

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

«Μαθησιακή ετοιμότητα και αυτόνομη διαβίωση: Εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού μαθησιακής ετοιμότητας σε μελέτη περίπτωσης εφήβου με νοητική αναπηρία».

« Learning readiness and autonomous living: Employment of educational learning readiness material in a case study of an adolescent with intellectual disabilities ».

Λουζιώτη Χριστίνα

**Προπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών
Υγείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Λουζιώτη Χριστίνα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου καθηγήτρια κα Ζακοπούλου Βικτωρία αφού η πλαισίωση, η υπομονή και η υποστήριξή της σε κάθε βήμα ήταν πολύτιμη. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική αποτέλεσε η στήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ιωαννίνων. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, και ιδιαίτερα την αδερφή μου, Κωνσταντίνα, για την προτροπή της να ξεκινήσω, να συνεχίσω και να ολοκληρώσω την παρούσα έρευνα, όπως επίσης και για την καθοδήγησή της σε αυτό το μεγάλο, για εμένα, βήμα.

Κύρια Ερευνήτρια

κα Λουζιώτη Χριστίνα - Προπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

κα Ζακοπούλου Βικτωρία – Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ως επιβλέπουσα της διδακτορικής διατριβής

κα Νησιώτη Μελομένη – Λέκτορας εφαρμογών του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ως μέλος.

κα Παπαδοπούλου Σουλτάνα- Επίκουρος Καθηγήτρια του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ως μέλος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	10
Abstract.....	11
Εισαγωγή.....	12
Στόχοι της παρούσας εργασίας.....	14

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1. Νοητική αναπηρία.....	16
1.1 Ιστορική αναδρομή.....	16
1.2. Ορισμός και διαγνωστικά κριτήρια.....	17
1.2.3 Ταξινόμηση και χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία.....	18
2. Αυτόνομη διαβίωση.....	22

2.1 Ορισμός αυτόνομης διαβίωσης.....	22
3. Νοητική αναπηρία και δυνατότητα αυτόνομης διαβίωσης.....	23
3.1 Δεξιότητες που προάγουν την αυτονομία.....	23
3.2 Προεπαγγελματική ετοιμότητα και μετέπειτα αυτονομία.....	25
4. Μαθησιακή ετοιμότητα.....	26
4.1. Ορισμός μαθησιακής ετοιμότητας.....	26
5. Νοητική αναπηρία και δυσκολίες στην μαθησιακή ετοιμότητα.....	27
5.1 Δυσκολίες στην μαθησιακή ετοιμότητα ατόμων με νοητική αναπηρία.....	27
6. Εργαλείο αξιολόγησης και παρέμβασης σε άτομα με νοητική αναπηρία και δυσκολίες στην μαθησιακή ετοιμότητα.....	29
6.1 Εργαλείο αξιολόγησης δυσκολιών μαθησιακής ετοιμότητας.....	29
6.2 Υλικό παρέμβασης.....	30
6.3 Ερευνητικές υποθέσεις.....	32

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

7. Μεθοδολογία της έρευνας.....	34
7.1. Σχεδιασμός ερευνητικού έργου.....	34
7.1.1 Είδος έρευνας.....	34
7.2 Μέθοδοι και τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	34
7.2.1 Μεθοδολογία παρατήρησης- Συμμετοχική παρατήρηση.....	34
7.2.2 Μεθοδολογία- Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής ετοιμότητας.....	35
7.3 Στάδια έρευνας.....	36
7.4 Κριτήρια επιλογής των υποκειμένων- Δειγματοληψία.....	37

7.4.1 Μελέτη περίπτωσης.....	37
7.4.1.1 Θεωρητική τεκμηρίωση.....	37
7.4.1.2 Δείγμα της έρευνας και ιστορικό του εφήβου.....	38
7.5 Μεθοδολογία Παρέμβασης.....	40
7.5.1 Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ).....	41
7.6 Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	41
7.6.1 Διδακτικοί στόχοι και βήματα.....	42
7.6.2 Έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	42
7.6.3 Διαφοροποίηση / Εξατομίκευση υλικού παρέμβασης.....	43
7.6.4 Συμπεριφορά, χρόνος, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας.....	43
7.7. Σχέδιο και πορεία της έρευνας.....	44
7.7.1. Διδακτικοί στόχοι και μετρήσιμα δεδομένα από την παρέμβαση.....	49
7.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	49
8. Μέθοδος–Ερευνητικές Υποθέσεις.....	50
9. Αποτελέσματα.....	52
Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	65
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	65
Βιβλιογραφία.....	68
Παραρτήματα.....	69
Παράρτημα 1- Προσχέδιο Υλικού Παρέμβασης.....	70
Παράρτημα 2- Δήλωση συγκατάθεσης γονέα/ κηδεμόνα/ δικαστικού συμπαραστάτη.....	112

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η μελέτη της αποτελεσματικότητας της μεθόδου παρέμβασης μαθησιακής ετοιμότητας με τίτλο «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας», στον τομέα της νοητικής ικανότητας. Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο των επιστημών υγείας και ειδικότερα στον τομέα της Λογοθεραπείας με την εφαρμογή του Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε ένας έφηβος δεκαέξι ετών με μέτρια νοητική αναπηρία ο οποίος φοιτά σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και χρησιμοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων). Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της χρήσης της μεθόδου «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» έπειτα από εξατομίκευση του υλικού στις δυσκολίες και στα ενδιαφέροντα του εφήβου. Στα αποτελέσματα της έρευνας η πρώτη ερευνητική υπόθεση, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου σε έφηβο με νοητική αναπηρία, αποδείχθηκε μερικώς. Η δεύτερη υπόθεση, αν οι δραστηριότητες στον τομέα της μνήμης του εργαλείου μαθησιακής ετοιμότητας προάγουν την αυτονομία του μαθητή, αποδείχθηκε ανεπαρκώς.

Λέξεις- κλειδιά: Νοητική αναπηρία, Μαθησιακή ετοιμότητα, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, Βιβλιοτετράδια μαθησιακής ετοιμότητας Νοητικές ικανότητες, Μνήμη.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the effectiveness of the learning readiness intervention method entitled "Learning Readiness Activities" in the area of cognitive ability. The research is conducted in the field of health scientists and more specifically in the field of Speech and Language Therapy by applying the Targeted, Individual, Structured, Intensive, Program, Special Education and Training (SADPEPEE). The case study was a sixteen year old adolescent with moderate intellectual disability who attends an E.E.E.C. The research methodology is mixed methods and uses quantitative and qualitative data. Qualitative data was collected through observation methodology (Informal Pedagogical Assessment, Basic Skills Checklists). Quantitative data was collected through the use of the "Learning Readiness Activities" method after individualizing the material to the adolescent's difficulties and interests. In the results of the study, the first research hypothesis, regarding the effectiveness of the method on an adolescent with intellectual disability, was partially proven. The second hypothesis, whether the activities in the memory domain of the learning readiness tool promote student autonomy, was found to be insufficient.

Keywords: Intellectual disability, Learning readiness, Basic Skills Checklists, TISI-SEP (Targeted, Individual, Structured, Inclusive, Special Education Program), Memory.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει τίτλο: *"Μαθησιακή ετοιμότητα και αυτόνομη διαβίωση: Εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού μαθησιακής ετοιμότητας σε μελέτη περίπτωσης εφήβου με νοητική αναπηρία"*. Ερευνητής της συγκεκριμένης έρευνας είμαι η υποφαινόμενη Λουζιώτη Χριστίνα, με την ιδιότητα της προπτυχιακής φοιτήτριας του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ως επιστημονικώς υπεύθυνη, έχει οριστεί η κυρία Ζακοπούλου Βικτωρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο φορέας, στο πλαίσιο του οποίου, εκπονείται η συγκεκριμένη έρευνα είναι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Τμήμα Λογοθεραπείας, Σχολή Επιστημών Υγείας).

Στόχοι της παρούσας εργασίας

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας με τίτλο *"Μαθησιακή ετοιμότητα και αυτόνομη διαβίωση: Εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού μαθησιακής ετοιμότητας σε μελέτη περίπτωσης εφήβου με νοητική αναπηρία"* θα επιχειρηθεί η εφαρμογή της μεθόδου «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» η οποία βασίστηκε στις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).

Πιο συγκεκριμένα, με την χορήγηση του υλικού παρέμβασης μαθησιακής ετοιμότητας, θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του, σε εφήβους με μέτρια νοητική αναπηρία με απώτερο στόχο η αυτόνομη διαβίωση του.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον χώρο της ειδικής αγωγής αναφέρουν ότι η εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού μαθησιακής ετοιμότητας έχει θετικά αποτελέσματα σε ένα μεγάλο εύρος δυσκολιών και διαταραχών.

Έρευνα που έγινε στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, με θέμα της διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε μαθητή με δυσαριθμησία, ανέδειξε την θετική επίδραση του υλικού στον μαθητή. (Παναγιωτοπούλου,2011).

Άλλη έρευνα, επέδειξε την αποτελεσματικότητα του υλικού μαθησιακής ετοιμότητας στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων σε μαθητή με μυϊκή δυστροφία Duchenne και πιο συγκεκριμένα στην βελτίωση της ακουστικής μνήμης όπου παρατηρήθηκε δυσκολία (Μπίκα, 2006).

