των 20 μετρήσεων που πραγματοποιήθηκαν.

3.4.6. Χαρακτηριστικά κειμένων

Στην παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν απλά λογοτεχνικά κείμενα (μικρά ποιήματα και παραμύθια κυρίως από το βιβλίο γλώσσας της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου όπως και το παραμύθι των αδελφών Γκριμ «Η Πεντάμορφη και το Τέρας»), των οποίων τα χαρακτηριστικά ήταν ανάλογα της ηλικίας και του μαθησιακού επιπέδου της μαθήτριας. Στον βαθμό που η παρούσα μελέτη

44 Mouratidis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, C. (2015). The relation between balanced need satisfaction and adolescents' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, vol. 21, p.p. 421-431.

45 Tsigilis, N. & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the intrinsic motivation inventory. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 97, p.p. 271-280.

46 Borgers N., De Leeuw E., & Hox J., (2000). Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, vol. 66, p.p. 60-75.

47 Goegan, Lauren D.; Radil, Amanda I.; Daniels, & Lia M. (2018). Accessibility in Questionnaire Research: Integrating Universal Design to Increase the Participation of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, vol. 16, p.p. 177-190.

48 ΠαντελιάδουΣ. & ΠατισοδήμουΑ. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. σ.σ. 19-28.

49 Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. σ.σ. 176.

επικεντρώνεται στη φωνολογική ορθότητα της μαθήτριας, προσανατολιστήκαμε στην εκτίμηση του μεγέθους των κειμένων ως το πιο έγκυρο μέτρο για την αντικειμενική τους δυσκολία⁵⁰, ⁵¹. Αυτή η προσέγγιση, αν και δεν αποτελεί τη μοναδική ποσοτικοποίηση της δυσκολίας ενός κειμένου, προφανώς φανερώνει τις απαιτήσεις του τόσο για τη φωνολογική ενημερότητα όσο και για την εργαζόμενη μνήμη⁵².

Επιπλέον, γνωστοποιήσαμε τα κείμενα και τα λάθη της μαθήτριας σε μια έμπειρη δασκάλα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (νυν Κ.Ε.Σ.Υ.), η οποία αποφάνθηκε ότι δεν μπορεί να εκτιμηθεί η δυσκολία των συγκεκριμένων κειμένων με κάποιον άλλον τρόπο. Έτσι, καταγράφηκε μια σειρά από ποσοτικά στοιχεία, όπως το πλήθος παραγράφων, το πλήθος χαρακτήρων, το πλήθος λέξεων, το πλήθος γραμμών και το πλήθος προτάσεων. Αυτά τα χαρακτηριστικά παρουσίασαν υψηλή εσωτερική συνοχή στο σύνολο των 20 μετρήσεων (Cronbach's Alpha = .93). Επίσης, τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των κειμένων παρουσίασαν τις αναμενόμενες στατιστικώς σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις με τη φωνολογική ενημερότητα της μαθήτριας στο σύνολο των μαθημάτων (κάθε φορά ήταν: Spearman's Rho < -.47, $p < .001$), κάτι που υποδηλώνει μια καλή εγκυρότητα των εν λόγω μετρήσεων.

3.5. Παρέμβαση

3.5.1. Διαδικασία

Τα πρώτα τέσσερα μαθήματα αφιερώθηκαν στην αρχική αξιολόγηση στη δοκιμή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και τη λήψη των αποφάσεων σχετικά με την παρέμβαση. Για την υποστήριξη επιλέχθηκε ο τομέας της φωνολογικής ενημερότητας, διότι η μαθήτρια ήταν εξαιρετικά αδύναμη σε αυτόν. Από τις διδακτικές μεθόδους⁵³: α) της βαθμιαίας προσέγγισης, β) της παρατήρησης και έκφρασης και γ) της γνωστικής μαθητείας, επιλέχθηκε η τελευταία, επειδή φάνηκε ότι βοηθούσε τη μαθήτρια να συγκεντρώνεται αποτελεσματικά και να ανταποκρίνεται με ευχαρίστηση στις ασκήσεις. Η μέθοδος της γνωστικής μαθητείας αξιοποιεί πολλές από τις θέσεις του Vygotsky και τονίζει μεταξύ άλλων τις λειτουργίες της ανάλυσης έργου⁵⁴, της κατάλληλης υποβοήθησης, της

50 Compton, D. L., Appleton, A. C., & Hosp, M. K. (2004). Exploring the relationship between text-leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade students who are average and poor decoders. *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 19, p.p. 176-184.

51 Wang, S. & Andersen, E. (2016). Grammatical templates: Improving text difficulty evaluation for language learners. *Proceedings of COLING 2016, the 26th International Conference on Computational Linguistics, 11-17 December* (p.p. 1692-1702). Osaka, Japan.

52 Gilchrist, A. L., Cowan, N., & Naveh-Benjamin, M. (2009). Investigating the childhood development of working memory using sentences: New evidence for the growth of chunk capacity. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 104, p.p. 252-265.

53 Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. σ.σ. 86-93.

54 Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία, (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου)*. Αθήνα: Gutenberg.

φθίνουσας καθοδήγησης και της αλλαγής των ρόλων εκπαιδευτικού-μαθήτριας⁵⁴. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν 20 μαθήματα ατομικής διδασκαλίας, τα οποία αφιερώθηκαν εξ' ολοκλήρου στην παρέμβαση και τα οποία καταμετρήθηκαν. Τέλος, έγινε ένα ακόμα μάθημα, το οποίο αφιερώθηκε στην ποιοτική αξιολόγηση και στην αποτίμηση της παρέμβασης.

3.5.2. Υποστήριξη φωνολογικής ενημερότητας

Η εφαρμογή της γνωστικής μαθητείας στα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβανε μεταξύ άλλων στοχευμένες ασκήσεις: α) ορθής αναγνώρισης φωνημάτων, β) φωνητικής κατάτμησης συλλαβών/λέξεων, γ) χωρισμού/ σύνθεσης λέξεων και δ) φωναχτής ανάγνωσης^{55, 56}. Τα περιεχόμενα της μεθόδου εμπλουτίστηκαν με μία πολυαισθητηριακή τεχνική κατά την οποία η μαθήτρια όφειλε να αναγνωρίσει τα φωνολογικά της λάθη, όταν άκουγε την ηχογράφηση της ανάγνωσης που μόλις είχε κάνει⁵⁷. Παράλληλα, εντόπιζε και υπογράμμιζε τα λάθη στο κείμενο. Στο τέλος επαναλάμβανε την ανάγνωση με σκοπό τη διόρθωση των λαθών. Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκαν ασκήσεις που προάγουν συνδυασμένα την φωνολογική ενημερότητα και την εργαζόμενη μνήμη. Η διαδικασία αυτή βασίστηκε στο γνωστό παιχνίδι «memory», το οποίο εμπλουτίστηκε με εικονόλεξα, λέξεις και συλλαβές⁵⁸.

3.5.3. Υποστήριξη παρακίνησης

Η προσπάθεια για την ανάπτυξη της ενδογενούς παρακίνησης και των βασικών ψυχολογικών αναγκών της μαθήτριας έγινε μέσω δύο κύριων εργαλείων. Το πρώτο αφορά στην εφαρμογή ενός σχεδίου μαθήματος⁵⁹, το οποίο προάγει την ελκυστική ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών πάνω στις διεργασίες του μαθήματος και τους προτρέπει σε αλλαγές που βελτιστοποιούν το ενδιαφέρον για τη μάθηση, την ενεργή συμμετοχή και τις σχέσεις των δύο πλευρών.

Το δεύτερο εργαλείο προάγει την αυτόνομη συμμετοχή της μαθήτριας στον καθορισμό της δυσκολίας των ασκήσεων⁶⁰. Έτσι, υποστηρίζει πλήρως τη δυνατότητα επιλογών, τον αυτοκαθορισμό των κριτηρίων επιτυχίας και

55 Παντελιάδου Σ. & Πατισιόδημου Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. σ.σ. 19-28.

56 Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. σ.σ. 92-95.

57 Kesper, G. (2002). *Sensorische Integration und Lernen: Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. München: Editionen Reinhardt. p.p. 153-154.

58 Gelfgren, V. (2012). Fun with Flashcards. Στο <https://www.teachingideas.co.uk/sites/default/files/funwithflashcards.pdf> (προσπελάστηκε στις 4/12/17).

59 Βαρσάμης, Π. (2016). Σχέδιο μαθήματος: Ενδιαφέρον μάθημα. ανακτήθηκε από: <http://kday-v.thess.sch.gr/wordpress/personal-and-social-skills/> (προσπελάστηκε στις 27/11/17).

60 Σταϊκόπουλος, Κ., Βαρσάμης, Π., & Σταϊκοπούλου, Μ. (2017). Διαφοροποίηση μαθήματος με τη χρήση φύλλων αυτοαξιολόγησης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τομ. 79, σ.σ. 105-112.

την ανάληψη ευθύνης από την πλευρά της μαθήτριας⁶¹. Η δραστηριότητα είχε παιγνιώδη μορφή και περιείχε χρωματιστές κάρτες τριών επιπέδων δυσκολίας (ως προς το πλήθος των συλλαβών και το πλήθος των λέξεων που περιείχαν). Η μαθήτρια έχει την ελευθερία να επιλέξει από ποιο επίπεδο θα αρχίσει και πόσες κάρτες θα τραβήξει από αυτό με σκοπό να τις διαβάσει σωστά.

Εκτός των παραπάνω, σε όλα τα μαθήματα η μαθήτρια παροτρυνόταν να συμμετέχει στις αποφάσεις και να εκφράζει τη γνώμη της για τη διαδικασία του μαθήματος. Επίσης, στο τέλος κάθε μαθήματος δινόταν στην μαθήτρια μια κάρτα με περιγραφικά ενθαρρυντικά σχόλια για την προσπάθεια και τις στρατηγικές που επέδειξε⁶². Συνολικά, εφαρμόστηκαν από την εκπαιδευτικό με συνέπεια πολλά από τα προτεινόμενα στη βιβλιογραφία μέτρα υποστήριξης της ενδογενούς παρακίνησης και των βασικών ψυχολογικών αναγκών^{63, 64, 65}.

3.6. Στατιστικές αναλύσεις

Πέραν της ανάλυσης των διαθέσιμων ποιοτικών στοιχείων που κατέθεσαν οι δάσκαλοι και η μητέρα της μαθήτριας, οι ποσοτικές αναλύσεις περιλαμβάνουν τη στατιστική ανάλυση των 20 επαναλαμβανόμενων μετρήσεων που έγιναν σε διάστημα 12 εβδομάδων. Η αξιοπιστία των μετρήσεων εκτιμήθηκε με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών για το σύνολο των μαθημάτων, όπου υπολογίστηκε ο συντελεστής Spearman's Rho. Για τη διαπίστωση της ανάπτυξης των μεμονωμένων μεταβλητών και των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών κατά την εξέλιξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν γραμμικές αναλύσεις παλινδρόμησης. Σε όλες αυτές τις στατιστικές αναλύσεις τα μαθήματα αντιμετωπίστηκαν ως αυτοτελή εκπαιδευτικά επεισόδια. Όλες οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με την 20^η έκδοση του λογισμικού SPSS⁶⁶.

4. Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των σταθμισμένων ανιχνευτικών δοκιμασιών. Στο κριτήριο γλωσσικής επάρκειας (ΛαΤώ) η μαθήτρια έδειξε

61 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York: Guilford Press. p.p. 239- 401.

62 Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*. vol., 14, p.p. 423-435.

63 Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, p.p. 261-271.

64 Niemiec, C., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2014). Is relatedness enough? On the importance of need support in different types of social experiences. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: theory, research, and applications*. New York, NY, USA: Springer. p.p. 77-96.

65 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York: Guilford Press, p.321.

66 IBM Corp. (2011). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

να έχει μεγάλες δυσκολίες στο οργανωτικό, εκφραστικό, φωνολογικό και μορφοσυντακτικό σύστημα της γλώσσας. Στις δοκιμασίες του τεστ ΛΑΜΔΑ η μαθήτρια επέδειξε πολύ χαμηλές επιδόσεις στην μορφοσύνταξη, στην μνήμη εργασίας και στις μουσικές δεξιότητες. Ως προς την οπτικοκινητική ανάπτυξη η μαθήτρια βρέθηκε να μην υπολείπεται σε πολύ μεγάλο βαθμό των παιδιών της ηλικίας της στις δοκιμασίες του τεστ VMI.

Πίνακας 1. Σταθμισμένες επιδόσεις της μαθήτριας στις ανιχνευτικές δοκιμασίες.

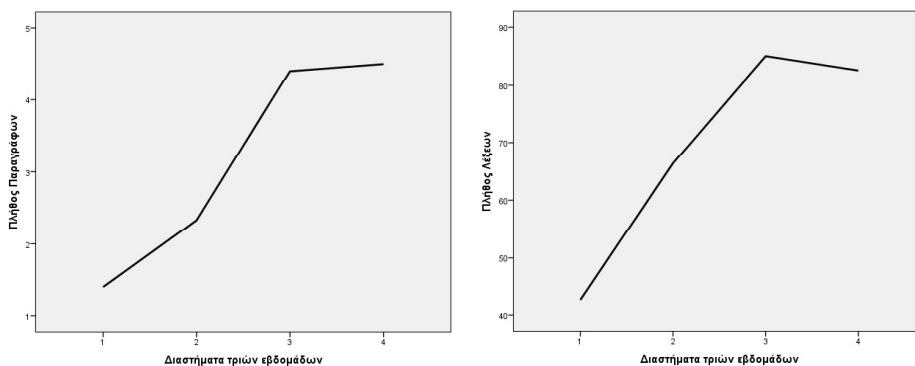
Δοκιμασία	Άξονες	Επίδοση	Εύρος σταθμισμένων τιμών
ΛαΤώ	Προσληπτικό Σύστημα	97-99	76-106
	Οργανωτικό Σύστημα	48-53	43-115
	Εκφραστικό Σύστημα	30-32	19-58
	Σημασιολογικό Στοιχείο	88-92	63-117
	Φωνολογικό Στοιχείο	66-70	58-123
	Μορφοσυντακτικό Στοιχείο	< 22	22-55
	ΆθροισμαΤυπικών Βαθμών	34	6-110
	Πηλίο Γλωσσικής Επάρκειας	73	44-152
ΛΑΜΔΑ	Αναγνώριση Ερεθισμάτων	30	10-100
	Ορθογραφία	38	10-100
	Κατανόηση κειμένων	75	10-100
	Μορφοσύνταξη	25	10-100
	Λεξιλόγιο	100	10-100
	Μνήμη εργασίας	10	10-100
	Μη λεκτικοί συλλογισμοί	30	10-100
	Μουσικές δεξιότητες	25	10-100
VMI	Οπτική αντίληψη	86	45-127
	Κινητικός συντονισμός	84	45-123
	Οπτικοκινητικός συντονισμός	83	45-130

Το γράφημα 1 απεικονίζει το πως εξελίχθηκαν δύο από τις μεταβλητές της δυσκολίας των κειμένων, το πλήθος παραγράφων και το πλήθος των λέξεων. Παρουσιάζεται ο μέσος όρος των μετρήσεων ανά τρεις εβδομάδες. Συνολικά αποτυπώνεται η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας των κειμένων σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Παρά την αύξηση της δυσκολίας η επίδοση στην φωνολογική ενημερότητα της μαθήτριας βελτιώθηκε σταθερά στην πορεία της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, το μέσο ποσοστό των φωνολογικά ορθών λέξεων εξελίχθηκε ανά τρεις εβδομάδες ως εξής: 84,3%, 91,7%, 95,8% και 98,5%. Σύμφωνα με τις δοκιμασίες της γραμμικής παλινδρόμησης, αυτές οι μεταβολές ήταν στατιστικά σημαντικές και ήταν σε θέση να εξηγήσουν ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης των μετρήσεων (κάθε φορά ήταν: $R^2 > .79$, $p < .001$).

Με παρόμοια στατιστικά αποτελέσματα συνοδεύτηκε η εξέλιξη της ενδογενούς παρακίνησης και των βασικών ψυχολογικών αναγκών (γράφημα 2, κάθε φορά ήταν: $R^2 > .62$, $p < .001$). Από την ποιοτική παρατήρηση των

τιμών, προκύπτει ότι η βασική ψυχολογική ανάγκη για συσχέτιση παρουσιάζει τις μεγαλύτερες τιμές ικανοποίησης τόσο στην έναρξη όσο και στο τέλος της παρέμβασης. Αντίθετα, η ψυχολογική ανάγκη για επιδεξιότητα φαίνεται να είναι ματαιωμένη στην αρχή της παρέμβασης σε σύγκριση με τις άλλες δύο βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Εξαιρώντας την ενδογενή παρακίνηση, η οποία αναπτύσσεται από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες της παρέμβασης, η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών αρχίζει να βελτιώνεται εμφανώς από την έκτη εβδομάδα και μετά. Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες ακολουθούν ένα κοινό μοτίβο ανάπτυξης, ιδιαίτερα δε οι ανάγκες για αυτονομία και επιδεξιότητα.

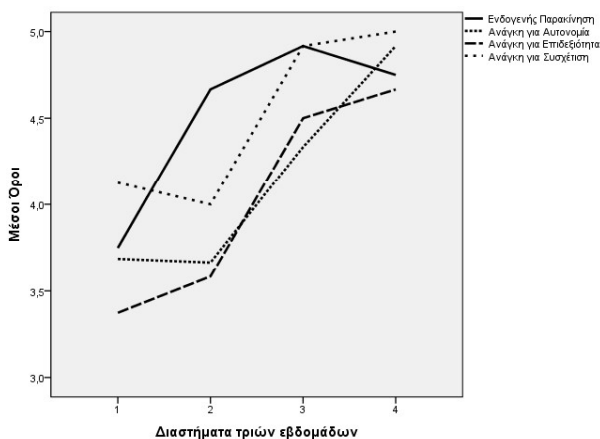
Γράφημα 1. Εξέλιξη του μέσου πλήθους παραγράφων και του μέσου πλήθους λέξεων ανά τρεις εβδομάδες



$$R^2 = .57, p < .001$$

$$R^2 = .72, p < .001$$

Γράφημα 2. Εξέλιξη των μέσων τιμών για τις μεταβλητές της συναισθηματικής ανάπτυξης.