Στην ίδια μελέτη, ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε και το αν οι τεχνικές ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων προάγουν την αυτονομία του μαθητή. Το ερώτημα αποδείχθηκε μερικώς με την χρήση των Λ.Ε.Β.Δ. όπου έδειξαν αλλαγές από την πρώτη στην τρίτη τεθλασμένη γραμμή. (Μπίκα, 2006). Με τα αποτελέσματα του ερωτήματος συμφωνεί και ο Χρηστάκης (2011, σ.σ. 121-123), καθώς η ένταξη, νοηματικά έχει άμεσα συσχέτιση με την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Προϋπόθεση αποτελεί η συχνή επικοινωνία με παιδιά και εκτός την σχολικής τάξης όπως και η συμμετοχή του εφήβου τόσο σε δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως το υλικό παρέμβασης μαθησιακής ετοιμότητας, αποτελεί εργαλείο αποτελεσματικό για άτομα με δυσκολίες στην μαθησιακή ετοιμότητα και στην αυτονομία. Ωστόσο, παρά την ύπαρξη αυτών,

αποτελεί αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας σε άτομα με νοητική αναπηρία και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Νοητική αναπηρία

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η νοητική αναπηρία με το πέρασμα των αιώνων έχει λάβει διάφορους ορισμούς.

Παλαιότερη άποψη και όχι τεκμηριωμένος ορισμός αποτελεί αυτός του 5^{ου} αιώνα π.Χ. που βρίσκεται στα γραπτά του Ιπποκράτη στον οποίο αναφέρεται ότι προκλήθηκε από μια ανισορροπία του εγκεφάλου. Προχωρώντας στον 17^ο αιώνα, ο Thomas Willis παρείχε την πρώτη περιγραφή της Νοητικής Αναπηρίας ως ασθένεια που προκαλείται από διαρθρωτικά προβλήματα στον εγκέφαλο και μπορεί να είναι είτε εγγενής κατάσταση είτε να αποκτηθούν αργότερα στην ζωή.

Καθ' όλη τη διάρκεια των αιώνων αυτών, τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν λάβει διαφορετική αντιμετώπιση από την κοινωνία. Από φροντίδα και άσυλο από οικογένειες και εκκλησίες, σε στέγαση και φροντίδα σε μεγάλα επαγγελματικά ιδρύματα μέσω των οποίων ήταν εφικτό να εργαστούν για να καλύψουν τις βασικές ανάγκες ή και να εκπαιδευτούν σε ένα πολύ βασικό επίπεδο εκπαίδευσης (όπως η διαφοροποίηση των χρωμάτων και η βασική αναγνώριση λέξεων και η αριθμητική), έως την επιλεκτική αναπαραγωγή με στόχο τη μείωση της Νοητικής Αναπηρίας και τη μετέπειτα αναγκαστική αποστείρωση και απαγόρευση του γάμου στο μεγαλύτερο μέρος του ανεπτυγμένου κόσμου. Η τελευταία πρακτική έλαβε τέλος στα μέσα του 20^{ου} αιώνα (Parnell; Wickham).

1.2 Ορισμός και Διαγνωστικά κριτήρια

Σύμφωνα με τον Σούλη (2020), για να γίνει πλήρως κατανοητή η έννοια της Νοητικής αναπηρίας, θα πρέπει να μελετηθούν τα τρία (3) συστήματα ταξινόμησης, δηλαδή, οι τελευταίες εκδόσεις των διαγνωστικών εγχειριδίων Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (DSM-5), International Classification of Diseases (ICD11) και η ιστοσελίδα της Αμερικανικής Ένωσης για τις Διανοητικές και αναπτυξιακές Αναπηρίες (AAIDD).

Ο όρος « Νοητική αναπηρία», που έχει αντικατασταθεί με τον όρο νοητική καθυστέρηση, χαρακτηρίζεται σύμφωνα με την τελευταία αμερικανική έκδοση του DSM (2013), ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με ελλείμματα τόσο στην προσαρμοστική όσο και στη λειτουργική συμπεριφορά. Η αναπηρία αυτή, προκαλεί ελλείμματα στον γνωστικό, κοινωνικό και πρακτικό τομέα, ενώ η εκδήλωσή της πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου και πριν από την ενηλικίωση του ατόμου (Σούλης, 2020). Η μειωμένη νοητική λειτουργικότητα/ικανότητα προκαλεί ελλείμματα στους τομείς της μάθησης, της επίλυσης προβλημάτων, της χρήσης της συλλογιστικής σκέψης κ.α., ενώ οι περιορισμοί στην προσαρμοστική συμπεριφορά, αφορούν σε ελλείμματα στην ικανότητα να φέρουν εις πέρας ένα μεγάλο μέρος των καθημερινών, κοινωνικών αλλά και πρακτικών δεξιοτήτων. (Σούλης, 2020).

Όσον αφορά την τελευταία έκδοση του ICD-11 που εκδίδεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), η νοητική αναπηρία ορίζεται ως «διαταραχές στην νοητική ανάπτυξη» (Disorders of intellectual development) έναντι του όρου «νευροαναπτυξιακές διαταραχές» (Neurodevelopmental disorders). Ο ορισμός αυτός συμφωνεί σε αρκετά σημεία με αυτόν του συστήματος ταξινόμησης εγχειριδίων Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (DSM-5), καθώς, όπως αναφέρει (σελ.17) «οφείλεται σε διαφορετικές αιτίες, οι οποίες προκύπτουν κατά την αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου με σημαντικά χαμηλά επίπεδα στην γνωστική λειτουργικότητα του ατόμου και στην προσαρμοστική συμπεριφορά σε αντίθεση με τα μέσα επίπεδα ατόμων δίχως νοητική αναπηρία στους δύο παραπάνω τομείς (Patel et al., 2018· WHO, 2018)».

Επιπροσθέτως, ο ορισμός της νοητικής αναπηρίας από την Αμερικανική Ένωση για τις Διανοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (AAIDD) συναινεί με τα δυο παραπάνω συστήματα ταξινόμησης. Ο ορισμός που δίνεται διαφοροποιείται στην ηλικία έναρξης της νοητικής αναπηρίας η οποία, όπως αναφέρει, ξεκινά από τα 22 έτη. Η διαφορά με τις παραπάνω απόψεις έγκειται στην ηλικία έναρξης η οποία κατά DSM και ICD μπορεί να είναι έως τα 18 έτη και όχι μετέπειτα.

Όσον αφορά τα διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία πρέπει να πληρούνται για τη διάγνωση της διαταραχής, σύμφωνα με το DSM-5 δίνεται έμφαση στους τρεις παρακάτω τομείς:

- Γνωστικός τομέας (conceptual): αφορά κυρίως σε δεξιότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή, η αριθμητική, η συλλογιστική σκέψη, ο υπολογισμός των χρημάτων κ.α.
- Κοινωνικός τομέας (social): αφορά κυρίως σε δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να διαμορφώνει σχέσεις φιλίας, να μπορεί να τις διατηρεί κ.α.
- Πρακτικός τομέας (practical): αφορά κυρίως σε δεξιότητες προσωπικής υγιεινής, φροντίδας, αναψυχής, επιτέλεση εργασιακών υποχρεώσεων κ.α.

Οι δυσκολίες που ενδεχομένως να εκδηλώνονται στους τρεις παραπάνω τομείς εξαρτώνται σημαντικά από την ηλικία του ατόμου δηλαδή, εάν το άτομο είναι ενήλικας οι δυσκολίες θα είναι διαφορετικές σε σύγκριση με ένα παιδί με νοητική αναπηρία που φοιτά στο δημοτικό σχολείο (APA, 2013). Γι' αυτόν τον λόγο η διάγνωση της νοητικής αναπηρίας σχετίζεται σημαντικά τόσο με τις δυσκολίες στους τρεις παραπάνω τομείς, όσο και στον δείκτη νοημοσύνης του εκάστοτε ατόμου (Ιατράκη, 2019).

1.2.3 Ταξινόμηση και χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία

Από τα παραπάνω συστήματα ταξινόμησης προκύπτει η διαμόρφωση των κατηγοριών, επιπέδων της νοητικής αναπηρίας με κριτήριο τον βαθμό/ ποσοστό δυσκολίας και της λειτουργικότητας του ατόμου με νοητική αναπηρία. Κατά DSM-5, η ταξινόμηση έχει ως εξής:

- Ήπια/ελαφρά (mild)
- Μέτρια (moderate)
- Σοβαρή/βαριά (severe)
- Βαθιά/Πολύ βαριά (profound)
- Απροσδιόριστη

(APA, 2013· Ιατράκη, 2019)

Στην παρούσα εργασία, ο ορισμός και τα επίπεδα βαρύτητας της νοητικής αναπηρίας θα βασιστεί στο ταξινομικό σύστημα του DSM-5. Από την σοβαρότητα της νοητικής αναπηρίας προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες:

- Ήπια/ ελαφρά νοητική αναπηρία (Mild) (F70)

Η ήπια/ ελαφρά νοητική αναπηρία, όπως και οι υπόλοιπες μορφές αναπηρίες, εμφανίζεται κατά τα πρώτα στάδια της αναπτυξιακής περιόδου η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο τα ελλείμματα της νοητικής λειτουργίας αλλά και τα ελλείμματα της προσαρμοστικής. Σε μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης, τα άτομα αναπηρία σκοράρουν από 50 έως 69 και το νοητικό τους δυναμικό αντιστοιχεί με αυτό των τυπικής ανάπτυξης παιδιών ηλικίας 9 έως 12 ετών (Σούλης, 2020· Στασινός, 2016). Οι δυσκολίες κατηγοριοποιούνται σε 3 τομείς, τον εννοιολογικό, κοινωνικό και πρακτικό. Στον εννοιολογικό παρατηρούνται δυσκολίες καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης, της αριθμητικής, της διαχείρισης των χρημάτων και του χρόνου. Δυσκολεύονται να προσεγγίζουν τα πράγματα με μη κυριολεκτικό τρόπο σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Στον κοινωνικό τομέα, παρατηρούνται δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό αποτελεί η μη αντίληψη σε ικανοποιητικό βαθμό της αίσθησης του κινδύνου. Η αφέλεια αυτή, μπορεί να οδηγήσει στην χειραγωγή από τρίτους. Στον πρακτικό τομέα, επιδεικνύουν ικανότητες φροντίδας της υγιεινής του σώματος τους. Παρ' όλα αυτά, εξακολουθούν να χρειάζονται βοήθεια στις σύνθετες καθημερινές δουλειές, στην λήψη αποφάσεων σχετικά με θέματα υγείας, στην άσκηση επαγγελματικής εργασίας, κ.λπ. (APA, 2013).

- Μέτρια νοητική αναπηρία (Moderate) (F71)

Όσον αφορά τη μέτρια νοητική αναπηρία, παρατηρείται καθυστέρηση, κατά την προσχολική ηλικία, στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Σε μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης, τα άτομα σκοράρουν από 35 έως 49 και το νοητικό τους δυναμικό αντιστοιχεί με αυτό των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών ηλικίας από 6 έως 9 ετών (Σούλης, 2020·

Στασινός, 2016). Στον εννοιολογικό τομέα, η πρόοδος στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, την αντίληψη του χρόνου και των χρημάτων, είναι αργή και σημαντικά μειωμένη συγκριτικά με εκείνη των συνομήλικών τους (APA, 2013). Όσον αφορά δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, αναγκαίο κρίνεται να υπάρχει βοήθεια σε καθημερινή βάση. Στον κοινωνικό τομέα, παρόλο που τα καταφέρνουν να δημιουργούν δεσμούς, μπορεί να μην αντιλαμβάνονται πλήρως τα κοινωνικά συναισθήματα. Επειδή η ικανότητα λήψης αποφάσεων είναι περιορισμένη, οι κηδεμόνες θα πρέπει να παρέχουν υποστήριξη στο άτομο για τις αποφάσεις της ζωής του. Υποστήριξη απαιτείται και σε επικοινωνιακό επίπεδο στο άτομο για να τα καταφέρει στους χώρους εργασίας. Στον πρακτικό τομέα, ως ενήλικοι, είναι ικανοί να αυτοεξυπηρετηθούν αν και απαιτείται παρατεταμένη περίοδος διδασκαλίας των κανόνων ατομικής υγιεινής, χρόνος ώστε το άτομο να ανεξαρτητοποιηθεί, όπως επίσης και υπενθυμίσεις. Σχετικά με την αυτονομία του, ως ενήλικας μπορεί να απασχοληθεί σε εργασίες που δεν απαιτούν εξειδικευμένες εννοιολογικές και επικοινωνιακές δεξιότητες αρκεί να υπάρχει συνεχιζόμενη υποστήριξη από το εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, η ανάπτυξη ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων απαιτεί υποστήριξη και ευκαιρίες εκμάθησης για παρατεταμένο χρονικό διάστημα αφού ένα μικρό ποσοστό των ατόμων με αναπηρία, μπορεί να εμφανίσει δυσπροσάρμοστη / ακατάλληλη συμπεριφορά και να προκαλέσει κοινωνικά προβλήματα (APA, 2013).

- Σοβαρή /Βαριά νοητική αναπηρία (severe) (F72)

Στη σοβαρή/ βαριά νοητική αναπηρία, το άτομο παρουσιάζει δυσκολίες καθ' όλη την διάρκεια της ανάπτυξης και σε όλους τους τομείς. Σε μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης, οι αριθμοί κυμαίνονται από 20 έως 34 και η αντιστοιχία του νοητικού δυναμικού με παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι μικρότερη από τα 6 έτη (Σούλης, 2020). Στον εννοιολογικό τομέα παρατηρούνται περιορισμένες δεξιότητες. Όπως αναφέρεται και στο DSM-5, το άτομο έχει περιορισμένη αντίληψη του γραπτού λόγου, των αριθμών, της ποσότητας, του χρόνου και των

χρημάτων. Η υποστήριξη από τους φροντιστές είναι εκτεταμένη καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του σε θέματα επίλυσης προβλημάτων. Στην κοινωνική ζωή, ο προφορικός λόγος είναι επίσης περιορισμένος όσον αφορά το λεξιλόγιο και την γραμματική. Η ομιλία αποτελείται από μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις και η επικοινωνία εστιάζεται στα καθημερινά γεγονότα. Οι δημιουργία δεσμών με το οικογενειακό και το οικείο περιβάλλον αποτελούν πηγή ευχαρίστησης και βοήθειας. Σε ό,τι αφορά την αυτοεξυπηρέτηση, το άτομο χρειάζεται εκτεταμένη υποστήριξη και επίβλεψη σε όλες τις δραστηριότητες αφού αδυνατεί να τα καταφέρει ανεξάρτητα. Τέλος, όπως και στην μέτρια νοητική αναπηρία, αντίστοιχα και στην σοβαρή/ βαριά, παρατηρείται σε μικρό ποσοστό η δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένου του αυτοτραυματισμού (APA, 2013).

- Βαθιά/Πολύ βαριά (profound) (F73)

Εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου (WHO, 2018) και μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί και ως πολλαπλή αναπηρία λόγω των συναφών σωματικών ή άλλων αναπηριών που συνυπάρχουν με την κατηγορία αυτή της νοητικής αναπηρίας. Ο δείκτης νοημοσύνης παρουσιάζεται κάτω του 20 και το νοητικό δυναμικό αντιστοιχεί με αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ηλικίας κάτω των 3 ετών (Σούλης, 2020). Έπειτα από απαραίτητη εκπαίδευση είναι εφικτό να υπάρξει βελτίωση της προσωπικής φροντίδας και των επικοινωνιακών ικανοτήτων, μόνο σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα (APA,2013) .

- Απροσδιόριστη νοητική αναπηρία (F79)

Η απροσδιόριστη νοητική αναπηρία αποτελεί μια περίπτωση νοητικής αναπηρίας, η οποία συχνά δεν συμπεριλαμβάνεται στην κατηγοριοποίηση της νοητικής αναπηρίας. Ωστόσο, η κατηγορία αυτή προορίζεται κυρίως για

περιπτώσεις παιδιών κάτω των 5 ετών για τα οποία υπάρχουν ενδείξεις ότι μπορεί να έχουν νοητική αναπηρία (APA, 2013). Καθώς, ωστόσο, αυτές οι ενδείξεις δεν μπορούν να επαληθευτούν είτε μέσω μετρήσεων του δείκτη νοημοσύνης είτε μέσω κάποιου σταθμισμένου εργαλείου, κατηγοριοποιείται εν τέλει το άτομο στην απροσδιόριστη «μορφή» της νοητικής αναπηρίας μέχρι νεότερων ενδείξεων που θα προσδιορίζουν σαφώς εάν το άτομο πληροί τα «κριτήρια» την νοητικής αναπηρίας (Ζαφειρίου, 2019· Ιατράκη, 2019).

2. Αυτόνομη διαβίωση

2.1 Ορισμός αυτόνομης διαβίωσης

Με τον όρο αυτόνομη διαβίωση ή αλλιώς «δεξιότητες καθημερινής ζωής», ορίζονται όλες οι δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες, ώστε τα άτομα να είναι ικανά να αυτοεξυπηρετηθούν σε όλους τους τομείς της ζωής χωρίς την φροντίδα και την υποστήριξη τρίτων ατόμων. Οι παραπάνω δεξιότητες θα συμβάλουν στην αυτονομία του ατόμου τόσο στο προσωπικό του χώρο όσο και σε δημόσιους χώρους στους οποίους ζουν και δρουν ως πολίτες, ως εργαζόμενοι κ.α (Drohyta, Wood, Se & Von Dyke, 2011; Green & Catten, 2014).

Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν ορόσημο για την εξελικτική πορεία ζωής του ατόμου σε συνδυασμό με τις δεξιότητες αυτοοργάνωσης και τις κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, ως προς την ευελιξία του στην κοινωνική πραγματικότητα, στην αυτοφροντίδα και την ανεξαρτησία του (Κατσιάνα, Συνοδινού & Στρουμπόκος, 2012).

Διαφορετικοί ορισμοί που έχουν δοθεί κατά τους αιώνες και έχει ενδιαφέρον να αναφερθούν είναι αυτός των Abramson το 1925 και Wettsen το 1980 οι οποίοι εμβάθυναν περισσότερο στην προσωπικότητα του ατόμου, ορίζοντας πως η αυτονομία συμπεριλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να επιλέγει τους κανόνες της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου. Έναν ακόμη αξιοθαύμαστο ορισμό παρέθεσαν οι Dect & Ryan το 1991, όπως αναφέρεται στο Phillip & Valletow το 2008. Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες, η αυτονομία προεκτείνεται/ εξαπλώνεται στα επίπεδα των ανεξάρτητων αποφάσεων που λαμβάνει ο άνθρωπος και στην ικανότητα του να κάνει προσπάθειες να αγωνιστεί για τους στόχους του χωρίς την παρεμπόδιση κανενός. Ο

ορισμός αυτός συμπεριλαμβάνει και την δυνατότητα ελεύθερης και αβίαστης έκφρασης χωρίς τις έμμεσες παρεμβολές και παρεμβάσεις τρίτων.