Σύμφωνα με τις αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης, προέκυψε ότι η ενδογενής παρακίνηση ήταν σε θέση να προβλέψει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη φωνολογική επίδοση της μαθήτριας ($R^2 = .64$, $\beta = .81$, $p < .001$). Το ίδιο ακριβώς ίσχυσε για την άμεση επιρροή κάθε μίας από τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες στη φωνολογική επίδοση (κάθε φορά ήταν: $R^2 > .46$, $\beta > .56$, $p < .001$). Η επιρροή των βασικών ψυχολογικών αναγκών στην ενδογενή παρακίνηση μπόρεσε να επιβεβαιωθεί μόνο στην περίπτωση της ανάγκης για επιδεξιότητα ($R^2 = .22$, $\beta = .47$, $p < .05$). Τέλος, οι γραμμικές παλινδρομήσεις που αναφέρονται στις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών ήταν όλες στατιστικά σημαντικές (κάθε φορά ήταν: $R^2 > .37$, $\beta > .88$, $p < .01$).

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Ο στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η εφαρμογή μιας εξατομικευμένης μαθησιακής και ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης στην μαθήτρια που επιλέχθηκε. Ο κύριος μαθησιακός στόχος, όπως εξειδικεύτηκε μετά από την πρώτη αξιολόγηση της μαθήτριας, ήταν η βελτίωση της φωνολογικής της ενημερότητας. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η υποστήριξη της ενδογενούς παρακίνησης και των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρωτότυπη προσπάθεια για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας, ενδογενούς παρακίνησης και βασικών ψυχολογικών αναγκών. Η μαθήτρια παρουσίασε μόνο μικρές εκπτώσεις στην οπτικοκινητική της επίδοση κατά την αρχική μέτρηση και έτσι εγκαταλείφθηκε η ιδέα της ταυτόχρονης ψυχοκινητικής υποστήριξης προς χάριν της εξοικονόμησης χρόνου.

Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν σημαντική βελτίωση της μαθήτριας σε όλους τους τομείς ενδιαφέροντος. Αναλυτικότερα, η φωνολογική της επίδοση στα κείμενα έδειξε μια σταθερή αύξηση από την έκτη εβδομάδα παρέμβασης και μετά ανεξάρτητα από την ταυτόχρονη αύξηση της δυσκολίας των κειμένων. Την ίδια χρονική περίοδο αρχίζει να ευδοκμεί και το σύνολο των βασικών ψυχολογικών αναγκών κάτι που αντικατοπτρίζει τη συμπαγή ανάπτυξη της συναισθηματικής κατάστασης και της ενδογενούς παρακίνησης της μαθήτριας. Συνολικά, φαίνεται ότι οι αυτοκαθοριζόμενες επιλογές⁶⁷, σε συνδυασμό με τη σταδιακή εξασθένιση της καθοδήγησης της εκπαιδευτικού κατά τη γνωστική μαθητεία⁶⁸, επέφεραν θετικές αλλαγές στην παρακίνηση, στην αυτορρύθμιση και στην απόδοση της μαθήτριας.

67 Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., Sugiura, A., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Matsumoto, K. (2013). How self-determined choice facilitates performance: A key role of the ventromedial prefrontal cortex. *Cerebral Cortex*, vol. 25, p.p. 1241-1251.

68 Wecker, C., & Fischer, F. (2011). From guided to self-regulated performance of domain-general skills: The role of peer monitoring during the fading of instructional scripts. *Learning and Instruction*, vol.21, p.p. 746-756.

Πέραν των μετρήσιμων στοιχείων, οι ποιοτικές αναφορές των εκπαιδευτικών του τμήματος ένταξης και της τυπικής τάξης εστιάζουν στο γεγονός ότι η μαθήτρια ήταν περισσότερο ακριβής κατά την ανάγνωση, ένιωθε ολόένα πιο σίγουρη για τον εαυτό της και εκδήλωσε μια αυξανόμενη συμμετοχή στο μάθημα. Συμπληρωματικά των παραπάνω, η μητέρα της μαθήτριας ανέφερε ότι επεδείκνυε περισσότερη διάθεση και προσπάθεια στον τομέα της ανάγνωσης. Μετά το πέρας της παρέμβασης, η μαθήτρια εξέφρασε ικανοποίηση γύρω από τη σταδιακή αποδοχή της από τους συνομηλίκους της και δήλωσε ότι απέκτησε μια φίλη.

Εστιάζοντας στο πώς εξελίχθηκαν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η πρώτη ανάγκη που αρχίζει να αποκτά μια σταθερή βελτίωση (από την τέταρτη κιόλας εβδομάδα) είναι εκείνη για επιδεξιότητα. Η ανάγκη αυτή παρουσίασε τις χαμηλότερες τιμές στην αρχή της παρέμβασης. Η σταθερή ανάπτυξη των δύο άλλων βασικών συναισθηματικών αναγκών, της συσχέτισης και της αυτονομίας, φαίνεται να επήλθε αργότερα, ουσιαστικά από την έβδομη εβδομάδα και μετά. Οι αρχικές τιμές και οι πορείες ανάπτυξης των βασικών ψυχολογικών αναγκών κρίνονται αναμενόμενες, αν λάβει κανείς υπόψη τις δυσκολίες της μαθήτριας στον ψυχοκοινωνικό και ιδιαίτερα στον μαθησιακό τομέα. Αν και οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες θεωρούνται ισοδύναμες ως προς τον ρόλο τους⁶⁹, υπάρχουν ήδη ευρήματα που περιγράφουν τις πολύπλοκες σχέσεις προτεραιότητας που μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ τους⁷⁰. Για παράδειγμα προηγούμενες συσσωρευμένες ματαιώσεις της ανάγκης για επιδεξιότητα μπορούν να προβλέψουν την ανάπτυξη της ενδογενούς παρακίνησης σε μια επερχόμενη σχετική παρέμβαση⁷¹.

Οι υποθέσεις της παρούσας μελέτης επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό καθώς η ενδογενής παρακίνηση ήταν σε θέση να διευκολύνει σημαντικά την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας της μαθήτριας σε κάθε μάθημα. Επιπλέον, αναδειχτηκε ο κεντρικός ρόλος που παίζει η ικανοποίηση της ανάγκης για επιδεξιότητα⁷². Αυτό συνηγορεί με περαιτέρω μελέτες γύρω από την μεγάλη σημαντικότητα που αποδίδει το περιβάλλον στη σχολική ικανότητα και επίδοση⁷³. Ασφαλώς, η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας δεν πιστώνεται αποκλειστικά στην καλλιέργεια της ενδογενούς παρακίνησης και των βασικών

69 Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press. p.p. 239-272.

70 Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagni, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 43, p.p. 1050-1064.

71 Fang, H., He, B., Fu, H., & Meng, L. (2017). Being eager to prove oneself: U-Shaped relationship between competence frustration and intrinsic motivation in another activity. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, p.p.1-9.

72 Van Nuland, H. J., Tavis, T. W., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2011). Testing the hierarchical SDT model: the case of performance-oriented classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27, p.p. 467-482.

73 Lazarides, R., Harackiewicz, J., Canning, E., Pesu, L., & Viljaranta, J. (2015). The role of parents in students' motivational beliefs and values. In C. Rubie-Davies, J. Stephens, & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. New York, NY: Routledge. p.p. 53-66

ψυχολογικών αναγκών⁷⁴, επειδή στην παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε εξ' αρχής ένας συνδυασμός επιλεγμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών πρακτικών⁷⁵.

Ως προς την εκπαιδευτική πράξη, η παρούσα μελέτη ανέδειξε τα οφέλη της εξατομικευμένης και συνδυαστικής υποστήριξης μιας μαθήτριας μέσα από τα εργαλεία και τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συμπόρευση της μαθησιακής και της ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι επιρροές των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών, ιδιαίτερα της ανάγκης για επιδεξιότητα, και της ενδογενούς παρακίνησης θεωρούνται από πλήθος ερευνών καίριες για τη μαθησιακή ανάπτυξη και τη συναισθηματική ευρωστία των μαθητών. Η συνδυαστική υποστήριξη μπορεί να φανεί χρήσιμη σε Τμήματα Ένταξης και στον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης, επειδή σε αυτές της μορφές εκπαίδευσης σχεδιάζονται εξατομικευμένες παρεμβάσεις που αποβλέπουν στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών/-ριών. Αυτές οι παρεμβάσεις υλοποιούνται συνήθως στη βάση μιας δυαδικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/-ριας. Συνεπώς, είναι χρήσιμη η διεύρυνση αυτής της προσπάθειας με σκοπό την αποκρυστάλλωση σχετικών εκπαιδευτικών μεθόδων.

6. Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη έχει σαφείς περιορισμούς ως προς τη στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων της⁷⁶. Για την επιβεβαίωση τόσο της βελτίωσης της φωνολογικής επίδοσης όσο και των πολύπλοκων εξελικτικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών χρειάζεται η μελέτη περισσότερων περιπτώσεων μαθητών/-ριών με τη χρήση αυτοπαλινδρομούμενων μοντέλων κινητών μέσων όρων⁷⁷. Ακόμη, χρειάζεται η μελέτη τόσο αγοριών όσο και κοριτσιών. Για παράδειγμα, προηγούμενα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι το φύλο του παιδιού μπορεί να παίζει έναν αμείωτο ρόλο στην ανάπτυξη των παραμέτρων που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα^{78, 79}.

74 De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, vol. 109, p.p. 232-252.

75 Kourkoutas, E., Plexousakis, S., & Georgiadi, M. (2010). An ecosystemic intervention in the context of a special education setting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, p.p. 4773-4779.

76 Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, vol. 42, p.p. 533-544.

77 Jebb, A. T., Tay, L., Wang, W., & Huang, Q. (2015). Time series analysis for psychological research: examining and forecasting change. *Frontiers in Psychology*, vol. 6, p.p. 1-24.

78 Cortright, R. N., Lujan, H. L., Blumberg, A. J., Cox, J. H., & DiCarlo, S. E. (2013). Higher levels of intrinsic motivation are related to higher levels of class performance for male but not female students. *Advances in Physiology Education*, vol. 37, p.p. 227-232.

79 Oga-Baldwin, W. L. & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, vol. 65, p.p. 151-163.

Πέραν των παραπάνω μεθοδολογικών αδυναμιών, η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια αποδεκτή μέθοδο έρευνας, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην επιστημονική σκέψη και να παρέχει μια λογική σύνδεση των αποτελεσμάτων της με τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές μεθόδους⁸⁰. Βέβαια, σε μελλοντικές έρευνες είναι απαραίτητη η χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών, οι οποίες να είναι κατάλληλες για επαναληπτική εφαρμογή. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να καταδειχθεί, το κατά πόσο η βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να αντικατοπτριστεί σε σταθμισμένες κλίμακες. Ακόμη, χρειάζεται η επιλογή ενός άλλου εργαλείου για τη μέτρηση της περιστασιακής ενδογενούς παρακίνησης, το οποίο θα δώσει καλή αξιοπιστία σε όλες του τις υποκλίμακες. Επιπλέον, εκτιμάται ως προσοδοφόρο να μελετηθούν η εκπαιδευτικός και η μαθήτρια ως σύστημα⁸¹. Συνεπώς, πέραν της επιλογής της δυσκολίας των κειμένων που έγινε κατά κύριο λόγο από την εκπαιδευτικό, χρειάζεται και η συνεκτίμηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών της εκπαιδευτικού κατά την εξέλιξη της παρέμβασης. Ασφαλώς, η συνέχιση της μελέτης της χρονικής προτεραιότητας των βασικών ψυχολογικών αναγκών θεωρείται μεγάλης σημασίας, επειδή μπορεί να βοηθήσει σε έναν ακόμα πιο εύστοχο σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Τέλος, είναι θεμιτό να εξεταστούν οι δυνατότητες της παρούσας παρέμβασης εντός ενός ολοκληρωμένου προγράμματος ανταπόκρισης στην παρέμβαση⁸², το οποίο προβλέπει την ανίχνευση, την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τη συστηματική υποστήριξη των μαθητών/-ριών πριν την παραπομπή τους για γνωμάτευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία μαθηματικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. σ.σ. 121-152.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στους Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσα (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα. σ.σ. 6-39.
- Παντελιάδου Σ. & Πατσιοδήμου Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. σ.σ. 19-28.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Νέα Γράμματα. σ.σ. 212-283.

80 Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, vol. 12, p.p. 219-245.

81 Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 9, p.p. 406-418.

82 Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 18, p.p. 157-171.

- Πρωτόπαππας, Α., Νικολόπουλος, Δ., & Σκαλούμπακας, Χ. (2003). Παρουσίαση κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από την χορήγηση της σε μαθητές γυμνασίου, Στο: Γλύκας Μ. & Καλομοίρης Γ. (επιμ.) (2003) Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. σ.σ. 55-70.
- Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. σ.σ. 86-166.
- Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών*. Τάξεις Β΄-Δ΄ δημοτικού. Πράξη: Κατασκευή και στάθμιση 12 διερευνητικών - ανιχνευτικών εργαλείων (κριτηρίων) των μαθησιακών δυσκολιών. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Σταϊκόπουλος, Κ., Βαρσάμης, Π., & Σταϊκοπούλου, Μ. (2017). Διαφοροποίηση μαθήματος με τη χρήση φύλλων αυτοαξιολόγησης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τομ. 79, σ.σ. 105-112.
- Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Α-α-Τ-ω, Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής επάρκειας*. Έργο: Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, Υπόεργο 4: Ψυχομετρικό κριτήριο γλωσσικής ικανότητας-επάρκειας για παιδιά και εφήβους. Υπεύθυνη: Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.

Ξενόγλωσση

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84 (3), p.p. 261-271.
- Beery, K., E., Buktenica, N. A., & Beery, N. A. (2010). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration*, (6th ed.). Bloomington, MN: Pearson.
- Borgers N., De Leeuw E., & Hox J., (2000). Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, vol. 66, p.p. 60-75.
- Burt, T. D., Young-Jones, A. D., Yadon, C. A., & Carr, M. T. (2013). The advisor and instructor as a dynamic duo: Academic motivation and basic psychological needs. *Nacada Journal*, vol. 33 (2), p.p. 44-54. doi:10.12930/nacada-13-006.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 14, p.p. 423-435.

- Compton, D. L., Appleton, A. C., & Hosp, M. K. (2004). Exploring the relationship between text-leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade students who are average and poor decoders. *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 19 (3), p.p. 176-184.
- Cortright, R. N., Lujan, H. L., Blumberg, A. J., Cox, J. H., & DiCarlo, S. E. (2013). Higher levels of intrinsic motivation are related to higher levels of class performance for male but not female students. *Advances in Physiology Education*, vol. 37 (3), p.p. 227-232.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, vol. 109, p.p. 232–252.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. *Human Motivation and Interpersonal Relationships*, p.p. 53-73. doi:10.1007/978-94-017-8542-6_3.
- Dom, E. E. (2017). Intrinsic motivation: Impact on learning disabilities literature. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 7 (8), p.p. 1-7.
- Doren, B., Murray, C., & Gau, J. M. (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 29 (4), p.p. 150–159. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12044>.
- Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagni, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 43 (5), p.p. 1050-1064.
- Fang, H., He, B., Fu, H., & Meng, L. (2017). Being eager to prove oneself: U-Shaped relationship between competence frustration and intrinsic motivation in another activity. *Frontiers in Psychology*, vol. 8 (2123), p.p. 1-9.
- Fisher, D. & Frey, N. (2011). *The purposeful classroom: How to structure lessons with learning goals in mind*. USA: ASCD, p.p. 22-66.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, vol. 12 (2), p.p. 219-245.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 18 (3), p.p. 157–171.
- Gilchrist, A. L., Cowan, N., & Naveh-Benjamin, M. (2009). Investigating the childhood development of working memory using sentences: New evi-

- dence for the growth of chunk capacity. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 104, p.p 252-265.
- Goegan, Lauren D.; Radil, Amanda I.; Daniels, & Lia, M. (2018). Accessibility in Questionnaire Research: Integrating Universal Design to Increase the Participation of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, vol. 16 (2), p.p. 177-190.
- Howse, R., Lange, G., Farran, D., & Boyles, C. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, vol. 71 (2), p.p. 151-174.
- IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jang, H. (2017). Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction*, vol. 60, p.p. 286-300.
- Jebb, A. T., Tay, L., Wang, W., & Huang, Q. (2015). Time series analysis for psychological research: examining and forecasting change. *Frontiers in Psychology*, vol. 6, p.p. 1-24.
- Kesper, G. (2002). *Sensorische Integration und Lernen: Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. München: Editionen Reinhardt. p.p. 153-154.
- Kourkoutas, E., Plexousakis, S., & Georgiadi, M. (2010). An ecosystemic intervention in the context of a special education setting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 2 (2), p.p. 4773-4779. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.768.
- Lazarides, R., Harackiewicz, J., Canning, E., Pesu, L., & Viljaranta, J. (2015). The role of parents in students' motivational beliefs and values. In C. Rubie-Davies, J. Stephens, & P. Watson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. New York, NY: Routledge. p.p. 53-66.
- Loukomies, A., Pnevmatikos, D., Lavonen, J., Spyrtou, A., Byman, R., Kariotoglou, P., & Juuti, K. (2013). Promoting students' interest and motivation towards science learning: the role of personal needs and motivation orientations. *Research in Science Education*, vol. 43 (6), p.p. 2517-2539. doi:10.1007/s11165-013-9370-1.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L., Collie, R. J., & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, vol. 38, p.p. 26-35. doi:10.1016/j.lindif.2015.01.014.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A con-

- firmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 60, p.p. 48-58.
- Mouratidis, A., Barkoukis, V., & Tsozbatzoudis, C. (2015). The relation between balanced need satisfaction and adolescents' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, vol. 21(4), p.p. 421-431. doi: 10.1177/1356336X15577222.
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., Sugiura, A., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Matsumoto, K. (2013). How self-determined choice facilitates performance: A key role of the ventromedial prefrontal cortex. *Cerebral Cortex*, vol. 25 (5), p.p. 1241-1251. doi:10.1093/cercor/bht317.
- Murray, B. (2018). The application of the hierarchical model of intrinsic motivation in a Korean EFL university classroom. *Asia-pacific Journal of Multimedia Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, vol. 8 (2), p.p. 239-252. doi: 10.21742/AJMAHS.2018.02.04.
- Niemiec, C., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2014). Is relatedness enough? On the importance of need support in different types of social experiences. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: theory, research, and applications*. New York, NY, USA: Springer. vol. 7 (2), p.p. 77-96.
- Oga-Baldwin, W. L. & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, vol. 65, p.p. 151-163. doi:10.1016/j.system.2017.01.011.
- Olive, T., Kellogg, R. T., & Piolat, A. (2008). Verbal, visual, and spatial working memory demands during text composition. *Applied Psycholinguistics*, vol. 29 (4), p.p. 669-687.
- Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, vol. 42 (5), p.p. 533-544. doi: 10.1007/s10488-013-0528-y.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage. vol. 4, p. 276.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, vol. 44, p.p. 159-175.
- Reeve, J. (2015). Giving and summoning autonomy support in hierarchical relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 9 (8), p.p. 406-418. doi:10.1111/spc3.12189.
- Riley, J. (2016). The role of self-determination theory and cognitive evaluation theory in home education. *Cogent Education*, vol. 3 (1), p.p. 1-7.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Emotions in nondirected text

- learning. *Learning and Individual Differences*, vol. 2(1), p.p. 1-17. doi:10.1016/1041-6080(90)90014-8.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press. p.p. 123-401. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68.
- Szymanski, A. (2016). Examining the influence of self-determination theory components with students of varying cognitive abilities. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, vol. 3 (1), p.p. 1-25.
- Tsigilis, N. & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the intrinsic motivation inventory. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 97, p.p. 271-280.
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, vol. 53, p.p. 237-251.
- Van Nuland, H. J., Taris, T. W., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2011). Testing the hierarchical SDT model: the case of performance-oriented classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27 (4), p.p. 467-482. doi:10.1007/s10212-011-0089-y.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, vol. 44 (1), p.p. 1-31. doi:10.1007/s11031-019-09818-1.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία, (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wang, S. & Andersen, E. (2016). Grammatical templates: Improving text difficulty evaluation for language learners. *Proceedings of COLING 2016, the 26th International Conference on Computational Linguistics, 11-17 December*. Osaka, Japan, p.p. 1692-1702.
- Wecker, C., & Fischer, F. (2011). From guided to self-regulated performance of domain-general skills: The role of peer monitoring during the fading of instructional scripts. *Learning and Instruction*, vol. 21, p.p. 746-756.
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 24 (1), p.p. 33-43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>.