3. Νοητική αναπηρία και δυνατότητα αυτόνομης διαβίωσης

3.1 Δεξιότητες που προάγουν την αυτονομία

Τα ενήλικα άτομα με αναπηρίες, κατά το πέρας τους στην ενήλικη ζωή έρχονται αντιμέτωπα με σημαντικές αλλαγές και προκλήσεις. Οι παραπάνω, σχετίζονται με την συμμετοχή τους σε υπηρεσίες ενηλίκων, στην αυτόνομη διαβίωση και στην κοινωνία. Η αυτονομία των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία αποτελεί αναγκαιότητα προς την κανονικότητα. Αναγκαιότητα, πρώτα για τα ίδια τα άτομα με στόχο να νιώθουν ισότιμα με τους γύρω τους κι έπειτα για τις οικογένειές τους, αν λάβουμε υπόψιν τις συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα. Για να καταστεί εφικτό τα άτομα με νοητική αναπηρία να ανεξαρτητοποιηθούν και να είναι πλέον αυτόνομα, απαιτείται η διασφάλιση του δικαιώματος της ανεξάρτητης διαβίωσης (Mohanty, 2015; Τρικαλοπούλου, 2022).

Όπως έχει προαναφερθεί, η έννοια της ανεξάρτητης διαβίωσης δεν αφορά μόνο την αυτόνομη και ανεξάρτητη διαβίωση αλλά και το δικαίωμα του ατόμου με νοητική αναπηρία στην επιλογή εργασίας και ίσης αντιμετώπισης από τα μέλη της κοινότητας. Για να καταστεί αυτό εφικτό, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη δεξιοτήτων (Morris, 2006). Αυτές περιλαμβάνουν τέσσερις κατηγορίες ανεξάρτητης διαβίωσης: τις καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης (λειτουργικές δεξιότητες), τις δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινότητα, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις επαγγελματικές δεξιότητες (Kartasidou, et. al., 2009).

Οι καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης, αφορούν τις ικανότητες που χρειάζεται να διαθέτει το άτομο, για να επιτύχει να γίνει ανεξάρτητος σε θέματα σχετικά με την καθημερινή ζωή. Η έλλειψη αυτών των ικανοτήτων οδηγεί στον περιορισμό της ανεξαρτησίας και της παραγωγικότητας στο σπίτι και στην κοινωνία. Παράλληλα, δημιουργεί την ανάγκη για επιπρόσθετη υποστήριξη. Αποτελούνται από τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις οικιακές δεξιότητες και τις οικονομικές δεξιότητες. Οι πρώτες αφορούν την προσωπική φροντίδα και υγιεινή, όπως υγιεινή τουαλέτας, βούρτσισμα δοντιών, μπάνιο, καθαρισμός χεριών, ένδυση- απόδυση κ.α. Οι οικιακές, περιέχουν την φροντίδα του σπιτιού και την καθημερινή διατροφή, δηλαδή η αγορά και η

προετοιμασία γευμάτων, η διατήρηση τροφίμων, η καθαριότητα, ο χειρισμός των οικιακών συσκευών κ.α. Τέλος, οι οικονομικές δεξιότητες, αφορούν την οικονομική διαχείριση όπως τους οικονομικούς πόρους που λαμβάνει το άτομο και αυτούς που πρέπει να ξοδέψει, τους λογαριασμούς, την αποταμίευση κ.α. (Singh, 2016).

Αναφορικά με τις δεξιότητες που αφορούν την κοινότητα, περιλαμβάνουν ικανότητες πρόσβασης και αξιοποίησης των πόρων και των υπηρεσιών του τόπου κατοικίας του ατόμου, καθώς και την επιτυχή μετακίνησή του. Πιο συγκεκριμένα, αφορούν την ασφαλή μετακίνηση και την χρήσης της δημόσιας συγκοινωνίας, την αναγνώριση καταστημάτων και την ικανότητα αγοράς. Τέλος, η κατανόηση πως το άτομο έχει τα παραπάνω δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις όπως την τήρηση των νόμων, την κατανόηση παράνομων ενεργειών, το δικαίωμα στην ψήφο κ.λπ., συμπεριλαμβάνονται στις δεξιότητες αυτές (Singh, 2016).

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με την ευχέρεια του ατόμου να συμμετέχει στην κοινωνία, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά θετικά με τον περίγυρο. Στις παραπάνω, εμπεριέχονται η αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, δηλαδή το άτομο να σέβεται τον προσωπικό χώρο, τα δικαιώματα και την ξένη ιδιοκτησία και να διαθέτει αυτογνωσία. Επιπλέον, η ανάπτυξη και η μετέπειτα ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες. Ακόμη, η ανεξαρτησία, δηλαδή η επιτυχής ανάληψη ευθυνών, ο σχεδιασμός προγράμματος, η δημιουργία φίλων κ.α. όπως και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων χωρίς υποστήριξη αποτελούν χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων αυτών (Singh, 2016).

Σχετικά με τις επαγγελματικές δεξιότητες, κρίνονται απαραίτητες για τα άτομα με αναπηρία αφού αφορούν την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία και την αποφυγή του εγκλεισμού και της περιθωριοποίησης, την αίσθηση αυτοπεποίθησης, αυτονομίας και ανεξαρτησίας σε οικονομικό επίπεδο. Όσο τα άτομα με αναπηρία αλληλοεπιδρούν και στηρίζονται εντατικά με άλλα άτομα μέσα από την εργασία, βελτιώνεται η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Διακρίνονται σε δυο κατηγορίες, στις δεξιότητες εύρεσης και διατήρησης εργασίας και σε λειτουργικές/ ακαδημαϊκές δεξιότητες που αφορούν την εργασία. Οι πρώτες περιέχουν την ορθή συμπλήρωση εγγράφων, τον σχεδιασμό βιογραφικού σημειώματος, την εύρεση εργασίας, την προετοιμασία για συνέντευξη κ.α. Οι δεξιότητες διατήρησης της εργασίας, αφορούν συμπεριφορές καλής εργασιακής συνήθειας, επαγγελματικής συμπεριφοράς, δημιουργίας γόνιμων σχέσεων

με το υπόλοιπο προσωπικό, συνέπεια, τήρηση ωραρίου, προσαρμογή σε νέες απαιτήσεις που μπορεί να προκύψουν κ.α. Τέλος, η γραφή, η ανάγνωση, η ικανότητα μαθηματικών υπολογισμών, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου κ.α. εντάσσονται στις λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (Jahoda, et. al., 2009. Mohanty, 2015).

3.2 Προεπαγγελματική ετοιμότητα και μετέπειτα αυτονομία

Η προεπαγγελματική ετοιμότητα σε μαθητές ειδικής αγωγής με νοητικές αναπηρίες ηλικίας 14 – 22 ή και 24 χρόνων εκτιμάται με γνώμονα την παιδαγωγική αντιμετώπιση των σοβαρών δυσκολιών στη μάθηση με δομημένα διαθεματικά διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής (Descoeudres, 1985; Αγορά 12, 2001). Τα παραπάνω, καλλιεργούν ευπροσάρμοστες καινοτόμες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βασισμένες στις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1995, 2000, 2003). Ένας ακόμη στόχος που επιδιώκει το Π.Α.Π.Ε.Α. είναι τα άτομα με αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να εξελιχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό των δυνατοτήτων τους και να ενταχθούν στο σχολικό, επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Τέλος, με την εκπαιδευτική υποστήριξη των Α.Μ.Ε.Α. σκοπεύεται η ανάπτυξή τους σε δεξιότητες σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας, κοινωνικής προσαρμογής, δεξιότητες συμμετοχής σε δημιουργικές δραστηριότητες και δεξιότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας.

Ως πρωταρχική γραμμή του Π.Α.Π.Ε.Α., η προεπαγγελματική ετοιμότητα καθοδηγεί τους μαθητές που φοιτούν σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), να διαμορφώσουν/ εξελίσσουν την προσωπικότητά τους, να αντιληφθούν/ κατανοήσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες και να επιλέξουν την επαγγελματική τους πορεία (Ατταλιώτου, 2003; Δελασσούδας, 2004).

Η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία στοχεύει στην στήριξη και στην βοήθεια των ατόμων να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους ώστε να μπορέσουν να λάβουν συμμετοχή σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνίας (Χρηστάκης, 2011, σελ.

86, 87). Ειδικότερα, το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της ειδικής αγωγής τα εφόδια για την ομαλή μετάβαση και προσαρμογή, από το περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας, στο εργασιακό περιβάλλον και γενικότερα σε αυτό της κοινωνίας. Η μετάβαση και προσαρμογή γίνεται με την χορήγηση του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο προσαρμόζεται στις προσωπικές ανάγκες του κάθε ατόμου και είναι σχετικό με αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων (διαφοροποίηση περιεχομένου του προγράμματος), τις στρατηγικές διδασκαλίας και το περιβάλλον που θα γίνει η εκμάθηση (Χρηστάκης, 2011, σελ.88,89). Η εξατομίκευση και εκμάθηση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας γίνεται από τον εκπαιδευτικό μέσω της αξιολόγησης των ατομικών δεξιοτήτων, χωρίς να τους κατηγοριοποιεί (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 16-18).