Ιστοσελίδες

Βαρσάμης, Π. (2016). Σχέδιο μαθήματος: Ενδιαφέρον μάθημα. Ανακτήθηκε

- από: <http://kday-v.thess.sch.gr/wordpress/personal-and-social-skills>.
(προσπελάστηκε στις: 27/11/17).
- Badri, R., Amani-Saribaglou, J., Ahrari, G., Jahadi, N., & Mahmoudi, H. (2014). School culture, basic psychological needs, intrinsic motivation and academic achievement: testing a casual model. Retrieved from: <https://www.ispacs.com/journals/metr/2014/metr-00050/doi:10.5899/2014/metr-00050>. (προσπελάστηκε στις: 24/11/17).
- Blackwell, J. (2016). Research in action: Evidence based strategies to improve one-to-one teaching. Retrieved from: <https://ejournals.lib.vt.edu/JRMP/article/view/734>. (προσπελάστηκε στις: 05/01/18).
- Gelfgren, V. (2012). *Fun with Flashcards*. Learmore Projects. Retrieved from: <https://www.teachingideas.co.uk/sites/default/files/funwithflashcards.pdf>. (προσπελάστηκε στις: 04/12/17).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Ελένη Μουντάκη** είναι απόφοιτος του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Έχει ασχοληθεί εθελοντικά ως ομαδάρχισσα σε κατασκηνώσεις Αμεα και ως Παράλληλη Στήριξη σε σχολείο. Επιπρόσθετα έχει ασχοληθεί εθελοντικά με την παράλληλη υποστήριξη μαθητή με αυτισμό. Έχει παραστεί σε πλείστα εκπαιδευτικά σεμινάρια και έχει πιστοποιημένη γνώση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Ενασχολείται με την υποστήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και ηλικιωμένων στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Ο **Παναγιώτης Βαρσάμης** είναι μόνιμο μέλος ΕΔΙΠ στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Επίσης, έχει υπηρετήσει ως διδάσκων στο ίδιο πανεπιστήμιο, στο ΠΤΔΕ / ΑΠΘ, στο ΤΕΦΑΑ / ΑΠΘ, στα Α΄ και Β΄ ΚΕΔΔΥ Θεσσαλονίκης, και σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΕΕΕΕΚ). Επίσης, έχει διδάξει σε επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών. Είναι πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων και έχει διατελέσει διευθυντής κατάρτισης σε ΚΕΚ.

Γεροκόστα Θεοδώρα Μπρισίμης Ευάγγελος

Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητή Δημοτικού Σχολείου με αυτισμό: Μια μελέτη περίπτωσης

Περίληψη

Η έρευνα μέχρι τώρα για τα παιδιά με ΔΑΦ και τη διδασκαλία τους στις ΦΥΕ είναι περιορισμένη. Στην ανά χείρας εργασία αρχικά επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση των ΔΑΦ και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναφέρονται βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν στο γενικό σχολείο και παρουσιάζεται η παιδαγωγική διαφοροποίηση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έρευνα. Η έρευνα αφορά τη μελέτη της διδασκαλίας των εννοιών του χώρου της Β΄ Δημοτικού σε μαθητή με ΔΑΦ. Τα στοιχεία έδειξαν ότι ο μαθητής μπορούσε να κατανοήσει έννοιες που αφορούν τον προσανατολισμό. Συνάντησε δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών, όπως αυτές παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο, στην έκφραση των γνώσεων του, τις οποίες όμως μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ξεπέρασε. Τέλος, η διαφοροποιημένη αξιολόγηση ανέδειξε ότι ο μαθητής διαθέτει αναπτυγμένη δεξιότητα προσανατολισμού.

Λέξεις – κλειδιά: ΔΑΦ, ΦΥΕ, διαφοροποίηση, προσανατολισμός

Differentiated Teaching to a Primary School Student on the Autism Spectrum: A case study

Research on children with ASD and Science Education is limited. The present paper initially attempts a theoretical approach to ASD to differentiated teaching. Key features of students with ASD attending general school are reported and differentiated teaching is presented, with emphasis on pedagogical differentiation. The research focuses on the teaching of the second-grade space – concept to a student with ASD. Data were collected during one-to-one lessons with the student. The data gathered showed that the pupil could understand the concepts of orientation. The student encountered difficulties in understanding the concepts as presented in the textbook. He encountered difficulties in expressing the new knowledge. However, he managed to overcome these difficulties with the help of differentiated teaching. Finally, the differentiated evaluation revealed that the pupil obtains enhanced orientation skills.

Keywords: ASD, Science Education, differentiation, orientation

1. Εισαγωγή

Όλο και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα με ΔΑΦ φοιτούν στις τάξεις του γενικού σχολείου. Ερευνητές σημειώνουν ότι ο αριθμός των μαθητών, που επωφελούνται από το θεσμό της συμπερίληψης και παρακολουθούν το γενικό σχολείο, είναι αυξανόμενος¹. Επίσης, πολλοί από αυτούς τους μαθητές μπορούν να επιτύχουν σε υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο ή έχουν γνωστικές ικανότητες που τους επιτρέπουν να επωφεληθούν από το γενικό πρόγραμμα σπουδών. Από έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό, οι οποίες είναι περιορισμένες, φαίνεται ότι οι μαθητές με ΔΑΦ συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών των ΦΥΕ αλλά με την κατάλληλη διδασκαλία μπορούν να τις ξεπεράσουν και να σημειώσουν εξαιρετική πρόοδο. Αντίστοιχα και στην Ελλάδα η ερευνητική δραστηριότητα για τη διδακτική των ΦΥΕ σε μαθητές με ΔΑΦ στην Α΄βάθμια εκπαίδευση είναι μικρή, οπότε και παρατηρείται η ανάγκη για διερεύνηση του θέματος. Στην εργασία που ακολουθεί μελετήθηκε η κατανόηση εννοιών των ΦΥΕ (ορίζοντας, σημεία του ορίζοντα, προσανατολισμός) σε μαθητή της Β΄ Δημοτικού με αυτισμό, όπως αυτές παρουσιάζονται από το σχολικό εγχειρίδιο της Μελέτης Περιβάλλοντος.

1 Filippatou D., Kaldi, S., (2010), The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Mild Learning Difficulties: A Preliminary Study. At: *International Journal of Special Education*, v.25, n.1, p.p.17-26

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο Αυτισμός αποτελεί μια ισόβια και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης, η οποία επηρεάζει την αντίληψη του κόσμου, καθώς και το πώς μαθαίνει το παιδί από τις εμπειρίες του μέσα σε αυτόν². Από το 2013 και μετά ο όρος Αυτισμός και οι υποκατηγορίες του έχουν αντικατασταθεί με τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Τα άτομα με ΔΑΦ που χαρακτηρίζονται από τυπική ανάπτυξη της γλώσσας και γενικά φυσιολογική νοημοσύνη παρουσιάζουν πολύ ευνοϊκή εξέλιξη και η εικόνα που εμφανίζουν είναι ενός ιδιόρρυθμου ατόμου³.

Οι δυσκολίες που συναντούν εστιάζονται στον τομέα της επικοινωνίας και στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επίσης, στην κατανόηση της σκέψης των άλλων και σημαντικές δυσκολίες στην ερμηνεία της μη λεκτικής επικοινωνίας. Παρουσιάζουν ιδιαίτερη ομιλία, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη χρωματισμού, ρυθμού ή άγχος. Μπορεί να επαναλαμβάνουν ήχους, λέξεις ή φράσεις του συνομιλητή τους⁴.

Χαρακτηριστικό της ΔΑΦ είναι η διαταραχή στη φαντασία που μπορεί να εκδηλωθεί με στερεοτυπικές συμπεριφορές, τελετουργίες, επίμονη ενασχόληση με αντικείμενα κ.α. Οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ συχνά αναφέρουν ότι το παιδί τους ασχολείται ιδιαίτερα με ένα παιχνίδι ή μια κατηγορία παιχνιδιών. Το ενδιαφέρον για την σε βάθος γνώση δεν είναι αναγκαστικά κακό, αλλά δημιουργεί προβλήματα όταν αποκλείει άλλο παιχνίδι ή περιορίζει τη συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις⁵. Τέλος, κάποια παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα αισθητηριακής ευαισθησίας. Το έντονο φως, ένας δυνατός θόρυβος, μια δυσάρεστη μυρωδιά μπορεί να αναστατώσει ένα παιδί με ΔΑΦ.

2.1.2. Φυσικές Επιστήμες και μαθητές με ΔΑΦ

Οι ΦΥΕ είναι οι επιστήμες που ασχολούνται με έννοιες και φαινόμενα του φυσικού περιβάλλοντος ενώ η γνώση που προέρχεται από αυτές αξιοποιείται στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής⁶. Όσον αφορά τα παιδιά με ΔΑΦ και τη

2 Tiwari S, John J. (2017), Special educators' knowledge and training on autism in Karnataka: A cross sectional study. At: *Indian J Psychiatry*, v.59, p.p. 359-365

3 Quinn, B., Malone A., (2011), *Autism, Asperger Syndrome and Pervasive Developmental Disorder: An Altered Perspective*, US: Jessica Kingsley Publishers

4 Van Santen, J., P., H., Sproat, W., R., Presmanes Hill A., (2013), Quantifying Repetitive Speech in Autism Spectrum Disorders and Language Impairment, *Autism Research*, v. 6, p.p. 372-383

5 Quinn, B., Malone A., (2011), *Autism, Asperger Syndrome and Pervasive Developmental Disorder: An Altered Perspective*, US: Jessica Kingsley Publishers

6 Δημητρίου, Α., (2012), Ο ρόλος των φυσικών επιστημών στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Διαπιστώσεις και προοπτικές, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου

διδασκαλία των ΦΥΕ οι έρευνες που έχουν γίνει είναι περιορισμένες⁷. Από τις έρευνες αυτές φαίνεται οι μαθητές με ΔΑΦ επωφελούνται ιδιαίτερα σε αυτό το πεδίο από την τάση τους για συστηματοποίηση, απομνημόνευση και κατανόηση των κανόνων που βασίζονται σε συστήματα⁸.

Οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές με ΔΑΦ κατά τη διδασκαλία των ΦΥΕ περιλαμβάνουν τις αφηρημένες έννοιες⁹, τους άγνωστους όρους, τη σύνθετη δομή, τις γενικεύσεις που απαιτούνται και την υψηλή πυκνότητα σε πληροφορίες που καθιστούν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων των ΦΥΕ ιδιαίτερα απαιτητικά.¹⁰ Επιπλέον δυσκολία είναι ότι πολλά παιδιά εξακολουθούν να χρησιμοποιούν λανθασμένες στρατηγικές, ακόμη και αν γνωρίζουν ότι αυτές δεν λειτουργούν¹¹. Επίσης, οι μαθητές με ΔΑΦ συναντούν δυσκολίες σε επίπεδο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συνοδεύουν τις επιστημονικές συζητήσεις¹².

2.2. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία ήρθε να καλύψει την ανάγκη για εξατομίκευση που δημιουργήθηκε στις τάξεις της γενικής αγωγής, από ένα ευρύ φάσμα μαθητών που αντιπροσωπεύουν μια μεγάλη ποικιλία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών¹³. Η βιβλιογραφία παρουσιάζει σημαντικό αριθμό μελετών και ερευνών βάσει των οποίων η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης¹⁴. Επίσης, μέσα από τις υπάρχουσες έρευνες ενισχύεται η άποψη ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και μάθησης των παιδιών¹⁵.

Συνεδρίου – Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο, (Φλώρινα 19/10/2012-21/10/2012), σ.σ. 11 - 17

7 Knight, V. F., Collins, B., Spriggs, A. D., Sartini, E., MacDonald, M. J., (2018). Scripted and Unscripted Science Lessons for Children with Autism and Intellectual Disability, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v.48, 2542–2557

8 Barnett. H.J., Trillo, R., & More, C.M., (2018). Visual Supports to Promote Science Discourse for Middle and High School Students With Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic* v.53, n.5, p.p. 292-299

9 Betts, S., Betts D., Gerber- Eckard L., (2007), *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom, Advice and Strategies for Teachers*, E book, United Kingdom, Jessica Kingsley Publishers

10 Βεκώρη, Ι., (2008), Ενίσχυση της κατανόησης στις φυσικές επιστήμες, στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα, σ.σ.70-73

11 Attwood, T., (2012), *Σύνδρομο Asperger, Ένας πλήρης Οδηγός*, Επιστημονική Επιμέλεια Β.Α. Παπαγεωργίου, Αθήνα, Πεδίο

12 Barnett - Hart J., Trillo, R., More, C. (2017). Visual Supports to Promote Science Discourse for Middle and High School Students With Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*. v.53, n.5, p.p. 292-299

13 Landrum, T., McDuffie, K. (2010), Learning Styles in the Age of Differentiated Instruction, *A Special Education Journal*, v.18, n.1, p.p. 6-17

14 Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία*, Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 121-134

15 Αργυρόπουλος, Β., (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο

Ως διαφοροποίηση διδασκαλίας νοείται η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών. Αποτελεί προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες μαθητών¹⁶. Η εξέλιξή της εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μαθητών και διδασκαλίας και ανάλογα τροποποιείται από τον εκπαιδευτικό.

2.2.1. Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας

α) Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο

Η παιδαγωγική διαφοροποίηση μπορεί να γίνει είτε με βάση το περιεχόμενο είτε ως προς τη διαδικασία ή ως προς το αποτέλεσμα.

Το περιεχόμενο είναι αυτό που οι μαθητές πρέπει να μάθουν. Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζεται στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές. Αφορά αυτό που επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές και τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι επιθυμητό να αποκτήσουν¹⁷. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου βασίζεται στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, στο ενδιαφέρον και στο προσωπικό στυλ μάθησης¹⁸.

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου που βασίζεται στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών λαμβάνει υπόψη τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την αντίληψη του μαθητή επί του διδακτικού αντικειμένου. Μαθητές με περιορισμένη ετοιμότητα μπορεί να χρειαστούν κάποιον να τους βοηθήσει να εντοπίσουν τα μαθησιακά κενά τους, ώστε να τα καλύψουν.

Επιπλέον, το περιεχόμενο μπορεί να διαφοροποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Το μαθησιακό προφίλ αφορά τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο μαθαίνει καλύτερα και επηρεάζει τον τρόπο παρουσίασης του υλικού από τον εκπαιδευτικό. Τέλος, ίσως χρειαστεί οι γνώσεις και δεξιότητες που είναι επιθυμητό να αποκτηθούν να παρουσιαστούν με πιο αργούς ρυθμούς και όχι όπως είναι σχεδιασμένες στο ΑΠΣ.

β) Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία

Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία ή τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία αναφέρεται στο πώς οι μαθητές θα φτάσουν να καταλάβουν και να κατανοήσουν

και βασικές αρχές, στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 27-59

16 Tomlinson, C., A. (2010), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης

17 T Tomlinson, C., A., Imbeau, M., B., (2010), *Leading and managing a differentiated classroom*, ASCD BOOK, Alexandria, Virginia USA

18 Δημητροπούλου, Π., (2013), *Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης*, στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 121-148

το περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός καλείται να στηρίξει και να βοηθήσει το μαθητή στην επιλογή του τρόπου επεξεργασίας της νέας πληροφορίας και στη σύνδεσή της με προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του.

Αυτού του είδους η διαφοροποίηση εκφράζεται με την παροχή έργου με κλιμάκωση της δυσκολίας ή του βαθμού εμπάθυνσης για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και παροχή επιπλέον χρόνου για εργασία ή υποστήριξης από τον δάσκαλο ανάλογα με το βαθμό που την χρειάζεται ο κάθε μαθητής. Έτσι σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο δάσκαλος ετοιμάζει όχι ένα φύλλο εργασίας ίδιο για όλους τους μαθητές αλλά διαφορετικά φύλλα εργασίας με διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας ασκήσεις. Επιπλέον, διαφοροποίηση προς τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία γίνεται και όταν ο δάσκαλος αναθέτει διαφορετικούς ρόλους στους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους χαρακτηριστικά¹⁹.

γ) Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα

Στο τελικό αποτέλεσμα οι μαθητές παρουσιάζουν τι έχουν κατανοήσει και τι μπορούν να κάνουν, αφού ολοκληρωθεί η μαθησιακή διαδικασία²⁰. Η επιλογή του τρόπου παρουσίασης και έκφρασης της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών θεωρείται εξαιρετικά σημαντική, αφού εκφράζει το τμήμα της μάθησης που έχει την προσωπική σφραγίδα του κάθε μαθητή και μεταφέρει όλες τις πληροφορίες σχετικά με την πρόοδό του²⁵.

Ένα τελικό αποτέλεσμα μπορεί να είναι μια έκθεση, μια παρουσίαση, η δημιουργία μιας αφίσας, μια κατασκευή, η εκτέλεση ενός πειράματος ή ακόμη και μια δραματοποίηση ανάλογα με τα ταλέντα και τις προτιμήσεις των μαθητών. Οι οδηγίες για το τελικό προϊόν, θα πρέπει να παρουσιάζονται με σαφήνεια. Σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές του να επιλέξουν πως θα δείξουν τη γνώση που κατέκτησαν²¹.

2.2.2. Η Αξιολόγηση στη Διαφοροποίηση

Σημαντικό ρόλο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαδραματίζει η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει στον εκπαιδευτικό τις απαραίτητες πληροφορίες για την πορεία της διδασκαλίας του δίνει αλλά και στο μαθητή τη δυνατότητα να βελτιώσει τις ικανότητές του²².

19 Landrum, T., McDuffie, K., 2010, Learning Styles in the Age of Differentiated Instruction, *A Special Education Journal*, v.18, n.1, 6-17

20 Tomlinson, C., A., (2010), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης

21 Αργυρόπουλος, Β., (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές, στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 27-59

22 Φιλίππου Δ., (2013), Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 61- 98

Η αξιολόγηση ξεκινάει από την αρχή της διδασκαλίας (αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση) με τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών για τους μαθητές και θα βοηθήσουν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Τέτοιες πληροφορίες είναι οι γνωστικές τους ικανότητες γενικότερα, αλλά και οι δυσκολίες και οι ιδιαίτερες ικανότητές τους σε κάποιους τομείς. Στην αρχή δε κάθε νέας διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός εκτός των παραπάνω θα πρέπει να συλλέξει και τις απαραίτητες πληροφορίες για τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών πάνω στο θέμα που πρόκειται να διδάξει, ώστε να οργανώσει κατάλληλα τη διδασκαλία του.

Ακολουθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση, όπου ο δάσκαλος θα πληροφορηθεί κατά πόσο όλοι οι μαθητές έχουν κατακτήσει αυτά που διδάχθηκαν μέχρι εκείνη τη στιγμή. Ακόμη, μέσα από αυτήν θα εντοπίσει τους μαθητές που δεν κατακτούν τη γνώση όπως αναμένονταν και θα τους καθοδηγήσει ως προς το πώς να διαφοροποιήσει στην πορεία τη διδασκαλία του (στρατηγική, υλικό), για να επιτύχουν και αυτοί οι μαθητές.

Ολοκληρώνοντας τη διδασκαλία ακολουθεί η τελική ή ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εφαρμόσουν και να παρουσιάσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν μέσα από τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους ερευνητές η διαφοροποιημένη αξιολόγηση οφείλει να χρησιμοποιεί ποικίλους τρόπους άντλησης των πληροφοριών και να προέρχεται από διάφορες πηγές²³.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ

Όσο αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στις ΦΥΕ η έρευνα έδειξε ότι χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα παραδείγματα για να κατανοήσουν οι μαθητές με ΔΑΦ τις αφηρημένες έννοιες, καθοδηγούμενη εξάσκηση για να μπορέσουν να εφαρμόσουν τις νέες αρχές/κανόνες, δραστηριότητες σε μικρές ομάδες, αλλά και ατομική εξάσκηση. Άλλες στρατηγικές είναι, η παροχή σημειώσεων για την εργασία που πρέπει να πραγματοποιηθεί, η χρήση υπολογιστή είτε για να παρακολουθεί το μάθημα είτε για να γίνονται επαναλήψεις, η παροχή γραπτών εξηγήσεων στο μαθητή και προετοιμασία του για το τι θα συμβεί στην τάξη ή στο εργαστήριο. Υποστηρίζεται δε ότι οι μαθητές με ΔΑΦ μπορούν να ωφεληθούν, όταν εφαρμόζονται στοχευμένες παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν άμεσες οδηγίες και πρακτικές διερεύνησης²⁴.

23 Tomlinson, C., A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης

24 Barnett H. J., Frankel, A. J., Fisher, K. W., (2018), Systematic Review of Evidence-Based Interventions in Science for Students with Autism Spectrum Disorders, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, v.53, n.2, p128-145

Επιπλέον, τα άτομα με ΔΑΦ τείνουν να δείχνουν προτίμηση στην επεξεργασία οπτικών πληροφοριών²⁵. Οι εικόνες στην ουσία κατά την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ αντικαθιστούν τη γλώσσα και μπορούν να προσφέρουν μεγάλη βοήθεια στα παιδιά που μαθαίνουν για τον κόσμο γύρω τους. Το οπτικό υλικό χρησιμοποιείται για την αύξηση της επικοινωνίας, με τον ίδιο τρόπο που η νοηματική γλώσσα μπορεί να είναι μια οπτική αναπαράσταση της γλώσσας για κάποιον με προβλήματα ακοής²⁶.

2.3. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι αρχικά η μελέτη του τρόπου που ένας μαθητής με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού της Β΄ τάξης του Δημοτικού αντιλαμβάνεται τις έννοιες των ΦΥΕ όπως αυτές παρουσιάζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το υπάρχον σχολικό εγχειρίδιο. Σε δεύτερο επίπεδο σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των στοιχείων της διαφοροποίησης που πραγματοποιήθηκε για να βοηθηθεί ο μαθητής να ξεπεράσει δυσκολίες που ίσως συνάντησε.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι υπάρχει μικρή ερευνητική δραστηριότητα για τη διδακτική των ΦΥΕ σε μαθητές με ΔΑΦ στην Α΄/βάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Από έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό, οι οποίες και αυτές είναι περιορισμένες, φαίνεται ότι οι μαθητές με ΔΑΦ συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών των ΦΥΕ, αλλά με την κατάλληλη διδασκαλία μπορούν να τις ξεπεράσουν και να σημειώσουν εξαιρετική πρόοδο. Τα ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική έρευνα είναι:

- «Πώς ένας μαθητής με ΔΑΦ αντιλαμβάνεται τις έννοιες των Φυσικών επιστημών (της Β΄ τάξης του Δημοτικού) όπως αυτές παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο της Β Δημοτικού;»
- «Ποιες τροποποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος ή/και των εννοιών που παρουσιάζονται από το σχολικό βιβλίο κρίνονται απαραίτητες για να διευκολυνθεί η μάθηση;»

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα

Ο Χ. γεννήθηκε τον Απρίλιο του 2009. Ξεκίνησε το Δημοτικό Σχολείο με ένα

25 Mesibov, G. B., Shea, V., (2009), The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of autism and developmental disorders*, v.40, p.p. 570-579

26 H Hayes G., Hirano S., Marcu G., Monibi M., Nguyen D., Yeganyan M., (2010), Interactive visual supports for children with autism, *Personal and Ubiquitous Computing*, v.14, p.p. 663-680

χρόνο καθυστέρηση. Στο σχολείο έχει πλήρη φοίτηση στην γενική τάξη χωρίς να φοιτά σε Τ.Ε. ή να δέχεται υποστήριξη από δάσκαλο ειδικής αγωγής ή πρόσθετη καθοδήγηση από τη δασκάλα του κατά τη διάρκεια του εκάστοτε μαθήματος.

Σύμφωνα με την Γνωμάτευση του οικείου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ο Χ. παρουσιάζει «Αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης» και ίσως Μαθησιακές δυσκολίες. Ο μαθητής κατά την χορήγηση της Ελληνικής Κλίμακας Αξιολόγησης Νοημοσύνης WISC III, έδειξε ότι λειτουργεί στο επίπεδο του μέσου φυσιολογικού της νοητικής λειτουργίας. Από την αξιολόγηση προέκυψε ότι παρουσιάζει δυσκολίες σε σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο επικοινωνίας.

Από την παρατήρηση του μαθητή σημειώθηκε ότι ο πρώτος δυσκολεύεται να ξεκινήσει ή να τερματίσει μια συνομιλία όπως για παράδειγμα μπορεί να καθίσει δίπλα στον εκπαιδευτή με το κεφάλι σκυμμένο και να περιμένει κάποια οδηγία ή εντολή. Επιπλέον, όταν δεν κατανοεί το λόγο που του απευθύνεται ηχολαλεί άμεσα, δηλαδή επαναλαμβάνει αυτό που άκουσε από τον συνομιλητή του. Παρουσιάζει δυσκολία αντίληψης της πρόθεσης του άλλου και σχετικά αργό ρυθμό επεξεργασίας των λεκτικών ερεθισμάτων.

Από πληροφορίες από τη δασκάλα του στο σχολείο, προέκυψε ότι στο μάθημα του σχολείου είναι πολύ ήσυχος με καθόλου αυθόρμητη συμμετοχή. Συμμετέχει μόνο μετά από ερώτηση/παρότρυνση του δασκάλου. Ακόμη, παρουσιάζει δυσκολίες στις σχέσεις με συνομηλίκους, καθώς δεν πλησιάζει τους συμμαθητές στο διάλειμμα για να παίξει. Φαίνεται ότι δεν αντιμετωπίζει προβλήματα αισθητηριακής ευαισθησίας. Όταν αγχώνονταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μουρμούριζε, ή έπαιζε με αντικείμενα που μπορεί να βρισκόταν εκείνη τη στιγμή μπροστά του (χάρακας, μολύβι κ.α.).

3.2. Τρόπος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη διεξήχθη ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα μελέτη περίπτωσης²⁷. Ο ερευνητής συμμετείχε ενεργά στην έρευνα και για μεγάλο χρονικό διάστημα (7 μήνες, Οκτώβριος 2017-Απρίλιος 2018). Συνέλεξε τα δεδομένα του μέσω συμμετοχικής παρατήρησης²⁸ όπου η ερευνήτρια εμπλεκόταν στη διαδικασία που παρατηρούσε, κάνοντας μάθημα στο μαθητή.

Επιπλέον, εξωτερικός παρατηρητής κατέγραφε τις παρατηρήσεις του και τα σχόλια του κατά τη διεξαγωγή κάποιων μαθημάτων. Ο παρατηρητής είχε ενημερωθεί πλήρως από την ερευνήτρια για την έρευνα. Στο τέλος των μαθημάτων συζητούσε με την ερευνήτρια για τις παρατηρήσεις του.

Έγινε καταγραφή σε ημερολόγιο των δραστηριοτήτων που έλαβαν

27 Merriam, B., S., (2009). *Qualitative Research, A Guide to Design and Implementation, Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco: Wiley Publishers

28 Cohen, L., Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (4^η έκδοση), μτφ Μητσοπούλου Χ., Φιλιοπούλου Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο

χώρα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, τις συμπεριφορές και τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι πρώτες εκτυλίχθηκαν. Αυτός ο τύπος έρευνας κρίθηκε καταλληλότερος διότι θα βοηθούσε τον ερευνητή να κατανοήσει πώς ο μαθητής με ΔΑΦ αντιλαμβάνεται τις έννοιες των ΦΥΕ, να αναδειχθεί η επίτευξη χρήσιμων παρατηρήσεων και να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη στο σπίτι του μαθητή. Χώρος μελέτης και διεξαγωγής της έρευνας, ήταν το γραφείο του το οποίο βρισκόταν στο υπνοδωμάτιό του. Οι επισκέψεις του ερευνητή στο σπίτι του μαθητή γινόταν δύο φορές την εβδομάδα (σταθερές ημέρες και ώρες). Οι πρώτες συναντήσεις αποσκοπούσαν στο να γίνει η γνωριμία και να αναπτυχθεί οικειότητα. Ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός τον βοηθούσε με τα σχολικά μαθήματα ή παίζανε κρυφτό, που άρεσε πολύ στο μαθητή και έκανε παρατήρηση του μαθητή, ώστε να συγκεντρωθούν πληροφορίες για αυτόν. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία έγινε κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή που θα βοηθούσαν στον σχεδιασμό των διδασκαλιών.

Στη διαδικασία χρησιμοποιήθηκε το σχολικά βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ Δημοτικού. Μελετήθηκαν έννοιες του Προσανατολισμού όπως ο Ορίζοντας και τα Σημεία του Ορίζοντα. Στην αρχή του κεφαλαίου έγινε αξιολόγηση των αντίστοιχων εννοιών της Α΄ Δημοτικού. Όταν ο μαθητής δεν είχε κατακτήσει κάποια έννοια από την Α΄ Δημοτικού τη διδάσκονταν και στη συνέχεια προχωρούσε στις έννοιες του βιβλίου της Β΄ Δημοτικού. Όπου συναντούσε δυσκολίες η ερευνήτρια τού παρείχε την απαραίτητη υποστήριξη, φύλλα εργασίας φτιαγμένα από την ίδια, και βιωματικές ασκήσεις. Όπου, δηλαδή, κρίνονταν απαραίτητο, βάσει των αντιδράσεων του μαθητή, γίνονταν διαφοροποίηση του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού ώστε να βοηθηθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες που συναντούσε.

3.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

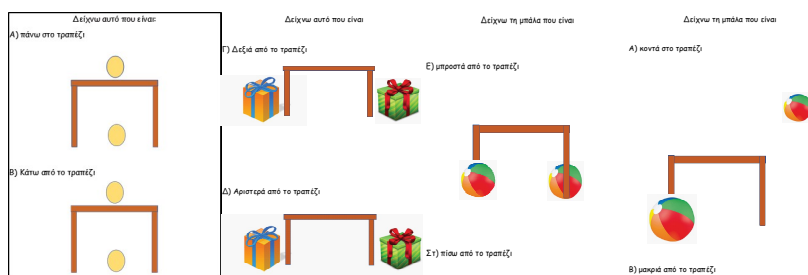
Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων οι παρατηρήσεις του ερευνητή, τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωσε ο μαθητής και οι παρατηρήσεις του εξωτερικού παρατηρητή χρησιμοποιήθηκαν και συγκρίθηκαν για να διεξαχθούν συμπεράσματα. Πρόκειται δηλαδή για τριγωνοποίηση των δεδομένων με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων²⁸. Για να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα της έρευνας ερευνητής και παρατηρητής βασίστηκαν στις αντιδράσεις του μαθητή μέσα από τη διδασκαλία μέσω του σχολικού βιβλίου της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ Δημοτικού, καθώς και το αντίστοιχο τετράδιο εργασιών. Για να απαντηθεί το δεύτερο ερώτημα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα φύλλα εργασίας και αξιολόγησης που δόθηκαν στο μαθητή, καθώς και τα σχόλια του ερευνητή και του παρατηρητή.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

4.1. Αρχική Αξιολόγηση

Πριν ξεκινήσει η διδασκαλία για τον «Προσανατολισμό» και τα «Σημεία του Ορίζοντα» θεωρήθηκε απαραίτητο να αξιολογηθούν οι έννοιες «πάνω – κάτω», «αριστερά – δεξιά», «εμπρός -πίσω» και «κοντά – μακριά». Για να γίνει αυτό δημιουργήθηκαν φύλλα άτυπης αξιολόγησης με τις σχετικές έννοιες.

Εικόνα 1. Φύλλα αξιολόγησης των προαπαιτούμενων εννοιών



Διάβασε την εκφώνηση, χωρίς βοήθεια ολοκλήρωσε δείχνοντας σωστά τη θέση στην οποία βρίσκεται το αντικείμενο κάθε φορά. Κατά την αρχική αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι ο Χ. μπερδευε τις έννοιες αριστερά– δεξιά. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βρέθηκε ότι οι έννοιες αυτές δημιουργούν σύγχυση και προβλήματα κατανόησης στα παιδιά γενικότερα²⁹ και δεν θα ήταν εύστοχο να συνδεθεί η δυσκολία αυτή με τις ΔΑΦ. Επιπλέον, η έρευνα στον τομέα σχετικά με τον προσανατολισμό και τις ΔΑΦ είναι περιορισμένη και τα συμπεράσματα που μπορούν να αντληθούν από αυτές δεν είναι ασφαλή³⁰.

Ακολουθήσει διδασκαλία των προαπαιτούμενων αυτών εννοιών.

Στόχοι των μαθημάτων που θα ακολουθούσαν ήταν:

- Να δείχνει σωστά ποιο είναι το αριστερό χέρι του.
- Να δείχνει σωστά ποιο είναι το δεξί χέρι του.
- Να εντοπίζει αντικείμενα που βρίσκονται αριστερά του.
- Να εντοπίζει αντικείμενα που βρίσκονται δεξιά του.
- Να εντοπίζει τη θέση (αριστερά-δεξιά) αντικειμένων σε σχέση με κάποιο άλλο αντικείμενο.

29 Τζεκάκη, Μ. (2007), *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*, Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά Gutenberg

30 Lind, S., Williams, M., Raber, J., Peel, A., Bowler D., (2013), Spatial Navigation Impairments Among Intellectually High-Functioning Adults With Autism Spectrum Disorder: Exploring Relations With Theory of Mind, Episodic Memory and Episodic Future Thinking, *Journal of Abnormal Psychology* © 2013 the Author(s), v. 122, n. 4, 1189 –1199

4.2. Διδασκαλία προαπαιτούμενων εννοιών

Αρχικά οι δραστηριότητες ήταν βιωματικές. Ο μαθητής ρωτήθηκε πρώτα ποιο ήταν το δεξί του χέρι και στη συνέχεια ποιο ήταν το αριστερό του. Από τις απαντήσεις του φάνηκε ότι δεν γνώριζε. Στη συνέχεια ρωτήθηκε με ποιο χέρι πιάνει το μολύβι για να γράψει ή το μαρκαδόρο για να ζωγραφίσει. Έδειξε το δεξί του χέρι. Ο ερευνητής του είπε ότι το χέρι με το οποίο πιάνει το μολύβι για να γράψει ή το μαρκαδόρο για να ζωγραφίσει είναι το δεξί του χέρι. Το άλλο χέρι είναι το αριστερό. Ο μαθητής ξαναρωτήθηκε ποιο ήταν το δεξί του χέρι και στη συνέχεια ποιο ήταν το αριστερό του και αυτή τη φορά δεν έδωσε σωστή απάντηση. Ο ερευνητής επανέλαβε ότι το χέρι με το οποίο πιάνει το μολύβι για να γράψει ή το μαρκαδόρο για να ζωγραφίσει είναι το δεξί του χέρι. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και δόθηκε στο μαθητή ο χρόνος που χρειαζόταν για να επεξεργαστεί την ερώτηση και να δώσει την απάντηση του. Ο μαθητής απάντησε ορθά.