Η μετάβαση από την σχολική ζωή στην επαγγελματική, όπως τονίζουν σε διαφορετικές έρευνες τους, η Δροσινού το 2014 στο άρθρο της με τίτλο «Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία – Βασικές αρχές και Προτάσεις για τους Υπεύθυνους του Πολιτικού σχεδιασμού» και ο Λασκαρίδης το 2007, χρήζει μακροχρόνιας παρέμβασης και περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες θα πρέπει να χορηγούνται από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης του ατόμου στο ειδικό σχολείο., στο στάδιο της μετάβασης αλλά και μετά την μετάβαση του ατόμου στην επαγγελματική ζωή. Στόχος της διαρκής μετάβασης αποτελεί η επαγγελματική αποκατάσταση και η επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση (Λασκαρίδης, 2007, σελ. 28-32). Όλα τα παραπάνω θα οδηγήσουν στην αυτονομία του ατόμου και στην μετέπειτα ορθή ενσωμάτωση του στην κοινωνία με ή χωρίς υποστήριξη.

4. Μαθησιακή ετοιμότητα

4.1.Ορισμός μαθησιακής ετοιμότητας

Σύμφωνα με τον Thorndike (1989), η ετοιμότητα είναι ένας από τους βασικούς νόμους της μάθησης, που επισημαίνει ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα όταν η ανάγκη για δράση συνοδεύεται από κατάλληλη προετοιμασία ή αλλαγή στην συμπεριφορά ή τη στάση του ατόμου. Αυτή η προετοιμασία δημιουργεί την κατάλληλη διάθεση και κίνητρο για τη διαδικασία της μάθησης.

Μια ακόμη θεωρία είναι αυτή του Gandhi (2010) ο οποίος αναφέρει ότι η μαθησιακή ετοιμότητα υποδηλώνει ένα επίπεδο ιδιαίτερης διάθεσης και ενθουσιασμού για να πραγματοποιηθεί κάποια δραστηριότητα. Εάν ένα άτομο είναι έτοιμο για

μάθηση, μπορεί να μάθει αποτελεσματικά και με μεγαλύτερη ικανοποίηση. Αντίθετα, εάν δεν είναι έτοιμο, οι προσπάθειες τόσο του ίδιου όσο και των εκπαιδευτών του είναι πιθανό να είναι ανεπιτυχείς.

Ο Hayden (2008) επισημαίνει ότι η μαθησιακή ετοιμότητα συνδέεται στενά με την αποτελεσματική μάθηση και την ικανοποίηση που προκύπτει από αυτήν, τονίζοντας την ανάγκη για μια προετοιμασμένη και θετική στάση για την απόκτηση νέας γνώσης ή δεξιοτήτων.

Πιο πρόσφατες έρευνες από τους Pekdoğan & Akgül, αναφέρουν πως ο όρος μαθησιακή ετοιμότητα αναφέρεται στην πιθανότητα του ατόμου να αναζητήσει τη γνώση και να λάβει συμμετοχή στην αλλαγή συμπεριφοράς. Τα άτομα διασχίζουν διάφορα στάδια προκειμένου να υιοθετήσουν ή να διατηρήσουν μια καινούργια συμπεριφορά. Τα στάδια από τα οποία περνάει το άτομο ξεκινούν από το προκαταρκτικό στάδιο, έπειτα το στοχαστικό, ύστερα βαδίζει το στάδιο της δράσης και ολοκληρώνει την διαδρομή αυτή στο στάδιο της συντήρησης όπου και η εδραιωμένη πια συμπεριφορά αποτελεί μέρος του τρόπου ζωής του ατόμου και δεν αποτελεί πια μια αλλαγή που χρειάζεται προσοχή ή ενίσχυση. Οι στρατηγικές εκπαίδευσης λειτουργούν καλύτερα αν συμβαδίζουν με την κατάσταση ετοιμότητας του ατόμου που δέχεται την παρέμβαση.

Σήμερα, έπειτα από πολλές δεκαετίες χρήσης πολλαπλών ορισμών και εννοιολογιών σχετικά με την σχολική ετοιμότητα, έχει προκύψει μια αυξανόμενη συμφωνία σχετικά με τον ορισμό. Η σχολική ετοιμότητα ορίζεται σήμερα από τρεις διασυνδεδεμένες διαστάσεις: α) έτοιμα παιδιά, β) έτοιμα σχολεία, και γ) έτοιμες οικογένειες (Britto, 2012b).

5. Νοητική αναπηρία και δυσκολίες στην μαθησιακή ετοιμότητα

5.1 Δυσκολίες στην μαθησιακή ετοιμότητα ατόμων με νοητική αναπηρία ανάλογα με το βαθμό αναπηρίας

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την ένταξη των παιδιών με νοητική αναπηρία σε τμήματα παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Στην παρόν

κεφάλαιο θα αναλυθούν / επισημανθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία σύμφωνα με το βαθμό σοβαρότητας.

Τα παιδιά με ελαφριά νοητική αναπηρία, κατά την διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής. Με αρκετή υποστήριξη, είναι εφικτό να τα καταφέρουν και να περάσουν στις επόμενες τάξεις. Επιπλέον, στον τομέα της μνήμης, παρατηρούνται δυσκολίες καθώς η φαντασία, η δημιουργική σκέψη και η αντίληψη, σε ένα μεγάλο ποσοστό, απουσιάζουν ή είναι πολύ περιορισμένες έως μηδαμινές (Πολυχρονοπούλου, 2011).

Στα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση, παρά το χαμηλό νοητικό δυναμικό, η μαθησιακή τους ικανότητα μπορεί να αποκτηθεί και να βελτιωθεί έπειτα από πολύ υπομονή και επιμονή/ προσπάθεια. Με την εξάσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, είναι εφικτό να βελτιωθεί η μαθησιακή ετοιμότητα και πιο συγκεκριμένα, να καταφέρουν να κάνουν ανάγνωση απλοϊκών κειμένων (Πολυχρονοπούλου 2010).

Η σοβαρή νοητική αναπηρία δυσχεραίνει περισσότερο το παιδί. Κατά την ακαδημαϊκή του πορεία, μπορεί να αποκτήσει ορισμένες μαθησιακές ικανότητες σε μικρό ποσοστό όπως την ελάχιστη επικοινωνία. Με τη σωστή εκπαίδευση τα παιδιά με σοβαρή νοητική καθυστέρηση αποκτούν ορισμένες ικανότητες ανάγνωσης και αρίθμησης, αλλά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εστιάζει περισσότερο στις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τέλος, η βαριά νοητική αναπηρία αποτελεί μια ακόμη δύσκολη συνθήκη στην οποία ανήκει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών. Παρατηρούνται κατά την μαθησιακή ετοιμότητα, μαθησιακά προβλήματα και δυσκολία στην επικοινωνία με τους γύρω τους. Μερικά ακόμη χαρακτηριστικά αποτελούν είναι η περιορισμένη μνήμη, η δυσκολία στην επικοινωνία, η οποία πολλές φορές είναι και ανύπαρκτη, η αποχή κοινωνικής προσαρμοστικότητας και η μη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά κάνουν το έργο της ειδικής αγωγής και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος δυσκολότερο, ωστόσο τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες ένταξης αυτών των παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Sattler, 2002).

6. Εργαλείο αξιολόγησης και παρέμβασης σε άτομα με νοητική αναπηρία και δυσκολίες στην μαθησιακή ετοιμότητα

6.1 Εργαλείο αξιολόγησης δυσκολιών μαθησιακής ετοιμότητας

Η σχολική ετοιμότητα έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πολλές έρευνες ανά δεκαετίες. Οι έρευνες έχουν ως βασικό στόχο την εύρεση μεθόδων και μέσων για την διαπίστωση του επίπεδου ανάπτυξης της μαθησιακής ετοιμότητας. Η έρευνα αυτή οδήγησε στο να δημιουργηθούν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) οι οποίες έχουν βασιστεί στα πρότυπα των δυτικοευρωπαϊκών χωρών και των ΗΠΑ (TEACCH: Treatment and Education of Autism and related Children Communication Handicapped). Αποτελεί ένα μη σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης το οποίο παρόλο που λαμβάνει υπόψη την γνωμάτευση που δίνεται στο κάθε περιστατικό, δεν αρκείται στην γενική κατηγορία με στην οποία «εντάσσεται»/ συγκαταλέγεται το παιδί. Οι διαγνώσεις αναφέρονται σε γενικά 53 μαθησιακά χαρακτηριστικά μιας ομάδας παιδιών. Κανένα παιδί όμως δεν έχει τις ίδιες δυνατότητες, δυσκολίες και ανάγκες με ένα άλλο παιδί, γιατί έστω κι αν αυτά εντάσσονται στην ίδια ευρύτερη κατηγορία αναπηρίας σίγουρα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν.

Το παρόν εργαλείο αξιολόγησης περιλαμβάνεται στα κεφάλαια του βιβλίου μαθησιακής ετοιμότητας. Περιλαμβάνει συνολικά 4 ενότητες για κάθε περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας, (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση), του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, οι οποίες χωρίζονται σε υποενότητες. Ο εκπαιδευτικός/ λογοθεραπευτής/ εξεταστής/ ερευνητής μετά την εμπειρική παρατήρηση του ατόμου και την συλλογή πληροφοριών, καλείται να χορηγήσει την ενότητα ή τις ενότητες των ΛΕΒΔ και να καταγράψει τα δεδομένα όπως ακριβώς ζητούνται στα φύλλα αναφοράς του κάθε κεφαλαίου. Ύστερα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής συλλέγει πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, συγκεντρώνει στοιχεία για τον μαθητή, τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία καταγραφής στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και στη συνέχεια στο σχεδιασμό των διδακτών προγραμμάτων (Δροσινού, Μαρκάκης; Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σελ. 18- 19).

Η μορφή αυτή της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης προκαλεί στον εκπαιδευτικό/ λογοθεραπευτή/ εξεταστή/ ερευνητή μια οικειότητα και παρά το γεγονός πως χαρακτηρίζεται από μη επιστημονική εγκυρότητα, όπως έχει διαπιστωθεί, έχει θετικά αποτελέσματα καθώς δίνει την δυνατότητα καλύτερης κατανόησης των δυνατοτήτων των παιδιών. Επιπλέον, είναι εφικτό να οδηγήσει σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομήλικους τους (Δροσινού και συν., 2009)

Το παρόν εργαλείο θα αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα καθώς αποτελεί προαπαιτούμενη φάση για την μετέπειτα χορήγησης του υλικού παρέμβασης μαθησιακής ετοιμότητας.

6.2 Υλικό παρέμβασης

Ένας καλός τρόπος, που έχει φανεί από την πράξη ότι διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο έργο του, είναι να επιλέγει το υλικό που χρειάζεται για το άτομο στο οποίο επρόκειτο να το χορηγήσει και να σχεδιάζει το αναλυτικό πρόγραμμα για το παιδί αυτό. Ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος περιορίζει σημαντικά την έκταση του υλικού, από το οποίο πρέπει να επιλέγει αυτό που θα χρησιμοποιήσει για το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2011α).

Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα περιλαμβάνει ύλη από τις περιοχές του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), οργανωμένη σε γενικές ενότητες και ενότητες. Ο εκπαιδευτικός/ λογοθεραπευτής/ εξεταστής/ ερευνητής σχεδιάζει το πρόγραμμα με βάση το ΠΑΠΕΑ, τις δυνατότητες και ανάγκες του παιδιού που έχει ήδη εκτιμήσει με την χορήγηση των ΛΕΒΔ. Στόχο αποτελεί η διδακτική παρέμβαση να αποτελέσει μια ευχάριστη και αποτελεσματική διαδικασία για το παιδί (Woolf, 2011).

Για την επιλογή των διδακτικών ενοτήτων και την εξατομίκευση του αναλυτικού προγράμματος εφαρμόζονται ορισμένες αρχές και ακολουθούνται τα ακόλουθα βήματα. Επαρκής αιτιολόγηση της επιλογής των ενοτήτων. Όταν επιλεγεί μια ενότητα πρέπει να εξετάζεται η συμβολή της στην επίτευξη του σκοπού του προγράμματος. Γράφεται μια πολύ συνοπτική έκθεση με λίγες γραμμές (βασικοί λόγοι

επιλογής, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και οφέλη). Με τους σκοπούς προσδιορίζονται έμμεσα και οι περιοχές στις οποίες θα αναπτυχθούν τα μαθήματα, χωρίς να είναι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι γράφονται στο φύλλο σχεδιασμού του διδακτικού προγράμματος.

Στην παρούσα έρευνα, έγινε επιλογή της διδακτικής ενότητας των νοητικών ικανοτήτων. Η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η σκέψη, ο συλλογισμός και άλλες νοητικές ικανότητες διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών και ως ένα σημαντικό βαθμό καθορίζουν το είδος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού. Για τον λόγο αυτό, η καλή λειτουργία τους είναι κύρια προϋπόθεση στη διαδικασία της μάθησης και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το τελικό προϊόν της. Ειδικότερα, για την κατάκτηση π.χ. του μηχανισμού της ανάγνωσης, το παιδί πρέπει να επεξεργαστεί οπτικές πληροφορίες (οπτική εικόνα της λέξης-οπτική αντίληψη), να συγκρίνει τη συγκεκριμένη οπτική εικόνα με παρόμοιες προηγούμενες πληροφορίες (οπτική μνήμη), να επεξεργαστεί περαιτέρω την οπτική αυτή πληροφορία (σκέψη, συλλογισμός) και να καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό προϊόν. Είναι αυτονόητο ότι, οποιαδήποτε δυσκολία κατά την διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών που επεμβαίνει αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης, δυσχεραίνει το τελικό αποτέλεσμά της. Σε αυτόν τον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας περιλαμβάνονται:

α) Η οπτική μνήμη: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης οπτικών πληροφοριών.

β) Η ακουστική μνήμη: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης ακουστικών πληροφοριών.

γ) Η λειτουργική μνήμη: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία κωδικοποίησης, αποθήκευσης και ανάσυρσης σύνθετων πληροφοριών οι οποίες είναι λειτουργικές για το άτομο και την προσαρμογή του στο περιβάλλον.

δ) Η προσοχή: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη, με την οποία το άτομο επικεντρώνει στη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης. Αυτή παρουσιάζεται με αυξημένη ένταση και επιλεκτικά για ορισμένα ερεθίσματα. Βασική προϋπόθεση για τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου είναι το ενδιαφέρον. Στη μαθησιακή δραστηριότητα, αντικείμενα μάθησης που ικανοποιούν βαθύτερες εσωτερικές ανάγκες

ή αποτελούν αγαπημένες ενασχολήσεις των μαθητών προσελκύουν την προσοχή τους γιατί αποτελούν αντικείμενα ενδιαφέροντος. Στις περιπτώσεις που έχουμε διαταραχές της προσοχής, όπως π.χ. στην ελλειμματική προσοχή, με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ή στην έλλειψη προσοχής με παρορμητικότητα, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βοηθούν στην αύξηση της διάρκειας της προσοχής (Δροσινού και συν., 2009).

ε) Λογικομαθηματική σκέψη: αυτή αναφέρεται στην κατανόηση προμαθηματικών και μαθηματικών εννοιών με τυπικές λογικές διαδικασίες.

στ) Συλλογισμός: αυτός αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα να κάνει συνδέσεις γνώσεων και εμπειριών και να καταλήγει σε συμπεράσματα ή να αναπτύσσει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Δροσινού και συν., 2009).

6.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής έγκειται στο γεγονός ότι οι έφηβοι με μέτρια νοητική αναπηρία δεν αποτελούν συχνά περιπτώσεις προς διερεύνηση καθώς ένα μεγάλο πλήθος αυτών καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στα δεδομένα της κοινωνίας ή παραμένουν στο σκοτάδι λόγω των ελλিপών κοινωνικών τους δεξιοτήτων και ελλিপών μαθησιακών τους ικανοτήτων.

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας εξετάζουν: 1) αν η χρήση του υλικού παρέμβασης Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας παρέχουν αποτελεσματικότητα σε έφηβο με μέτρια νοητική αναπηρία στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων και πιο συγκεκριμένα της μνήμης και συλλογιστικής πορείας και, 2) αν η χρήση του υλικού προάγει την αυτονομία του εφήβου με μέτρια νοητική αναπηρία και την προοπτική να ενταχθεί στην αγορά εργασίας χωρίς καθημερινή υποστήριξη/επίβλεψη.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Σχεδιασμός Ερευνητικού Έργου

7.1.1 Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί εφαρμοσμένη έρευνα, καθώς κύριος στόχος αποτελεί η ερμηνεία και χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων της στην εφαρμογή ολοκληρωμένης προσέγγισης για την αξιολόγηση του βαθμού ετοιμότητας των νοητικών ικανοτήτων σε μαθητή εφηβικής ηλικίας με νοητική αναπηρία.

7.2 Μέθοδοι και Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση και η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) με την συμπλήρωση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) στον τομέα των Νοητικών Ικανοτήτων.

7.2.1 Μεθοδολογία παρατήρησης- Συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση ως ερευνητική μέθοδος είναι μια σημαντική τεχνική που χρησιμοποιείται σε πολλούς κλάδους όπως η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η ψυχολογία και η εκπαίδευση, για τη συγκέντρωση δεδομένων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς των αισθήσεων, της κουλτούρας και των κοινωνικών δομών.

Η ερευνητική μέθοδος της παρατήρησης διαθέτει πολλά είδη. Αναφορικά με τη συμμετοχική παρατήρηση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει την συγκέντρωση δεδομένων μέσω της αλληλεπίδρασης με τον συμμετέχοντα. Αυτό επιτρέπει στο άτομο που ερευνά, να αποκτήσει μια εσωτερική προοπτική της φύσης

και του αντικειμένου που μελετά (Creswell, 2013, σ. 167- 170). Η διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης αποτελείται από δυο διαδικασίες και ξεκινούν με την προετοιμασία στην οποία ο Creswell τονίζει την αναγκαιότητα της σχολαστικής προετοιμασίας και σχεδιασμού πριν την έναρξη. Το περιβάλλον και οι συνθήκες οφείλονται να είναι ιδανικές για τον συμμετέχοντα. Της προετοιμασίας έπεται η συλλογή δεδομένων όπου κατά την διάρκεια της παρατήρησης, αρμοδιότητα του ερευνητή αποτελεί η καταγραφή των δραστηριοτήτων, της συμπεριφοράς, την αλληλεπίδρασης και της αντίληψης του συμμετέχοντα με στόχο την συγκέντρωση ενός εκτενούς αρχείου προς επεξεργασία και ανάλυση (Creswell, 2013, σ.σ. 167- 170).

Ως ποιοτική λοιπόν, η παρατήρηση είναι κυρίως μια μέθοδος περιγραφής και προϋποθέτει την συμπερίληψη του ερευνητή (στην προκειμένη περίπτωση) στην ομάδα του σχολείου και πιο συγκεκριμένα σε αυτή της τάξης και τη συμμετοχή στις δράσεις των ομάδων αυτών. Ο ερευνητής / παρατηρητής εκτός του ότι συμπεριλαμβάνεται στις δραστηριότητες, κρατά σημειώσεις, τις αναλύει και τις καταγράφει ως αφήγηση (Αβραμίδης, & Καλύβα, 2006, σσ. 250-255).