Στην τελευταία δραστηριότητα, που αφορούσε τις έννοιες αριστερά και δεξιά, έπρεπε ο μαθητής να ακούει τις οδηγίες του ερευνητή και αντίστοιχα να τις εκτελεί. Για παράδειγμα ο δάσκαλος έλεγε την οδηγία «Με το δεξί χέρι πιάνω το αριστερό μάτι» και ο μαθητής έπρεπε με το δεξί χέρι να πιάσει το αριστερό μάτι. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε σωστά στις 11 από τις 12 οδηγίες που του δόθηκαν. Χαρακτηριστικό ήταν ο αργός χρόνος απόκρισης, όποτε και του δίνονταν ο χρόνος που χρειαζότανε για να εκτελέσει τις οδηγίες.

Τέλος, δόθηκε φύλλο αξιολόγησης στο μαθητή όπου έπρεπε να περιγράψει τη σχετική θέση αντικειμένων.

Εικόνα 2. Φύλλο αξιολόγησης των εννοιών “αριστερά-δεξιά”

Περιγράψω τη θέση των αντικειμένων:



Αφού η αξιολόγηση έδειξε ότι ο μαθητής δε μπερδευε πια τις έννοιες αριστερό – δεξί έγινε η εισαγωγή της νέας γνώσης, δηλαδή η διδασκαλία των εννοιών του προσανατολισμού.

4.3. Εισαγωγή νέας γνώσης

Ο πρώτος στόχος της ενότητας ήταν να εξοικειωθεί ο μαθητής με την έννοια του προσανατολισμού και με τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα, αλλά και να προσανατολίζεται. Στο σχολικό εγχειρίδιο η εισαγωγή στον προσανατολισμό γίνεται με ένα μικρό κείμενο, όπου γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί τι είναι ο ορίζοντας. Ο μαθητής δεν κατάλαβε τι ήταν ο ορίζοντας μιας και το κείμενο και η εικόνα που το συνόδευε δεν ήταν αρκετά ώστε να κατανοήσει τι ήταν ο ορίζοντας. Επιπλέον, ο μαθητής δε γνώριζε τις έννοιες «Ορίζοντας», «Σημεία του Ορίζοντα», «Ανατολή», «Δύση», «Βορράς», «Νότος».

4.4. Διαφοροποίηση της προς διδασκαλία έννοιας

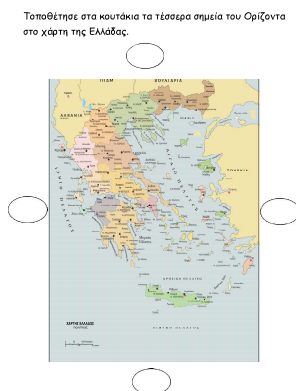
Για τη διδασκαλία των νέων εννοιών εφαρμόστηκε διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ο λόγος είτε προφορικός είτε γραπτός ενισχύθηκε από εικόνες. Ο μαθητής χρησιμοποίησε το σώμα του για να κατανοηθούν οι προς διδασκαλία νέες έννοιες. Με τη χρήση αυτών των μέσων αυξήθηκε η προσοχή του μαθητή και κατανόησε τις νέες έννοιες. Οι φωτογραφίες, τα φύλλα εργασίας και οι βιωματικές ασκήσεις βοήθησαν ώστε να επιτευχθούν και οι δύο στόχοι της ενότητας.

Εικόνα 3. Υλικό που δημιουργήθηκε και ασκήσεις για την κατανόηση των εννοιών “Ορίζοντας” και “Σημεία του Ορίζοντα”



Στο τέλος της διδασκαλίας ο μαθητής μπορούσε να δείξει και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα καθώς και τον ορίζοντα. Τέλος, του δόθηκε φύλλο εργασίας με τυπωμένο το χάρτη της Ελλάδας όπου ο μαθητής έπρεπε α) να τοποθετήσει τα τέσσερα σημεία του Ορίζοντα και β) να απαντήσει που βρίσκονται κάποιες περιοχές της Ελλάδας σε σχέση με αυτά.

Εικόνα 4. Φύλλο εργασίας με το χάρτη της Ελλάδας



Αρχικά τοποθέτησε τα τέσσερα σημεία του Ορίζοντα μέσα στους κύκλους. Στη συνέχεια κοίταξε τον χάρτη και αν και χρειάστηκε λίγο χρόνο για να εντοπίσει τις περιοχές που του ζητήθηκαν τα κατάφερε. Απάντησε και σε ερωτήσεις σχετικές με τον προσανατολισμό. Στην ερώτηση αν η Κρήτη είναι Νότια ή Βόρεια, απάντησε «Νότια». Αν η Θεσσαλονίκη βρίσκεται Νότια ή Βόρεια, απάντησε «Βόρεια». Στην ερώτηση «Η Ζάκυνθος που βρίσκεται στο χάρτη;», απάντησε «Δυτικά».

4.5. Τελική αξιολόγηση

Επόμενη δραστηριότητα αξιολόγησης ήταν ο προσανατολισμός στη γειτονιά του χωρίς να τον καθοδηγεί κάποιος. Συμφωνήσαμε ότι θα πηγαίναμε στο σούπερ μάρκετ και το σιδηροδρομικό σταθμό.

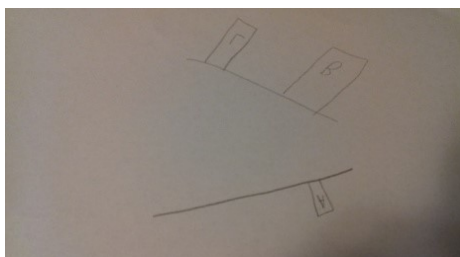
Εικόνα 5. Φωτογραφία από τη διαδρομή στο σούπερ μάρκετ και στο σιδηροδρομικό σταθμό



Φάνηκε ότι ο μαθητής μπορεί να κινηθεί στο περιβάλλον γύρω του, ακόμη και να δείξει με αυτόν τον τρόπο σε κάποιον μια διαδρομή και τέλος να

την αναπαραστήσει. Μπορεί να κινηθεί με άνεση στη γειτονιά του, αλλά και σε οικεία μέρη στην πόλη του. Θυμάται διαδρομές που εκτέλεσε στο παρελθόν σε άγνωστες πόλεις (μαρτυρίες των γονιών του) ακόμη και αν έχει περάσει ένα έτος ή και περισσότερο. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιήσει δορυφορικούς χάρτες, ώστε να εντοπίσει μέρη και σημεία που τον ενδιαφέρουν.

Εικόνα 6. Το σχεδιάγραμμα του μαθητή με τη διάταξη των αιθουσών στο σχολείο του



Σε μια δραστηριότητα όπου έπρεπε να περιγράψει την διάταξη των αιθουσών στο σχολείο του, του δόθηκε η δυνατότητα αντί να γράψει να ζωγραφίσει και χρησιμοποιώντας το μολύβι του, έφτιαξε ένα σχεδιάγραμμα. Το σχεδιάγραμμά του ήταν ακριβές και φαινόταν ξεκάθαρα η διάταξη των τάξεων.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο μαθητής επίσης, μέσα από τη χρήση διαγράμματος έδειξε τη γνώση που κατείχε και δεν μπορούσε να εκφράσει λεκτικά, έδειξε δηλαδή ότι μπορεί να προσανατολίζεται είτε σωματικά είτε νοητικά στο χώρο.

5. Συμπεράσματα

Το εν λόγω άρθρο επιχειρήσε να μελετήσει τον τρόπο που ένας μαθητής με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού της Β΄ τάξης του Δημοτικού αντιλαμβάνεται έννοιες των Φυσικών Επιστημών και να καταγράψει στοιχεία της διαφοροποίησης που πραγματοποιήθηκε για να βοηθηθεί ο μαθητής να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.

Κατά την παρατήρηση του μαθητή από τον ερευνητή και τον παρατηρητή και από τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωσε ο μαθητής διαπιστώθηκαν ελλείμματα στις Εκτελεστικές Λειτουργίες τα οποία εκδηλώθηκαν στην ταχύτητα απόκρισης, δυσκολίες στον προγραμματισμό και στα σχέδια για το μέλλον του. Ακόμη, παρατηρήθηκαν αδυναμίες που σχετίζονται με λειτουργίες της Κεντρικής Συνοχής και αφορούν τις δυσκολίες που συναντά ο μαθητής στην αποκωδικοποίηση του κειμένου που διαβάζει, παρόλο που έχει σχετικά καλή ταχύτητα και ακρίβεια ανάγνωσης. Καταγράφηκαν δυσκολίες που αφορούν την οργάνωση της σκέψης του σε μακροσκελείς προτάσεις, καθώς και στη χρήση περιγραφικού λόγου με

πολλές προτάσεις στη σειρά. Τέλος, δυσκολίες παρατηρήθηκαν και σε περιπτώσεις που έπρεπε να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του.

Από την έρευνα προέκυψε ότι ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει έννοιες που αφορούν τον προσανατολισμό. Συνάντησε δυσκολίες με τα κείμενα τις οποίες όμως μέσα από τη διαφοροποίηση τις ξεπέρασε. Περισσότερες εικόνες και μικρής έκτασης κείμενα βοήθησαν το μαθητή να κατανοήσει τις έννοιες και να ανταποκριθεί επιτυχώς. Επίσης, τον διευκόλυνε να απαντάει σε μια ερώτηση τη φορά. Γενικότερα συνάντησε δυσκολίες στο να εκφράσει λεκτικά αυτά που ξέρει. Η δυνατότητα που δόθηκε να ζωγραφίσει ή να σχεδιάσει την εικόνα που είχε στο μυαλό του και η χρήση εικόνων, η διαφοροποίηση δηλαδή του τελικού προϊόντος, τον βοήθησε να εκφράσει τις γνώσεις του. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων πολλές φορές χρειάστηκε να γίνει επανάληψη μιας ερώτησης για να δοθεί απάντηση. Μάλιστα η χωρική του μνήμη είναι τόσο ανεπτυγμένη που θυμάται να πλοηγηθεί σε μέρη τα οποία έχει επισκεφτεί κατά το παρελθόν. Αποθηκεύει πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη και κατασκευάζει νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου γύρω του.

Όσον αφορά τις έννοιες του σχολικού βιβλίου που μελετήθηκαν αναφέρεται ότι στην έννοια του «Χώρου» και του «Προσανατολισμού» δεν παρουσίασε ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση. Οι έννοιες που τον δυσκόλευαν (δεξί-αριστερό), έννοιες από προηγούμενη τάξη, με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας κατανοήθηκαν. Εκτός από φύλλα εργασίας κατά τη διδασκαλία ο μαθητής χρησιμοποίησε το σώμα του ως κέντρο αναφοράς για να προσδιορίσει το δεξί και το αριστερό και ήταν αυτό που τον βοήθησε περισσότερο, ώστε να τα ξεχωρίσει. Πραγματοποιήθηκε διαφοροποίηση και ως προς το περιεχόμενο, στη διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά και στην αξιολόγηση. Με τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης δόθηκε η ευκαιρία στον μαθητή να παρουσιάσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απόκτησε μέσα από τη διδασκαλία. Έτσι αντί να ζητηθεί από τον μαθητή να γράψει, να διηγηθεί ή να απαντήσει σε ερωτήσεις, ώστε να αξιολογηθεί η γνώση του ζητήθηκε να δείξει με το χέρι του, να ζωγραφίσει ή να περιηγηθεί στη γειτονιά του και στην πόλη που ζει. Ως προς τη διαφοροποίηση στο χρόνο διδασκαλίας αναφέρεται ότι χρειάστηκαν 12 συναντήσεις για να ολοκληρωθεί η ενότητα.

Τέλος, η εκτίμηση των γνώσεων που απέκτησε ο μαθητής έγινε με διαφοροποιημένη αξιολόγηση. Η αξιολόγηση έγινε μέσω φύλλων αξιολόγησης με εικόνες και προφορικών ερωτήσεων. Είναι φανερό πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία είχε θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία και η διαφοροποιημένη αξιολόγηση έδειξε τις γνώσεις που κατέκτησε ο μαθητής. Επιπλέον, η συνέπεια στον τρόπο διδασκαλίας και στον τρόπο αξιολόγησης της γνώσης ήταν πολύ σημαντικός παράγοντας στην εξωτερική των γνώσεων από την πλευρά του μαθητή. Στην ανά χειράς έρευνα φάνηκε ότι ο μαθητής με ΔΑΦ αντιλαμβάνεται τις έννοιες των ΦΥΕ που μελετήθηκαν,

αν και παρουσιάζει δυσκολίες στο να εκφράσει λεκτικά αυτά που ξέρει.

Τέλος, προκειμένου να επεκταθούν τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αντίληψη των εννοιών των ΦΥΕ από τους μαθητές με ΔΑΦ και τη διδασκαλία των ΦΥΕ σε μαθητές με ΔΑΦ με στόχο την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ στο Δημοτικό Σχολείο και την ουσιαστική συμμετοχή τους στο μάθημα των ΦΥΕ, είναι απαραίτητη η ερευνητική δραστηριοποίηση περισσότερων ερευνητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Αργυρόπουλος, Β. (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 27-59
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger, Ένας πλήρης Οδηγός*. Επιστημονική Επιμέλεια Β.Α. Παπαγεωργίου. Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία*, Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.σ. 121-134
- Βεκύρη, Ι. (2008). Ενίσχυση της κατανόησης στις φυσικές επιστήμες, στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. σ.σ. 70-73
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (4^η έκδοση). μτφ Μητσοπούλου Χ., Φιλιοπούλου Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημητρίου, Α., (2012), Ο ρόλος των φυσικών επιστημών στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Διαπιστώσεις και προοπτικές, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου – *Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο*, (Φλώρινα 19/10/2012-21/10/2012), σ.σ. 11 - 17.
- Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολική τάξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 121-148.
- Τζεκάκη, Μ., (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα*, Αθήνα:

Παιδαγωγική Σειρά Gutenberg

- Tiwari S, John J. (2017). Special educators' knowledge and training on autism in Karnataka: A cross-sectional study. At: *Indian J Psychiatry* v.59, p.p.359-365
- Tomlinson, C., A., (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Φιλιππάτου Δ., (2013). Ορόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ. 61-98

Ξενόγλωσση

- Barnett H. J., Frankel, A. J., Fisher, K. W., (2018). Systematic Review of Evidence-Based Interventions in Science for Students with Autism Spectrum Disorders, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, v.53, n.2, p.p. 128-145
- Barnett. H.J., Trillo, R., & More, C.M., (2018). Visual Supports to Promote Science Discourse for Middle and High School Students With Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic* v.53, n.5, p.p. 292-299
- Betts, S., Betts D., Gerber- Eckard L., (2007). *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom, Advice and Strategies for Teachers*, Ebook, United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers
- Filippatou D., Kaldi, S., (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Mild Learning Difficulties: A Preliminary Study, *International Journal of Special Education*. v.25, n.1, p.p. 17-26
- Hayes G., Hirano S., Marcu G., Monibi M., Nguyen D., Yeganyan M., (2010). Interactive visual supports for children with autism, *Personal and Ubiquitous Computing*, v.14, p.p. 663–680
- Knight, V. F., Collins, B., Spriggs, A. D., Sartini, E., MacDonald, M. J., (2018). Scripted and Unscripted Science Lessons for Children with Autism and Intellectual Disability, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v 48, p.p. 2542–2557
- Landrum, T., McDuffie, K. (2010). Learning Styles in the Age of Differentiated Instruction, *A Special Education Journal*, v.18, n.1, p.p. 6-17
- Lind, S., Williams, M., Raber, J., Peel, A., Bowler D., (2013). Spatial Navigation Impairments Among Intellectually High-Functioning Adults With Autism Spectrum Disorder: Exploring Relations With Theory of Mind, Episodic Memory, and Episodic Future Thinking, *Journal of Abnormal Psychology* © 2013 the Author(s), v. 122, n.4, 1189 –1199

- Merriam, B., S., (2009). *Qualitative Research, A Guide to Design and Implementation, Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco: Wiley Publishers
- Mesibov, G., Shea, V., (2009). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of autism and developmental disorders*. v.40, p.p.570-579
- Quinn, B., Malone A., (2011), *Autism, Asperger Syndrome and Pervasive Developmental Disorder: An Altered Perspective*, US: Jessica Kingsley Publishers
- Tiwari S, John J. (2017), Special educators' knowledge and training on autism in Karnataka: A cross sectional study. At: *Indian J Psychiatry* v.59, p.p. 359-365
- Tomlinson, C., A., Imbeau, M., B., (2010). *Leading and managing a differentiated classroom, ASCD BOOK*, Alexandria, Virginia USA.
- Van Santen, J., P., H., Sproat, W., R., Presmanes Hill A., (2013), Quantifying Repetitive Speech in Autism Spectrum Disorders and Language Impairment, *Autism Research*, v. 6, p.p. 372-383

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Θεοδώρα Γεροκόστα** είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας / Βόλος. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού, του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Βόλο, του ΠΜΣ Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού. Εργάζεται ως δασκάλα ειδικής αγωγής τα τελευταία 15 χρόνια.

Ο **Ευάγγελος Μπρισίμης** είναι καθηγητής Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, του ΠΜΣ Άσκηση και Ποιότητα Ζωής. Επιπλέον, είναι υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με την έρευνα του να επικεντρώνεται στην Αθλητική Ψυχολογία. Ενδιαφέρεται για την εκπαιδευτική ψυχολογία και έρευνα. Τέλος, μαζί με άλλους συγγραφείς έχει γράψει κεφάλαιο σε βιβλίο στο πεδίο της Αθλητικής Ψυχολογίας και άρθρα που έχουν δημοσιευθεί του σε επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων.

Σιάτρη Χαρά
Ασλανίδου Άννα

Παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές συμπερίληψης – Ενημέρωση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, με τις διακηρύξεις της Σαλαμάνκα¹ και τη Σύμβαση του ΟΗΕ προωθείται η ιδέα ενός σχολείου για όλους και η συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, γνωστή και ως συμπεριληπτική εκπαίδευση². Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην πλήρη αποδοχή των διαφορετικών ικανοτήτων των παιδιών, στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε όλες τις μαθησιακές ανάγκες τους και στην ισότιμη μεταχείρισή τους, χωρίς διακρίσεις. Βασίζεται στην άποψη ότι όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς τους με την προϋπόθεση ότι αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να τα υποδεχτεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους³. Τα οφέλη αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι πολλά με κυριότερα την κατάρριψη των προκαταλήψεων αναφορικά με τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες καθώς

1 UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα

2 Inclusion education

3 Ainscow (1997) Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6

και του κοινωνικού αποκλεισμού τους. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές συμπερίληψης που πραγματοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2017-18, 2018-19.

Λέξεις – κλειδιά: Ειδική αγωγή, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Συνεκπαίδευση, Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Abstract

Over the last years, according to the upheld provisions of Salamanca⁴ and the UNO treaty, the idea of a school open to anyone, and the simultaneous learning of all students with or without any handicap and special learning disabilities, known as inclusive education, is promoted. Inclusive education aims at fully accepting all different abilities of students, their teachers' dependency to any kind of learning needs and being equally treated without any discrimination. It is based on the attitude that all children with special needs can benefit from attending at their neighborhood school on condition that it is properly adjusted so as to welcome and respond to their needs⁵. The benefits of that type of education are plentiful. The most important of all is the elimination of any existing discrimination towards children with special educational needs as well as their social exclusion. In this paper inclusive pedagogical and educational practices held during the school years 2017-18, 2018-19 are presented.

Keywords: Special education, students with special educational needs, Co-education, inclusive education

1. Εισαγωγή

Με τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση»⁶ ορίζεται η καινούρια πολιτική κατεύθυνση που στοχεύει σε μια διαρκή βελτίωση του σχολείου. Είναι μια διαδικασία που έχει στόχο την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοιο τρόπο ώστε αυτό να μπορέσει να μεριμνήσει και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά⁷. Διαπνεόμενη από την αρχή της ισοτιμίας και με βασικούς πυλώνες της το σεβασμό στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών, χωρίς καμία εξαίρεση, θέτει στον πυρήνα της το ίδιο το άτομο. Το άτομο που εκπαιδεύεται, οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητες και

4 UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα

5 Ainscow (1997) Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6

6 Inclusive education

7 Sebba & Ainscow (1996). *International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues*. Cambridge Journal of Education Routledge Taylor and Francis Group

οι ιδιομορφίες του, τα ιδιαίτερα ταλέντα και οι κλίσεις του. Ο κύριος σκοπός αυτού του είδους εκπαίδευσης (συμ)περιλαμβάνει όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα, ή τις δυσκολίες τους, είτε κινητικές, είτε μαθησιακές. Η συμπερίληψη διαφέρει από την απλή ένταξη, καθώς στόχος δεν είναι απλώς η κοινή φοίτηση σε ένα σχολείο, όπου τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες διαχωρίζονται από τους συμμαθητές τους σε ορισμένα μαθήματα ή προγράμματα. Σκοπός είναι μια πλήρως συμμετοχική εκπαίδευση που απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών με τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στο πλήρες φάσμα ετερότητας των μαθητών⁸.

Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτή η καινούρια πολιτική κατεύθυνση διαμορφώνονται πλαίσια και διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών ως εφελτήριο για τον εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας⁹. Με βάση λοιπόν αυτή την κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί πρώτον κρίνεται απαραίτητο να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ως στόχο την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών και οι μαθητές από την άλλη κρίνεται σκόπιμο να μάθουν πώς να συνυπάρχουν με όλους τους συμμαθητές του αλλά και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καταρρίπτοντας κάθε στερεότυπο ή προκατάληψη που μπορεί να υπήρχε μέχρι πρότινος αναφορικά με τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες¹⁰. Τελικός στόχος αυτής της καινούριας κατεύθυνσης είναι να δημιουργηθεί μια συμπεριληπτική κοινωνία, βασιζόμενη πρώτον στη βελτίωση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όλων των μαθητών, δεύτερον στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των οικογενειών και τρίτον στην ενίσχυση της διεπιστημονικής συνεργασίας στη σχολική κοινότητα¹¹.

2. Ιστορική αναδρομή

Διακρίνονται διάφορα στάδια αλλαγών στην ιστορία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και της εκπαίδευσής του με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Τα κυριότερα είναι: α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης, β) το στάδιο του οίκτου, της περιθάλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσως ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία¹².

8 Carrington, S. & Robinson, R. (2004) A case study of inclusive school development: a journey of a learning. *International Journal of Inclusive Education*.

9 UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα

10 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α)*. Αθήνα: Πεδίο

11 Koegel et al (2011) Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings. *Cognitive and Behavioral Practice*

12 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της*

Αρχικά πριν από το 18^ο αι. δεν υπήρχε καμία οργανωμένη προσπάθεια για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που θεωρούνταν υποδεέστερα άτομα, αποβλήττα από την οικογένεια και την κοινωνία και γι' αυτό τα απομόνωναν και τα ανάγκαζαν να ζουν μακριά από τον κόσμο¹³. Ο πλήρης αυτός αποκλεισμός τους είχε ως δυσάρεστο αποτέλεσμα την ελλιπή ή και ελάχιστη ενίοτε πρόσβασή τους στην εκπαίδευση. Στον τομέα της εκπαίδευσης κυριαρχούσε ένα διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης, τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, κατατάσσονταν ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσίαζε το καθένα, σε διάφορες κατηγορίες και φοιτούσαν κατά αποκλειστικότητα κυρίως σε δομές ειδικών σχολείων και πολύ σπάνια σε σχολεία τυπικής ανάπτυξης¹⁴. Η μέριμνα για τα πρώτα σχολεία για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 18^ο αι και αφορούσε αφενός παιδιά με αισθητηριακές απώλειες, τα οποία έπρεπε να μάθουν να μιλάνε, να κινούνται και να διαβάζουν και αφετέρου παιδιά με σοβαρότερα προβλήματα όπως νοητική αναπηρία που εντάσσονταν σε άσυλα¹⁵. Πρόκειται για ένα φαινόμενο ιδρυματισμού που κυριάρχησε σε μια εποχή που οι κοινωνίες δεν ήταν έτοιμες να αποδεχθούν την ιδιαιτερότητα των παιδιών και να αναγνωρίσουν τα δικαιώματά τους.

Η κατάσταση αυτή άλλαξε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν η κοινωνία άρχισε να αλλάζει τη στάση της απέναντι στα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και να καταβάλλεται προσπάθεια να εξαλειφθούν χρόνιες προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με την ικανότητα ή όχι των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να μορφωθούν και να εκπαιδευτούν. Καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή της στάσης της κοινωνίας έπαιξαν οι κοινωνικές αλλαγές που σημειώθηκαν τις δεκαετίες του 1960- 1980 λόγω των κινητοποιήσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα διαφόρων κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων. Πριν από αυτό το ιστορικό σημείο σπάνια τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες ή με ειδικές ανάγκες είχαν δυνατότητες σχολικής ακαδημαϊκής ή κοινωνικής ενσωμάτωσης¹⁶. Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν άμεσα και την εκπαίδευση. Η διαπίστωση ότι σε ειδικά σχολεία στις ΗΠΑ βρισκονταν πολλά παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες αλλά προερχόμενα από μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού, προκάλεσε την απαίτηση για παροχή μιας δίκαιης, ευέλικτης και ισότιμης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, δημιουργώντας και τις προϋποθέσεις για την είσοδο των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης¹⁷. Ανατράπηκε η πεποίθηση ότι τα

ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

13 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

14 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

15 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

16 Centre for Educational Research and Innovation (1999). *Inclusive education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. Organization for Economic Cooperation and Development*. pp 17-18

17 Moores, D. (1996) *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin.

παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες χρειάζονται αποκλειστικά ιδρυματική περίθαλψη και αναγνωρίστηκε το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Η ιδέα της δημιουργίας ενός σχολείου όπου θα μπορούν να φοιτούν όλοι οι μαθητές χωρίς κάποιο αποκλεισμό άρχισε να εδραιώνεται ολοένα και περισσότερο.

Το αποφασιστικό βήμα έγινε με τη διοργάνωση από την UNESCO της Παγκόσμιας Σύσκεψης της Σαλαμάνκα, στην Ισπανία. Στη σύσκεψη αυτή ψηφίστηκε η Διακήρυξη «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά» θέτοντας τις βάσεις για τη συνεκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση κρίθηκε ως το πιο αποτελεσματικό μέσο για την εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την απαλοιφή των χρόνιων προκαταλήψεων¹⁸. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της «εκπαίδευσης για όλους» θεωρήθηκε η αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων και των προγραμμάτων εκπαίδευσης των διαφόρων χωρών, με απώτερο σκοπό να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, στα χαρακτηριστικά, στις ικανότητες και στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού¹⁹.

Πλέον οι κυβερνήσεις των κρατών ήταν υποχρεωμένες να έχουν ως πολιτική και οικονομική τους προτεραιότητα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων με γνώμονα την αρχή της ισοτιμίας και την εγγραφή όλων των παιδιών στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να αποσκοπεί στην κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στα σχολεία «για όλους». Ψηφίστηκαν έκτοτε πολλοί νόμοι και διατάγματα που αναγνωρίζουν το δικαίωμα των παιδιών στη συνεκπαίδευση μιας και τα κράτη υποχρεούνται πλέον να διασφαλίζουν το δικαίωμα των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην εκπαίδευση παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες για μάθηση.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη²⁰, οι πρώτες δομές ειδικής αγωγής ήταν απόρροια ιδιωτικής πρωτοβουλίας και είχαν φιλανθρωπικό χαρακτήρα. Επρόκειτο για ιδρύματα και ειδικά σχολεία με στόχο να προστατέψουν, να εκπαιδεύσουν και να καταρτίσουν επαγγελματικά τις «μειονοτικές» ομάδες των ατόμων με αναπηρία²¹. Ο θεσμός της ειδικής αγωγής εκσυγχρονίστηκε νομικά το 2000²². Ο Νόμος αυτός είναι μια προσπάθεια να προωθηθεί η από κοινού εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Αναλυτικότερα «η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό

18 Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογεώργα, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. τ. Α: Αθήνα: Ατροπος

19 UNESCO (1994) The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Mayor themes in education*. New York: Routledge Falmer

20 Κρουσταλάκης, Γ.(2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: Λύχνος

21 Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

22 Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 78/ τ. Α' / 14-03-2000

χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο κομμάτι της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όλων των ηλικιών, σ' όλα τα στάδια και σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται ακόμα να παρέχει σ' όλους τους πολίτες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη».

Παρουσιάστηκαν στην Ελλάδα από το 2000 και εξής οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Σκοπός της «ένταξης» είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει ως ολοκληρωμένο άτομο ώστε να δύναται να συμμετέχει ισότιμα σε τομείς της κοινωνίας²³. Ειδικότερα αναφορικά με το τομέα της εκπαιδευτικής πρακτικής «ένταξη» λογίζεται η υποστήριξη που δέχεται ο μαθητής με δυσκολίες μάθησης για να μπορεί να συμμετέχει στο κοινό αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα. Ενώ ο όρος «ενσωμάτωση»²⁴ προϋποθέτει τη δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας στο να ενσωματώσουν στη τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με μειονεξίες, για να μη διαχωρίζονται από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Κατά τη Τζουριάδου²⁵ ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να περιγράψει «τις προσπάθειες αποφυγής της περιθωριοποίησης και απομόνωσης στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες». Συμπερασματικά λοιπόν τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εντάσσονται στο γενικό σχολείο και συμμετέχουν δυναμικά στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες²⁶. Όμως οι όροι ένταξη και ενσωμάτωση δεν είναι ταυτόσημοι αλλά έχουν σημαντικές διαφορές και πρέπει να χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερη προσοχή. Με τον όρο ένταξη νοείται μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, που προωθεί μια διαφορετική κοινωνική οργάνωση, ενώ με τον όρο ενσωμάτωση υπονοείται μια μονόδρομη διαδικασία προσαρμογής στο κατεστημένο πρότυπο των «υγιών»²⁷.

Επιπροσθέτως, νόμος του 2008²⁸ προωθεί τη σχολική συνεκπαίδευση και τη στήριξη των μαθητών είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη είτε σε ειδικά διαμορφωμένα τμήματα ένταξης. Οι μαθητές από τότε φοιτούν είτε στη

23 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α)*. Αθήνα: Πεδίο

24 mainstreaming

25 Τζουριάδου, (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Προμηθεύς: Χαρουπιάς, Α.(2003). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Ιωάννινα και Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ ΚΑΙ ΕΡΕΘΑ, σ.σ. 61-84

26 Τζουριάδου, (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Προμηθεύς: Χαρουπιάς, Α.(2003). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Ιωάννινα και Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ ΚΑΙ ΕΡΕΘΑ, σ.σ. 61-84

27 Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

28 Νόμος 3699/2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/τ. Α'/02-10-2008.

γενική τάξη χωρίς υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού, είτε στη γενική τάξη με τμήμα ένταξης μερικής απασχόλησης, είτε σε γενική τάξη με υποστήριξη του ειδικού παιδαγωγού, που συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής για να καταρτίσουν και να εφαρμόσουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό είναι πάγια πρακτική σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου και προβλέπεται από τις διεθνείς συνθήκες και συμβάσεις για τα δικαιώματα του ανθρώπου, ενώ αποτελεί και βασικό αίτημα του αναπηρικού κινήματος στη χώρα μας. Η μορφή αυτή ονομάζεται «συνεκπαίδευση» και ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού δεν περιορίζεται στην εξατομίκευση του εκπαιδευτικού προγράμματος αποκλειστικά για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, αλλά συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής για το σύνολο των μαθητών της τάξης. Αυτή η μορφή της «ένταξης» θεωρείται ιδανική και η πιο αποτελεσματική.

Πρόσφατα με νόμο του 2016²⁹ ορίζεται ότι ο σκοπός των τμημάτων ένταξης είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής υποστηρίζει τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους και συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής για να διαφοροποιηθούν οι δραστηριότητες και οι διδακτικές πρακτικές αλλά και για να προσαρμοστεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3. Βασικές αρχές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι βασικές αρχές που διέπουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ότι όλοι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες α) αποτελούν αναπόσπαστα μέλη της γενικής εκπαίδευσης β) αξίζουν το σεβασμό στο σύνολο της προσωπικότητάς τους και μια θετική προσέγγιση που θα αυξήσει τη συμμετοχή στη σχολική πραγματικότητα και θα μειώσει την απομόνωσή τους και γ) κρίνεται απαραίτητο να διδάσκονται εξατομικευμένα, γεγονός που δημιουργεί την υποχρέωση στο σχολείο να προετοιμαστεί κατάλληλα για να μπορέσει να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού³⁰.

Σημαντικό πλεονέκτημα της συνεκπαίδευσης είναι η δυνατότητα που αποκτούν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο να έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και στις ίσες ευκαιρίες διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους³¹. Επιτρέπεται στους μαθητές να συνδιαμορφώνουν το πρόγραμμα, να αξιολογούν τις δράσεις

29 Νόμος 4368/2016. Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 21/Α/21-02-2016. Άρθρο 82

30 Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της Συνεκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 24

31 Matropieri, M. S. (2001). *How to summarize single-participant research: ideas and applications. Exceptionality* (Τομ. 9)

τις δικές τους και των συμμαθητών τους. Με αυτόν τον τρόπο εκπαιδεύονται να μην είναι παθητικοί αλλά να μάχονται για κοινωνικές αλλαγές και μελλοντικά να γίνουν υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες³². Δεν είναι μόνο μια μέθοδος εκπαίδευσης προσαρμοσμένη για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αλλά είναι κυρίως μια φιλοσοφία, ένας τρόπος σκέψης και δράσης, που αποδέχεται κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τη φύση και το βαθμό δυσκολίας του, ως ικανό και αξιόλογο μέλος της κοινότητας³³.

Όμως δεν επωφελούνται μόνο οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αλλά και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης και οι εκπαιδευτικοί και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αρχικά για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εξαλείφεται το στίγμα και η κατηγοριοποίησή τους ως ξεχωριστή ομάδα μιας και δεν απομακρύνονται από τη γενική τάξη και αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Ο κοινωνικός αποκλεισμός τους και η μη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες, κατάλοιπο της προηγούμενης επικρατούσας αρνητικής κοινωνικής θέσης εξαλείφονται. Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλληλεπιδρούν και μοιράζονται ιδέες, σκέψεις, αξίες και έννοιες. Δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνουν την καθημερινή τους πραγματικότητα³⁴.

Η διαφορετικότητα δεν είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη μάθηση αλλά ένας σημαντικός διάυλος για την απόκτηση ουσιαστικών εμπειριών από την πλευρά των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Αξιοποιώντας τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών και αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού των πολιτισμικών εμπειριών και όχι ως εμπόδιο της μαθησιακής διαδικασίας, αξιοποιούνται οι διαφορετικές ικανότητες όλων των μαθητών. Αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από τον κ. Καραγιάννη και τους συνεργάτες του³⁵, πιστοποιούν ότι τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εντασσόμενοι σε ένα πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία να συμβιώσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και να καταρρίψουν κάθε συναίσθημα απομόνωσης και αποκλεισμού. Όλα τα παιδιά-τυπικής εκπαίδευσης και ειδικής- διδάσκονται να δέχονται, να κατανοούν και να σέβονται τους άλλους.

Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης αλλά και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής συνεργάζονται και οργανώνουν μαζί το μάθημα³⁶. Ο εκπαιδευτικός

32 Σούλης (2002) *Παιδαγωγός της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

33 Brown & Shearer (2004) Challenges for Inclusion within a quality of life model for the 21st century, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, New York: RoutledgeFalmer

34 Marks, D. (1999). *The social Construction of Psychosocial Disability, Disability: Controversial debates and perspectives*. London & New York: Routledge

35 Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. In Stainback, W., Stainback, S. (Eds). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P. H. Brooks Pub

36 Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις*

της γενικής αποκτά γνώσεις και εφόδια και μπορεί πιο αποτελεσματικά να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία της τάξης. Τέλος οι μαθητές χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εκπαιδεύονται στο να αποδέχονται το διαφορετικό, να συνεργάζονται και να καλλιεργούν αξίες όπως η κοινωνική ευαισθησία και η υποστηρικτική βοήθεια³⁷. Τα δικαιώματα όλων των παιδιών κατοχυρώνονται και το σχολείο συνδράμει στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών και στην προετοιμασία τους για να αναλάβουν δράση ως μετέπειτα ενεργοί ενήλικες της κοινωνίας³⁸.

Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής δεν απευθύνεται μόνο στο παιδί για το οποίο έχει κληθεί να βρίσκεται εντός τάξης, αλλά σε όλα τα παιδιά της τάξης με σκοπό να τα στηρίξει και να ενισχύει τον εκπαιδευτικό της γενικής στο έργο του. Από κοινού διδάσκουν με άξονα τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και υποστηρίζουν την πορεία όλων των μαθητών ώστε να ανακαλύψουν τη γνώση. Επίσης ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής συχνά είναι αυτός που βοηθά τους συναδέλφους του να γνωρίσουν εις βάθος τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να αναπτύξουν από κοινού ανάλογες πρακτικές και πολιτικές³⁹.

4. Προβλήματα στην εφαρμογή της συμπερίληψης

Κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης παρόλο που υιοθετήθηκαν οι ίδιες θεωρητικές αρχές, δεν εφαρμόστηκαν οι ίδιες πρακτικές. Κάθε σχολείο εφαρμόζει τη συνεκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο. Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν κατάφερε να προσαρμοστεί στις ανάγκες και στις δυνατότητες των περισσότερων παιδιών, ούτε να προωθήσει με εναλλακτικούς τρόπους τέτοιες προσαρμογές⁴⁰. Παρά τα οφέλη που έχουν διαπιστωθεί από έρευνες σχετικά με τους λόγους που υπαγορεύουν τη συνεκπαίδευση, μια μερίδα εκπαιδευτικών τάσσεται κατά της συνεκπαίδευσης⁴¹. Η στάση τους επηρεάζεται από το είδος της αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές, από την προηγούμενη εμπειρία και επαφή τους με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την επιμόρφωσή τους αλλά και από τη συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς⁴².

Στον αντίποδα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, επισημαίνουν ότι η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, η πρακτική εμπειρία σε επιτυχή προγράμματα συνεκπαίδευσης είναι παράγοντες

Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Αθήνα: Ατροπος

37 Smith, T., Polloway, E., Patton, J., Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon

38 Centre for Educational Research and Innovation (1999). *Inclusive education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. Organization for Economic Cooperation and Development*. p.p. 17-18

39 Στασινός, Δ.Π. (2013) *η Ειδική Εκπαίδευση 2020: Για μια Συμπεριληπτική ή ολική Εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές* Αθήνα: Παταζήση

40 Τζουριάδου, Μ. (2011) *Μαθησιακές δυσκολίες- θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

41 Bunch (1994) An interpretation of full inclusion, *American Annals of the Deaf*, 132 (2), 150-152

42 Avramides & Norwich (2002) Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147

που επηρεάζουν θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση⁴³. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών μέσα στη τάξη και η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων τους σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο, επηρεάζει και ενισχύει την κατανόηση της διαφορετικότητας από την πλευρά των μαθητών⁴⁴.

Η αλλαγή συντελείται με την αλλαγή της νοηματοδότησης του συστήματος και είναι προϊόν μάθησης. Απαιτείται η δημιουργία κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα που θα αναπαράγεται. Σύμφωνα με τον Luhmann⁴⁵ η συμπερίληψη είναι το εσωτερικό μέρος μιας διαδικασίας που παρέχει ευκαιρίες στα άτομα να ληφθούν υπόψη ενώ η έλλειψη ευκαιριών είναι η εξωτερική πλευρά της συμπερίληψης. Δεν υπάρχει συμπερίληψη χωρίς αποκλεισμό καθώς τα αποκλεισμένα άτομα ή οι ομάδες δύνανται να αποκαλύψουν την εσωτερική συνοχή του κοινωνικού συστήματος καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ευκαιρίες για συμπερίληψη.

5. Πρακτικές συμπερίληψης στο 1ο Γυμνάσιο

Με γνώμονα τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην προσπάθεια να καταρριφθούν οι όποιοι περιορισμοί υφίστανται ακόμα αναφορικά με τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και της δημιουργίας μιας κουλτούρας συνεκπαίδευσης, κατά τα σχολικά έτη 2017-18 και 2018-19 λειτούργησε πρόγραμμα συμπερίληψης ανάμεσα στο Ε.Ε.Ε.Κ. και στο 1^ο Γυμνάσιο. Τα παιδιά και των δυο σχολείων συμμετείχαν σε δραστηριότητες από κοινού. Στα παιδιά του Γυμνασίου έγινε αρχικά ενημέρωση αναφορικά με το τι ορίζεται ως ειδική αγωγή και κατόπιν τα παιδιά όλων των τάξεων υλοποίησαν ατομικές ή ομαδικές εργασίες με θέματα συναφή με τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών. Αναλυτικότερα οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν είναι οι ακόλουθες:

2 Οκτωβρίου 2017: Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού.

Στα πλαίσια του εορτασμού της Ημέρας του Σχολικού Αθλητισμού έγιναν αρκετές αθλητικές δραστηριότητες στο προαύλιο του σχολείου, στις οποίες συμμετείχαν και τα παιδιά του ΕΕΕΕΚ Νάουσας που ήρθαν στο σχολείο, παρουσίασαν τα παρολυμπιακά αθλήματα «μπότσια» καθώς και την καλαθοσφαίριση με αμαξίδια και έπαιξαν μαζί με τα άλλα παιδιά.

Οκτώβριος- Νοέμβριος 2017

Αφιερώθηκε μια ώρα σε κάθε ένα τμήμα του σχολείου για την ενημέρωση των

43 Watkins (2003) *Αρχές- Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

44 Jakupcak, A (1998) School programs for successful inclusion of all students. In W. Putnam (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing

45 Luhmann, N. (2012) *Theory of Society* vol 1. California USA: Stanford University Press

μαθητών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αρχικά με αφορμή το εισαγωγικό σημείωμα ενός άρθρου της κ Σταυρούλας Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρόγεωργα⁴⁶ συζητήσαμε για το τι ορίζει κάθε κοινωνία ως φυσιολογικό και τι όχι. Το εισαγωγικό σημείωμα είναι το παρακάτω:

Ένα πρωινό, στη χώρα των Νοουράγων, όπου τα καλοκαίρια είναι θερμά και υγρά και ο χειμώνας παγωμένος, οι κάτοικοι, έντρομοι, ανακάλυψαν – ένας ένας χωριστά – ότι έβγαλαν ουρά! Και τι δεν επινόησαν για να την κρύψουν. Φαρδιά παντελόνια, φουντωτές φούστες, ευρύχωρους ριχτούς σάκους. Καθώς, όμως, ανακάλυπταν ότι και σε άλλους φύτρωσε στο ίδιο περίπου σημείο μια ουρά, τα πράγματα άλλαξαν ριζικά.

Κατόπιν προβληματιστήκαμε για 7 περιπτώσεις παιδιών, σχετικά με το αν μπορούν να ονομαστούν άτομα με ειδικές ανάγκες ή όχι. Καταρρίψαμε μέσα από αυτή τη διεργασία, το μύθο ότι μόνο τα παιδιά που «υστερούν» σε κάποιο τομέα ονομάζονται «άτομα με ειδικές ανάγκες». Αντιληφθήκαμε ότι και άτομα προικισμένα και με ξεχωριστές δεξιότητες ανήκουν και αυτά σε αυτή την ομάδα καθώς χρειάζονται ιδιαίτερες προσαρμογές στο περιβάλλον τους για να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Ορίσαμε το τί περιλαμβάνει ο όρος «Ειδικές ανάγκες» σύμφωνα με τον ορισμό του DSM V και τονίσαμε ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται «ανίκανα» και «ανάπηρα» μόνο όταν αναγκάζονται να ζήσουν μέσα σ' ένα περιβάλλον που δεν έχει λάβει υπόψιν του εκ των προτέρων, τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των ατόμων ώστε να προβεί και στις απαιτούμενες τροποποιήσεις.

Επιπλέον αναλύσαμε τα αισθήματα που μας δημιουργούνται κατά την πρώτη μας επαφή με τα άτομα με Ειδικές ανάγκες, που είναι ο φόβος, η αμηχανία και ο οίκτος. Τέλος καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα αυτά γεννιούνται από το φόβο μήπως τους προκαλέσουμε κάποιο πρόβλημα πλησιάζοντάς τους, από το μύθο που έχει συσσωρευτεί γύρω από αυτά τα άτομα καθώς και από την δυσκολία του καθενός από μας να μπούμε στη θέση του άλλου και να καταλάβουμε τις εμπειρίες και τα προβλήματά του.

Τέλος παρακολούθησαμε ένα σύντομο βίντεο με επώνυμους συνανθρώπους μας με ειδικές ανάγκες, που έχουν προσφέρει πολλά στην κοινωνία, όπως ο Abraam Lincoln, ο Andrea Bocelli, ο Beethoven, η Cameron Diaz, ο Leonardo Di Caprio, ο David Beckham, η Julia Roberts κ.α. Αναλύσαμε τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι παραπάνω και διαπιστώσαμε ότι δεν άφησαν την «ιδιαιτερότητά» τους να τους εμποδίσει να γίνουν πετυχημένοι στη ζωή.

3 Δεκεμβρίου 2017 - Παγκόσμια ημέρα των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Ως δράση για τη συγκεκριμένη ημέρα επιλέχτηκε η ταινία «I am Sam». Στόχος

46 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Ανιχνεύοντας το σήμερα, προετοιμάζουμε το αύριο: Πολυθεματικό βιβλίο Γυμνασίου για την ενέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ήταν η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης των παιδιών. Η ταινία διαπραγματεύεται την ιστορία ενός ανθρώπου με μέτρια νοητική υστέρηση και τη δικαστική του προσπάθεια να κατοχυρώσει το δικαίωμά του να μεγαλώσει την κόρη του. Τέλος η ταινία θέτει το ερώτημα – προβληματισμό: Τι κάνει ένα γονιό κατάλληλο; Το να μπορεί να προσφέρει στο παιδί του νοημοσύνη ή αγάπη;

Δεκέμβριος- Φεβρουάριος 2017

Σε κάθε ένα τμήμα αφιερώθηκαν τρεις ώρες (ένα δίωρο συνεχόμενο και μετέπειτα μια επιπλέον ώρα) για την υλοποίηση του εργαστηρίου «Άτομα με ειδικές ανάγκες»⁴⁷. Στόχος ήταν πρώτον ν' αναπτύξουν οι μαθητές σχέσεις συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας, ν' ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες δυσκολίες των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και δευτερευόντως ν' αναπτυχθεί η ενσυναίσθησή τους και να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και ικανότητες.

Αρχικά στην πρώτη ώρα παίξαμε το παιχνίδι της ομοιότητας και της διαφορετικότητας. Εντοπίσαμε ότι έχουμε πολλά κοινά σημεία αλλά και πολλές διαφορές ταυτόχρονα. Κατόπιν χωριστήκαμε σε ομάδες των 2 ατόμων και ο κάθε ένας είχε στη διάθεσή του ένα λεπτό για να αφηγηθεί μια θετική εμπειρία από τη ζωή του στον άλλο. Μετά ο καθένας ξεχωριστά γράψαμε σε χαρτάκια ένα τίτλο για την ιστορία που μόλις ακούσαμε. Τυχαία έπειτα οι τίτλοι αναγνώστηκαν από τους καθηγητές και προσπαθήσαμε να μαντέψουμε σε ποιον συμμαθητή μας αναφερόταν ο τίτλος. Όμως συμπεράναμε ότι παρόλο που ο τίτλος μπορεί να αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ιστορία ενός παιδιού θα μπορούσε να αφορά όλους μας μιας και όλοι έχουμε ζήσει παρόμοιες εμπειρίες. Ύστερα χωριστήκαμε σε 5 ομάδες με βάση τη κοινή θεματολογία των τίτλων μας. Κάθε ομάδα κλήθηκε να βρει ένα όνομα για την ομάδα που να αποτελείται από φράσεις των τίτλων και των 5 παιδιών και κατόπιν να συνθέσει μια νέα ιστορία που θα περιλάμβανε τις ιστορίες και των 5 παιδιών. Στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσίασε την ιστορία της στην ολομέλεια της τάξης.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης ώρας, σε κάθε ομάδα θεωρητικά (φωτογραφία) προστέθηκε και ένα παιδί με ειδικές ανάγκες (ένα κωφό, ένα τυφλό, ένα παιδί με κινητική αναπηρία, ένα παιδί με σύνδρομο Down και ένα παιδί με σύνδρομο Asperger). Αφού επισημάνθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας οι ομάδες έπρεπε να ανασκευάσουν την ιστορία τους ώστε να περιλαμβάνει και το παιδί με ειδικές ανάγκες που προστέθηκε ως ενεργό μέλος από την αρχή της ιστορίας. Κατόπιν παρουσιάστηκαν οι τροποποιημένες ιστορίες και συζητήθηκε αν και κατά πόσο κατάφεραν να εντάξουν ενεργά το νέο μέλος στην παρέα τους ή όχι. Κατόπιν προσπαθήσαμε να δώσουμε απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

47 Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων. (2014). *Η Διαφορετικότητα: Δικαίωμα και Κατάκτηση. Πρόγραμμα Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Εργαστήριο 3: «Μπαίνοντας στη θέση του άλλου» ή «Άτομα με ειδικές ανάγκες»*. Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων στο <https://www.openbook.gr/diaforetikotita-dikaiwma-kai-kataktsi/> (πρόσβαση στις 19 Ιουλίου 2019).

- Πως αντιμετωπίζει ένα τυφλό παιδί μια σχολική εκδρομή;
- Πώς ένα παιδί με σύνδρομο Asperger συμμετέχει στο παιχνίδι μπάσκετ του σχολείου;
- Πως αντιδρά ένα κωφό παιδί σ' ένα πάρτι;
- Πως συμμετέχει στον περίπατο ο ανάπηρος μαθητής;
- Πως ένα παιδί με σύνδρομο Down εντάσσεται ισότιμα στην παρέα των νεαρών εφήβων που οργανώνουν μια φάρσα;

Για να γνωρίσουμε καλύτερα τα παιδιά που εικονίζονται στις φωτογραφίες επεξεργαστήκαμε τις παρακάτω απαντήσεις και προσπαθήσαμε να δώσουμε απαντήσεις εκ μέρους του προσώπου της φωτογραφίας. Κάθε απάντηση ήταν αποδεκτή εφόσον έδειχνε τον απαραίτητο σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

- Τι θα ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις;
- Ποιο είναι το μεγαλύτερό σου όνειρο;
- Τι φοβάσαι;
- Τι δώρο θα ζητήσεις τα Χριστούγεννα από τον Άγιο- Βασίλη;
- Ποια τα χαρακτηριστικά του καλύτερού σου φίλου/ φίλης;
- Με τι ασχολείσαι στον ελεύθερο σου χρόνο;

Έπειτα είδαμε παραδείγματα πραγματικών απαντήσεων παιδιών που ανήκουν σε αυτές τις 5 κατηγορίες ειδικών αναγκών και καταλήξαμε ότι δε διαφέρουν από τις απαντήσεις που θα έδιναν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης με διαφοροποίηση στις ερωτήσεις αναφορικά με τα όνειρα και τους φόβους, όπου οι απαντήσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες είχαν άμεση συνάρτηση με την ιδιαιτερότητά τους.

Ύστερα σε ένα φύλλο εργασίας αναγράφονταν πραγματικές ιστορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες που κατάφεραν να κάνουν κάτι πολύ ξεχωριστό και κληθήκαμε να ανακαλύψουμε ποια από αυτές τις ιστορίες μπορεί να αφορά το πρόσωπο της φωτογραφίας με την οποία δούλευε η κάθε ομάδα. Στο τέλος είδαμε ποιο είναι το πραγματικό πρόσωπο πίσω από κάθε ιστορία.

Οι ιστορίες:

- A. Στη στέγη του κόσμου ανέβηκε ο 16χρονος Έλι Ρέιμερ και έγινε ο πρώτος έφηβος που πάσχει από σύνδρομο Down που κατέκτησε το Έβερεστ. Ο έφηβος μαζί με μια 8μελή ομάδα, στην οποία συμμετείχε και ο πατέρας του, έφτασε στη νότια κατασκήνωση βάσης του Έβερεστ, που βρίσκεται στο Νεπάλ, σε ύψος μεγαλύτερο των 5.500 μέτρων. Ο Έλι με τον άθλο του έχει ως στόχο τη συγκέντρωση δωρεών για το ίδρυμα «Elisha», που παρέχει στήριξη σε άτομα με σύνδρομο Down. Μέχρι στιγμής έχουν συγκεντρωθεί 85.000 δολάρια. <http://www.diaforetiko.gr/efivos-me-sindromo-down-grafi-istoria-sto-everest/>
- B. Στα δύο του χρόνια, ο Jacob Barnett διαγνώστηκε με σύνδρομο Asperger. Οι γιατροί είχαν ανακοινώσει ότι δεν θα μπορεί να δέσει ούτε τα κορδόνια των

παπουτσιών του μόνος του. Και έπεσαν πέρα για πέρα έξω. Σήμερα, ο Jacob που διαθέτει δείκτη ευφυΐας υψηλότερο του Αϊνστάιν (170), κάνει το Master του στην Αστροφυσική στο πανεπιστήμιο Indiana University-Purdue University Indianapolis (IUPUI) και είναι ένας από τους πλέον ελπιδοφόρους ερευνητές στον τομέα της κβαντικής φυσικής, σε ηλικία μόλις 14 ετών. Ο 14χρονος, έχει φτάσει ένα βήμα πριν καταρρίψει τη θεωρία της σχετικότητας του Αϊνστάιν, ενώ έχει αποκτήσει και έμμισθη θέση ερευνητή στο πανεπιστήμιο που φοιτά. Σύμφωνα με τον ίδιο, βρίσκεται πλέον μερικές μαθηματικές εξισώσεις μακριά από το να αποδειξει ως λαθεμένη τη θεωρία της σχετικότητας, ενώ πρόκειται να επιχειρήσει να αντικρούσει και τη θεωρία του Big Bang.

<https://xenesglosses.eu/2014/02/14xronos-autismo-apeilei-ti-theoria-tis-sxetikotitas-kai-paei-gia-nompel-video/>

Γ. Πριν από πέντε χρόνια και έπειτα από δεκάδες συμμετοχές σε ομάδες χορού, ο Γιώργος Χρηστάκης, που κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο, αποφάσισε να ιδρύσει τη δική του μεικτή ομάδα και με ανάπηρους χορευτές που έχουν διδαχτεί χορό (σε ιδιωτικές σχολές) προσαρμοσμένο στις δικές τους ικανότητες. Μέχρι τώρα, το χοροθέατρο Δαγίπολη έχει δώσει παραστάσεις σε χώρους όπως το Μέγαρο Μουσικής Αθηνών, το Μουσείο Μπενάκη αλλά και στο φεστιβάλ του Σωματείου Ελλήνων Χορογράφων και στις 10 Ιουνίου θα εμφανιστεί σε Φεστιβάλ Χορού στην Ουάσιγκτον.