Η Δροσινού (2014α) αναφέρει ότι μέσω της παρατήρησης, η οποία αποτελεί και την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης), ο εκπαιδευτικός- ερευνητής συλλέγει τα δεδομένα για τον μαθητή που αναφέρονται ανωτέρω. Επίσης, σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006, σ. 222) η παρατήρηση προσφέρει στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων, τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο τάξης.

Τέλος, μέσω της παρατήρησης, δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθεί μια σχέση ανάμεσα στον παρατηρητή και το υποκείμενο προς μελέτη η οποία θα βασίζεται στην εμπιστοσύνη (Adami, 2004).

7.2.2 Μεθοδολογία- Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής ετοιμότητας

Με την ολοκλήρωση της πρώτου σταδίου της έρευνας μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, έπεται η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση των επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΑΠΑ) η οποία περικλείει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

(ΛΕΒΔ). Αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης αποτελούμενο από 4 τομείς (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση). Είναι καίριας σημασίας να έχουμε παρατηρήσει προσεκτικά το μαθητή στο προηγούμενο στάδιο, για να είμαστε σε θέση να πούμε ποιες είναι οι δυνατότητες, ικανότητες του, τα ενδιαφέροντα του, ώστε πάνω σε αυτά να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο, δηλαδή, στον σχεδιασμό, την δόμηση και την εξατομίκευση των Διδακτικών προγραμμάτων, έχοντας ως στόχο την αντιμετώπιση των ελλείψεων και προσφέροντας λύση στα προβλήματα του. Οι Λ.Ε.Β.Δ. για να συμπληρωθούν απαιτούν συστηματική παρατήρηση. Αυτή αποτελεί μέρος της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, αφού επιλέξει ποιοι άξονες αντιστοιχούν στις ανάγκες και τα θέλω του μαθητή, παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού στην αίθουσα, το προαύλιο και έξω από το σχολείο, καθώς και την αλληλεπίδραση στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα πρόσωπα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Ύστερα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής συλλέγει πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, συγκεντρώνει στοιχεία για τον μαθητή, τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία καταγραφής στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και στη συνέχεια στο σχεδιασμό των διδακτών προγραμμάτων (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σελ. 18- 19). Στην παρούσα έρευνα, από τους 4 τομείς των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, θα χορηγηθεί μόνο ο τομέας των νοητικών ικανοτήτων καθώς αποτελεί το στοιχείο έρευνας μας.

7.3 Στάδια έρευνας

Το χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

- a. Συμμετοχική παρατήρηση
- b. Χορήγηση του ερωτηματολογίου ΛΕΒΔ
- c. Εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης
- d. Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων
- e. Διατύπωση αποτελεσμάτων
- f. Συζήτηση των δεδομένων της έρευνας
- g. Εξαγωγή και διατύπωση συμπερασμάτων της θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης.

7.4 Κριτήρια επιλογής των υποκειμένων- Δειγματοληψία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πεδίο των επιστημών υγείας. Από πλήθος ερευνητικών μεθόδων και λόγω έλλειψης πληθυσμού για ευρύτερη διερεύνηση, επιλέγεται η μελέτη περίπτωσης (case study).

7.4.1 Μελέτη περίπτωσης

7.4.1.1 Θεωρητική ανασκόπηση

Η μελέτη περίπτωσης παρατηρείται όλο και περισσότερο στις επιστήμες υγείας, καθώς αποτελεί ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την ανάλυση και την κατανόηση περίπλοκων φαινομένων που αφορούν στην διαδικασία αξιολόγησης, παρέμβασης και την αποδοτικότητα των θεραπευτικών προσεγγίσεων.

Η μελέτη περίπτωσης κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους καθώς εξετάζει ένα φαινόμενο μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους συλλογής πληροφοριών για τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με μία ή περισσότερες οντότητες, όπως άνθρωποι, ομάδες ή οργανισμοί. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της είναι η καταλληλότητά της για διερεύνηση, ταξινόμηση και ανάπτυξη υποθέσεων κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Ο ερευνητής που διενεργεί μια μελέτη περίπτωσης δεν έχει τη δυνατότητα να προκαθορίσει όλες τις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές από πριν. Τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτουν από τις ικανότητες του ερευνητή να συνενώνει διάφορα στοιχεία και πληροφορίες. Κατά την εξέλιξη της μελέτης μπορεί να σημειωθούν αλλαγές στο περιβάλλον ή στις μεθόδους, καθώς ο ερευνητής αναπτύσσει νέες υποθέσεις (Benbasat, Goldstein, & Mead, 1987). Ακόμη, οι μελέτες περίπτωσης επικεντρώνονται σε σύγχρονα γεγονότα της καθημερινής ζωής, όπου τα όρια μεταξύ του περιεχομένου και του φαινομένου δεν είναι πάντα σαφή (Stake, 1995). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η μελέτη περίπτωσης λόγω της ευχέρειας στην χρησιμοποίηση μιας ξεχωριστής μεθοδολογίας από τον ερευνητή, το υποκείμενο που μελετάται είναι πάντα ξεχωριστό. Τέλος, από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια μέθοδο εμπειρικής έρευνας. Προτιμάται, όταν ο ερευνητής είναι εφικτό να ελέγξει σε

μικρό βαθμό τα γεγονότα, τα οποία εξελίσσονται σε πραγματικό κοινωνικό χώρο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 300-302).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μελέτη περίπτωσης αφορά σε έφηβο με νοητική αναπηρία, ζητήσαμε και εξασφαλίσαμε την έγγραφη συγκατάθεση του ατόμου που έχει την νομική ευθύνη του εφήβου, στην προκειμένη περίπτωση, ο πατέρας του. Ακόμη, ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε έγγραφη συγκατάθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας από τον διευθυντή του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ενώ αρχικά, δόθηκαν οι επαρκείς επεξηγήσεις σχετικά με το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα και την στοχοθεσία. Τέλος, όσον αφορά τον ίδιο τον έφηβο, ζητήθηκε προφορική άδεια/ συγκατάθεση από τον ίδιο αφού έγινε επεξήγηση των στόχων της έρευνας. Οι παραπάνω διαδικασίες κρίθηκαν απαραίτητες για τη συνέχιση της ερευνάς μας (Αβραμίδη και Καλύβα, 2006, σσ. 118-119).

7.4.1.2 Δείγμα της έρευνας και ιστορικό του εφήβου

Ατομικό ιστορικό

Η μελέτη περίπτωσης της παρούσας έρευνας είναι απλή ή μονή. Αφορά στον Χ., έναν 16χρονο μαθητή που φοιτά σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. του νομού Ιωαννίνων. Η έρευνα έλαβε χώρο στο σχολείο στο οποίο φοιτά ο μαθητής. Ο Χ. έχει διαγνωστεί με μέτρια νοητική αναπηρία (καθυστέρηση σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό) από Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) των Ιωαννίνων.

Ο Χ., αντιμετωπίζει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες που προκύπτουν από την νοητική αναπηρία του. Από την εκτίμηση του γλωσσικού γραμματισμού προκύπτει πως βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Αναγνωρίζει και γράφει γράμματα του αλφαβήτου αλλά φαίνεται να δυσκολεύεται στην γραφή αντιστοιχίας κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων. Επιπλέον, είναι εφικτό να γράψει το όνομά του, αλλά μόνο σε χαρτί με μαρκαδόρο και όχι χρησιμοποιώντας κάποιο άλλο τρόπο γραφής (π.χ. με πλαστελίνη).

Όσον αφορά τον τομέα της ακουστικής κατανόησης, παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες και ελλείμματα. Παρακολουθεί με δυσκολία την αφήγηση κειμένου μικρού σε μέγεθος και δεν καταφέρνει να αναδιηγηθεί το κείμενο και ούτε να απαντήσει σωστά σε ερωτήσεις κατανόησης.

Σχετικά με τις νοητικές του ικανότητες και το γλωσσικό του προφίλ, παρατηρείται μεγάλη δυσκολία στην ανάκληση πληροφοριών και μετέπειτα επεξεργασία των πληροφοριών που έλαβε ακουστικά. Τα παραπάνω προκύπτουν από την Λογοπαθολογική αξιολόγηση που του χορηγήθηκε κατά το έτος 2022, στην οποία προτείνεται η ενίσχυση της βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης.

Σε αντιληπτικό επίπεδο, καταφέρνει να επεξεργάζεται τις πληροφορίες τις οποίες λαμβάνει ακουστικά, δυσκολεύεται ωστόσο να κάνει ανάκληση των πληροφοριών αυτών.

Στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις που έχουν γίνει κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στο σχολείο, έχει αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης (σίτιση, ένδυση, υπόδυση, φροντίδα ατομικής υγιεινής) και αυτόνομης διαβίωσης. Αντιλαμβάνεται τη σημασία και την αξία της καθαριότητας για την υγεία του σε ικανοποιητικό βαθμό. Επιπλέον, σχετικά με την αυτονομία του, συναλλάσσεται με χρήματα, αναγνωρίζει την χρηματική αξία των κερμάτων και των χαρτονομισμάτων και καταφέρνει σε ικανοποιητικό βαθμό να ψωνίζει μόνος του.