<http://www.ameaplus.gr/entertainment/arts/item/h-terranima>

Δ. ΣΥΓΚΛΟΝΙΣΤΙΚΕΣ στιγμές, γεμάτες ανθρωπιά, διαδραματίστηκαν χτες στη Νέα Παραλία Θεσσαλονίκης, όταν νεαρός τυφλός βούτηξε με αυτοθυσία στα παγωμένα νερά για να σώσει συνάδελφο του που, λίγο πριν, είχε πέσει στη θάλασσα. Δεν τα κατάφερε, όμως, και ο ίδιος γλίτωσε τον πνιγμό χάρη σ' έναν περαστικό νεαρό που τον ανέσυρε.

http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSB105/438/2911,11408/indexd_01.htm

Ε. Ο Signmark (κατά κόσμον Marko Vuoriheimo) γεννήθηκε κωφός σε έναν κόσμο, όπου η μουσική είναι προνόμιο όσων έχουν ακοή. Ενάντια στα προγνωστικά, αποφάσισε να ακολουθήσει το παιδικό του όνειρο και να γίνει μουσικός του χιπ-χοπ. Σήμερα, στα 33 του χρόνια, είναι ο μοναδικός εκ γενετής κωφός καλλιτέχνης που έχει στο ενεργητικό του δύο διεθνή συμβόλαια με μεγάλη δισκογραφική εταιρία, μία συμμετοχή στην Eurovision και χιλιάδες θαυμαστές σε όλο τον κόσμο.

<http://www.tovima.gr/society/article/?aid=401898>

Συμπεράναμε μετά απ' όλη τη συζήτηση ότι

«μπορούν να πραγματοποιηθούν ακόμα και αυτά που φαίνονται αδύνατα!»

και ότι

«η προσωπικότητα και οι ικανότητες ενός ανθρώπου όσο κι αν επηρεάζονται φυσικά από αυτήν, δεν εξαντλούνται σε μια φυσική αναπηρία που τυχαίνει αυτός να έχει!»

Τέλος παρακολούθησαμε το δίλεπτο βίντεο «I CAN» που δημιουργήθηκε για τους παραολυμπιακούς αγώνες του 2016 στη Βραζιλία, και θαυμάσαμε το πείσμα και την επιμονή αυτών των αθλητών να ξεπερνούν τα όρια και να αποδεικνύουν ότι όταν υπάρχει θέληση το κάθε άτομο μπορεί να διαπρέψει σε οποιοδήποτε τομέα.

Η τρίτη ώρα που αφιερώθηκε σε κάθε τμήμα, αφορούσε την παρακολούθηση της ταινίας μικρού μήκους «Pet shop». Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες πριν την παρακολούθηση της ταινίας. Η πρώτη ομάδα ήταν η ομάδα των βλεπόντων και των ακουόντων, η δεύτερη ομάδα έκλεισε με μια κορδέλα τα μάτια και η τρίτη ομάδα φόρεσε ωτοασπίδες. Σκοπός ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα άτομα με προβλήματα όρασης ή τύφλωσης. Μετά την παρακολούθηση της ταινίας η κάθε ομάδα έπρεπε να απαντήσει σε ένα φύλλο εργασίας. Η πρώτη να καταγράψει τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ταινία, η δεύτερη να προσαρμόσει το σενάριο της ταινίας ώστε ο πρωταγωνιστής να είναι τυφλός και η τρίτη να προσαρμόσει το σενάριο της ταινίας ώστε ο πρωταγωνιστής να είναι κωφός. Στο τέλος οι εργασίες παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης.

Κατόπιν σε κάθε ομάδα δόθηκε σε έντυπη μορφή α) το ελληνικό αλφάβητο στη νοηματική γλώσσα, β) μια τυχαία ιστορία γραμμένη με τη μέθοδο braille και γ) οι παρακάτω επεξηγηματικές εικόνες αναφορικά με τον αυτισμό. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να συζητήσουν τους προβληματισμούς τους αναφορικά με αυτά τα έντυπα. Επισημάνση όλων των παιδιών ήταν ότι τόσο η braille όσο και η νοηματική γλώσσα φαίνονται δύσκολοι αλλά πολύ ενδιαφέροντες κώδικες γλωσσικής επικοινωνίας, για τους οποίους θα τους άρεσε να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις.

Εικόνα 1: Ενημερωτικό φυλλάδιο για τον «Αυτισμό»



Στο τέλος όλης αυτής της διαδικασίας επιλέχθηκαν φράσεις διάσημων ατόμων με ειδικές ανάγκες που μεγεθύνθηκαν και κολλήθηκαν στην πόρτα του καθενός τμήματος. Οι φράσεις είναι οι ακόλουθες:

“Η αισιοδοξία είναι η πίστη που οδηγεί στην επιτυχία. Τίποτε δε μπορεί να γίνει χωρίς ελπίδα και αυτοπεποίθηση” Helen Keller

“Κράτησε το πρόσωπο κάτω από τις ηλιαχτίδες και δε θα δεις ποτέ σκιά”
Helen Keller

“Τι χρειάζομαι τα πόδια εφόσον έχω φτερά για να πετάξω;” Frida Kahlo

“Ο καθένας είναι μεγαλοφυΐα, αλλά αν κρίνεις ένα ψάρι από την ικανότητά του να σκαρφαλώσει σ’ ένα δέντρο, θα περάσει όλη του τη ζωή πιστεύοντας πως είναι γλίθιο” Albert Einstein

“Ο μεγαλύτερος εχθρός της γνώσης δεν είναι η άγνοια αλλά η ψευδαίσθηση της γνώσης” Stephen Hawking

“Ένα όνειρο που το ονειρεύεσαι μόνος είναι απλώς ένα όνειρο. Ένα όνειρο που το ονειρεύεσαι μ’ άλλους είναι πραγματικότητα” John Lennon

“Είμαι μόνο μια, αλλά όπως κι αν έχει, είμαι μια. Δε μπορώ να κάνω τα πάντα, ωστόσο μπορώ να κάνω κάτι. Δε θα αρνηθώ να κάνω κάτι που μπορώ” Helen Keller

Εικόνα 2: Φράσεις διάσημων ατόμων με ειδικές ανάγκες



Επιπλέον οι «Κανόνες συμπεριφοράς στην καθημερινή επικοινωνία με άτομα με αναπηρία» έργο της Γενικής Γραμματείας Επικοινωνίας και της Γενικής Γραμματείας Ενημέρωσης του 2009 αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου <http://1gym-naous.ima.sch.gr/site/>
<http://online.fliphtml5.com/ccvg/uupb/index.html>

αλλά και τυπώθηκαν σε σμίκρυνση, πλαστικοποιήθηκαν και αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεως της κάθε τάξης.

Εικόνα 3: Κανόνες συμπεριφοράς



Δεκέμβριος – Μάιος 2017

Ανατέθηκε σε κάθε τάξη να εκπονήσει εργασία είτε ατομικά είτε ομαδικά. Η Α τάξη ασχολήθηκε με την «Κινητική αναπηρία», η Β τάξη με την «Τύφλωση» και την «Κώφωση» και η Γ τάξη με το σύνδρομο Down και το σύνδρομο Asperger. Οι ερωτήσεις που έπρεπε να απαντήσουν αναφορικά πάντα με την κατηγορία που ανέλαβαν ήταν:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ (τα τμήματα Α1/ Β1/ Γ1)

1. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τι κινδύνους διατρέχουν;
2. Τι προσαρμογές χρειάζονται στο περιβάλλον που κινούνται;
3. Να βρείτε πληροφορίες- φωτογραφίες για τα ειδικά διαμορφωμένα πάρκα για παιδιά με ειδικές ανάγκες (πχ «χελωνίτσα»). Ποιες προδιαγραφές πρέπει να πληρούνται;

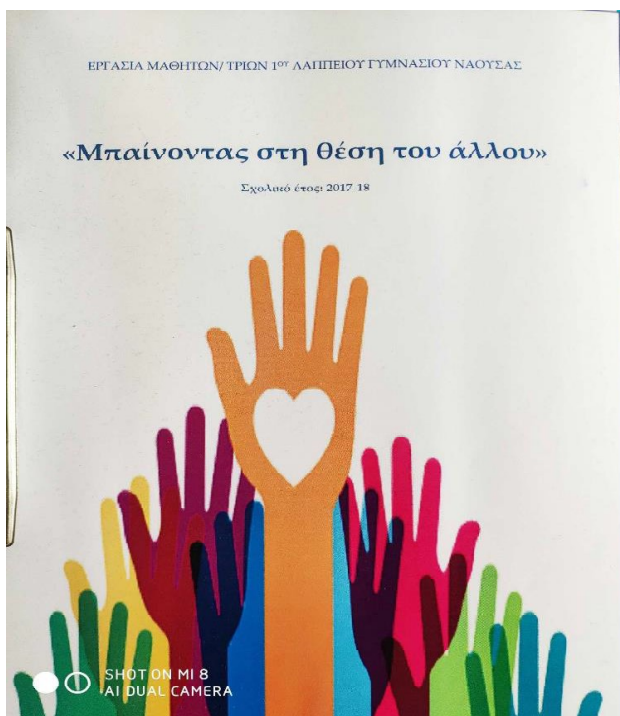
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ (τα τμήματα Α2/ Β2/ Γ2)

1. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο.
2. Τι προσαρμογές χρειάζεται το σχολικό τους περιβάλλον (πχ υλικά, μηχανήματα, κατασκευές);
3. Πως εκπαιδεύονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες; Να βρείτε πληροφορίες για την κατηγορία που έχετε αναλάβει.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ (τα τμήματα Α3/ Β3/ Γ3)

1. Παραολυμπιακά αθλήματα (πχ. 5x5 για τυφλούς, μπότσια, βόλει). Πως παίζονται;
2. Να βρείτε πληροφορίες - φωτογραφίες για άτομα με ειδικές ανάγκες που διαπρέπουν σήμερα στον τομέα της επιστήμης, στον αθλητισμό, στις τέχνες. (πχ. για τον Alex Zanardi πρωταθλητής καρτ και πρων οδηγός F1)

Εικόνα 4: Εξώφυλλο εργασιών μαθητών



21 Μαρτίου: Επίσκεψη στο ΕΕΕΕΚ

Την Τετάρτη 21 Μαρτίου, οι μαθητές που συντάσσουν τη Σχολική μας Εφημερίδα, καθώς και οι μαθητές που συμμετείχαν σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, επισκεφθήκαν το ΕΕΕΕΚ Νάουσας. Η διευθύντρια του σχολείου εξήγησε αρχικά τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, αναφέροντας αρχικά ότι το σχολείο απευθύνεται σε μαθητές από 13 έως 23 χρονών, στους οποίους παρέχεται επαγγελματική εκπαίδευση ανάλογη με τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους και ότι επιδιώκεται τα εκπαιδευτικά προγράμματα να συσχετίζονται με τις τοπικές ευκαιρίες εργασίας. Ακόμα έμφαση δόθηκε στα μαθήματα που διδάσκονται στο ΕΕΕΕΚ και αφορούν μαθήματα αυτόνομης διαβίωσης, Γεωπονίας, Πληροφορικής, Εικαστικών, καθώς και Μαθηματικά και φιλολογικά μαθήματα γενικής παιδείας. Κατά την περίοδο

εκείνη, κύρια ασχολία τους ήταν η κατασκευή λαμπάδων στο κηροπλαστείο του σχολείου, εν όψει των εορτών του Πάσχα. Στα εργαστήρια όπου κατασκευάζονται και διακοσμούνται οι λαμπάδες και στα θερμοκήπια καλλιεργούνται επίσης και αρωματικά κυρίως φυτά. Ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα επίσκεψη, που τόνισε ότι όλοι οι άνθρωποι, όποια προβλήματα κι αν αντιμετωπίζουν, έχουν δικαίωμα στη μάθηση που θα τους προσφέρει ευκαιρίες για μια καλύτερη ζωή.

Εικόνα 5: Επίσκεψη μαθητών στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ



6. Συμπεράσματα

Μέσα από όλες αυτές τις δραστηριότητες ενισχύθηκε η κοινωνική συνοχή και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Έγινε αντιληπτό από όλα τα παιδιά ότι όλοι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με την "αναπηρία" είναι μέλη της σχολικής κοινότητας και επομένως είναι άξιοι σεβασμού, με ίσα δικαιώματα στην ελευθερία, στην αξιοπρέπεια και στη δικαιοσύνη. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης απέκτησαν επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και ανέπτυξαν ενδιαφέρον και αλληλεγγύη για εκείνα. Επιπροσθέτως, απέκτησαν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να επικοινωνούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο με τους συμμαθητές τους με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και έμαθαν να τους υποστηρίζουν και να τους βοηθούν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας & Ενημέρωσης (2009). *Κανόνες Συμπεριφοράς στην Καθημερινή Επικοινωνία με Άτομα με Αναπηρία*.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πολιτεία
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α)*. Αθήνα: Πεδίο
- Κρουσταλάκης, Γ.(2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: Λύχνος
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 78/ τ. Α/ 14-03-2000
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/τ.Α'/02-10-2008.
- Νόμος 4368/2016. *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 21/Α/21-02-2016. Άρθρο 82
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Ανιχνεύοντας το σήμερα, προετοιμάζουμε το αύριο: Πολυθεματικό βιβλίο Γυμνασίου για την ευέλικτη ζώνη καινοτόμων δράσεων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της Συνεκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 24

- Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογεώργα, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. τ. Α': Αθήνα: Άτροπος
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Άτροπος
- Σούλης (2002) *Παιδαγωγός της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Στασινός, Δ. Π. (2013) *η Ειδική Εκπαίδευση 2020: Για μια Συμπεριληπτική ή ολική Εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές* Αθήνα: Παπαζήση
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Προμηθεύς
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες- θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο Δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την ειδική αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα
- Χαρουπιάς, Α.(2003). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Ιωάννινα και Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ ΚΑΙ ΕΡΕΘΑ, σ.σ. 61-84

Ξενόγλωσση

- Ainscow (1997) Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6
- Avramides & Norwich (2002) Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147
- Brown & Shearer (2004) Challenges for Inclusion within a quality of life model for the 21st century, in Mitchell. D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, New York: Routledge-Falmer
- Bunch (1994) An interpretation of full inclusion, *American Annals of the Deaf*, 132 (2), 150-152
- Carrington, S. & Robinson, R. (2004) A case study of inclusive school development: a journey of a learning. *International Journal of Inclusive Education*.
- Centre for Educational Research and Innovation (1999). *Inclusive education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools. Organization for Economic Cooperation and Development*. p.p. 17-18
- Jakupcak, A (1998) School programs for successful inclusion of all students. In

- W. Putnam (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Karagiannis, A., Stainback, W., Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. In Stainback, W., Stainback, S. (Eds). *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: P. H. Brooks Pub
- Koegel et al (2011) Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings. *Cognitive and Behavioral Practice*
- Luhmann, N. (2012) *Theory of Society* vol 1. California USA: Stanford University Press
- Marks, D. (1999). *The social Construction of Psychosocial Disability, Disability: Controversial debates and perspectives*. London & New York: Routledge
- Matropieri, M. S. (2001). *How to summarize single-participant research: ideas and applications. Exceptionality* (Τομ. 9)
- Moore, D. (1996) *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin
- Sebba & Anscow (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education* Routledge
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. New York: Routledge Falmer
- Watkins, (2003). *Αρχές- Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Ιστοσελίδες

- Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων. (2014). *Η Διαφορετικότητα: Δικαίωμα και Κατάκτηση. Πρόγραμμα Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Εργαστήριο 3: «Μπαίνουντας στη θέση του άλλου» ή «Άτομα με ειδικές ανάγκες»*. Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων στο <https://www.openbook.gr/diaforetikotita-dikaiwma-kai-kataktisi/> (πρόσβαση στις 19 Ιουλίου 2019).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η **Χαρά Σιάτρη** είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας ΑΠΘ, με ειδίκευση στην Ιστορία. Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου πανεπιστημίου Birmingham - Ηνωμένο Βασίλειο, «Master of arts in education- Inclusion and

Special Educational Needs». Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου πανεπιστημίου Tor Vergata Ρώμης «Master di secondo livello in dinamiche emotive-affettive ed educazione». Αναπληρώτρια φιλόλογος Ειδικής Αγωγής από το 2010 σε Τ.Ε, εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών με ε.ε.α. Άριστη γνώση του συστήματος Braille, αγγλικής και ιταλικής γλώσσας. Βεβαίωση 4^{ου} επιπέδου Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Πιστοποίηση επάρκειας χορήγησης ψυχομετρικών κριτηρίων Detroit 3 & 4, ΛαΤω I & II, Μαθηματικής επάρκειας 7-15 και της Ουτρέχτης. Πιστοποιητικό παιδαγωγικής κατάρτισης στην «Εκπαίδευση μαθητών με νοητική ανεπάρκεια και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες».

Η **Άννα Ασλανίδου** είναι 46 ετών, κατοικεί στη Νάουσα από το 2007. Είναι παντρεμένη με τον Γιάννη Παπαδόπουλο καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μητέρα τριών κοριτσιών, της Έλενας 18 ετών, της Ευαγγελίας 13 ετών και της Ανδριάνας 10 ετών. Εργάζεται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία 16 χρόνια και είναι διευθύντρια του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Νάουσας. Κατέχει δυο ειδικότητες στη κλινική/συμβουλευτική και εργασιακή/οργανωσιακή ψυχολογία σε μεταπτυχιακό επίπεδο όπως και στην παιδαγωγική στον τομέα της ειδικής αγωγής. Είναι ιδρυτικό μέλος της Αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρίας στήριξης και αλληλοβοήθειας γυναικών δήμου Σκύδρας «Σκυδραία», τόπου καταγωγής της, μέλος του συλλόγου κοινωνικής παρέμβασης «Ερασμος» Βέροιας και πρόσφατο μέλος του συλλόγου φίλων του πολυκεντρικού μουσείου Αιγών Ημαθίας. Τέλος, από το 2017 είναι ιδρυτικό μέλος και συντονίστρια του Εθελοντικού Εκπαιδευτικού Δικτύου Υποστήριξης μαθητών/ μαθητριών Δήμου Νάουσας.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2020 / Τεύχος 56 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>