Κοινωνικό ιστορικό

Ο Χ. είναι υπερπροστατευτικός με τους συμμαθητές σου σε σημείο να γίνεται μερικές φορές πειστικός απέναντί τους. Η συμπεριφορά αυτή, όπως προκύπτει από την έκθεση αξιολόγησης του Ψυχολόγου προκύπτει από το συναίσθημα της ζήλειας που νιώθει απέναντί τους. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι φορές που έχει προβεί σε κλοπή προσωπικών αντικειμένων και αγαθών (φαγητό, στυλό, πανωφόρια, τσιγάρα κ.α.). Λόγω του υψηλού νοητικού του δυναμικού σε σύγκριση με τους συμμαθητές του, νιώθει πως φέρει την ευθύνη σχετικά με την κοινωνικοποίηση και εξυπηρέτηση των αναγκών τους με αποτέλεσμα να λειτουργεί παρορμητικά και να μπερδεύει τον ρόλο του με αυτό των καθηγητών ή και πολλές φορές του διευθυντή.

Είναι ευδιάθετος και προσπαθεί να επικοινωνήσει με όλο το προσωπικό σε καθημερινή βάση. Έχει γνώση των κοινωνικών κανόνων και ορίων του σχολείου, ωστόσο συχνά αρνείται ή δυσκολεύεται να τις ακολουθήσει. Η συγκεκριμένη δυσκολία

παρατηρείται και κατά την γενίκευση της ακολουθίας των κανόνων αυτών σε πλαίσια εκτός του σχολικού.

Κατά την διάρκεια του μαθήματος, δείχνει ενδιαφέρον κυρίως στα μαθήματα στα οποία είναι καλός. Σηκώνεται συχνά χωρίς την άδεια των καθηγητών για να εκπληρώσει κάποια εργασία που δεν του έχει ζητηθεί όπως να καθαρίσει κάποιο σημείο της τάξης ή να φέρει τους μαρκαδόρους με την σκέψη ότι ίσως χρειαστούν. Κάθεται στην καρέκλα με τρόπο μη αποδεκτό και αλλάζει την στάση του σώματος του έπειτα από διαρκείς/ συνεχόμενες παρατηρήσεις.

Όσον αφορά την συμπεριφορά του κατά την διάρκεια του μαθήματος, σε γενικές γραμμές σημειώνει χαμηλά κίνητρα επίτευξης στόχων και έχει χαμηλή ανθεκτικότητα. Προκαταβάλλεται από άρνηση καθώς απογοητεύεται από την δυσκολία του να διαχειριστεί απλά και σύνθετα γνωστικά έργα. Έχει ισχυρό Εγώ και δεν δέχεται κριτική εύκολα και ούτε παραδέχεται τα λάθη του. Γίνεται πεισματάρης και απομονώνεται ζητώντας πλήρη ησυχία. Επιπλέον, γίνεται φυγόπονος και επιδιώκει να αποφύγει σύνθετες διεργασίες με αποτέλεσμα να παραιτείται εύκολα από την ελάχιστη προσπάθεια.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως παρόλο που επιθυμεί να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του, ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικούς του δεν είναι ο ιδανικός. Αυτό όμως δεν του στερεί τη δυνατότητα να επικοινωνεί και να αλληλοεπιδρά μαζί τους.

7.5 Μεθοδολογία Παρέμβασης

Η μεθοδολογία της παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή ορίζεται με βάση τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τις δυσκολίες του παιδιού και βασίζεται στις αποκλίσεις του παιδιού σε σχέση με τη γραμμή βάσης (την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης) στη μαθησιακή ετοιμότητα, το ΠΑΠΕΑ, τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτές προκύπτουν κατά τη 2η φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με τη συμπλήρωση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και σχεδιάζονται στην 3η φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Η 4η φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αφορά στην υλοποίηση της διδακτικής εργασίας, η οποία ουσιαστικά ταυτοποιείται με τη μεθοδολογία της παρέμβασης στο πεδίο της

εφαρμοσμένης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αφού η μεθοδολογία της παρέμβασης είναι ένα αυτοτελές διδακτικό έργο. Περιλαμβάνει δε, τον σχεδιασμό, την καταγραφή, την υλοποίηση και την αξιολόγηση. Υλοποίηση σημαίνει εφαρμογή, δηλαδή ο σχεδιασμός παίρνει σάρκα και οστά. Επίσης, υπάρχει ανατροφοδότηση από την πρακτική στη θεωρία.

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία που περιγράφεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ (Δροσινού & συν., 2009, σσ. 28-42), στη διάρκεια των παρεμβάσεων συμπληρώνονταν συστηματικά το έντυπο καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης και το έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα οποία, μαζί με το έντυπο συνεργασίας με το γονέα (που δεν κατέστη δυνατό να συμπληρώσουμε καθώς δε συναντήσαμε ποτέ τη μητέρα) αποτελούν στην ουσία προσωπικά ημερολόγια που είναι απαραίτητα και αξιοποιήθηκαν κατά την αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων, η οποία με τη σειρά της αποτελεί την πέμπτη και τελευταία φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Το τι καταγράφεται στα ημερολόγια είναι συγκεκριμένο, μπορεί να περιλαμβάνονται υποκειμενικές πληροφορίες (συναισθήματα του μαθητή), αλλά και περιβαλλοντικές (τι προηγήθηκε) και το γεγονός ότι ακολουθούν χρονολογική σειρά βοηθά στο να παρακολουθούμε την αλληλουχία των γεγονότων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 284-285).

7.5.1 Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014α), το έντυπο καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει τον αύξοντα αριθμό και τις ημερομηνίες των παρεμβάσεων, «φωτογραφίζει» “τι λέει, τι δείχνει” ο μαθητής στη διδακτική σχέση, “την απάντησή μας ως εκπαιδευτικοί” με τον παιδαγωγικό αναστοχασμό- τα σχόλια. Ο παιδαγωγικός αναστοχασμός αποτελεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (αυτοαξιολόγηση). Οι ερωτήσεις κλειδιά που θα πρέπει σε αυτό το σημείο να θέσει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του είναι τρεις: «τι πήγε καλά», «τι δεν πήγε καλά» και «τι να διαφοροποιήσω».

7.6 Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η 3^η φάση που ακολουθεί τις προηγούμενες σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αποτελεί ο σχεδιασμός, η εξατομίκευση δηλαδή του διδακτικού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δροσινού, 2014). Το στάδιο αυτό περιέχει/ περιλαμβάνει την στοχοθεσία, το χρονοδιάγραμμα της παρέμβασης και τα μέσα διδασκαλίας. Επιπλέον, είναι εφικτό από τον εκπαιδευτικό/ λογοθεραπευτή/ ερευνητή να καθοριστούν και τα κριτήρια επιτυχίας και οι αμοιβές του μαθητή (Δροσινού & συν., 2009, σσ. 31, 36).

7.6.1 Διδακτικοί στόχοι και βήματα

Ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει τις δεξιότητες που επιδιώκεται ο έφηβος να κατακτήσει κατά την διάρκεια της παρέμβασης και που απαντούν στο ερώτημα: «Τι είναι ικανό να κάνει το παιδί/ να λέει/ να δείχνει/ να χρησιμοποιεί/ να φροντίζει/ να εκτιμά/ να επιλέγει κ.τ.λ. μετά το τέλος της διδασκαλίας» (Χρηστάκης, 2003, 2006, σ. 32).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως για την επίτευξη των διδακτικών στόχων σημειώνεται η συχνότητα και ο χώρος παρέμβασης. Η συχνότητα στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε κατά ημέρα/ μια εβδομάδα και η επίτευξη του διδακτικού στόχου ανά 15'.

Τα βήματα ορίζονται από τον διδακτικό στόχο την φορά και καταγράφονται με συγκεκριμένη κλιμακωτή σειρά, από τα πιο εύκολα στα πιο δύσκολα. Το πρώτο βήμα σύμφωνα με την Δροσινού, πρέπει να είναι εύκολο ενώ το τελευταίο να ταυτίζεται με τον διδακτικό στόχο.

7.6.2 Έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στο έντυπο καθημερινής καταγραφής της εκπαιδευτικής παρέμβασης καταγράφεται ο διδακτικός στόχος, ο αύξοντας αριθμός και οι ημερομηνίες των διδακτικών παρεμβάσεων, η επεξήγηση/ περιγραφή της κάθε δραστηριότητας, η διάρκεια, η επάρκεια και η ολοκλήρωσή της, όπως και η αυτονομία του μαθητή στην δραστηριότητα (με βοήθεια, με μικρή βοήθεια ή χωρίς βοήθεια) (Δροσινού & συν., 2009, σσ. 34-36, 40-41).

7.6.3 Διαφοροποίηση / Εξατομίκευση υλικού παρέμβασης

Βασική απαίτηση για την υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος είναι η δημιουργία τρισδιάστατου διαφοροποιημένου/ εξατομικευμένου παιδαγωγικού υλικού που να περιέχει γνωστικές μηχανές (παπουτσόκουτα), κατασκευές, κινητές και σταθερές κάρτες και διάφορα απλά υλικά που αναπαριστούν οπτικές αλληλουχίες και βιωματικές σχέσεις. Επίσης αναγκαίο κρίνεται το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί έπειτα από εξατομίκευση, να ανταποκρίνεται στα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες του μαθητή και να απαιτεί την ελάχιστη δυναμική που αυτός μπορεί να εκδηλώσει. Οι δραστηριότητες δομούνται σε χώρο και χρόνο που είναι κατανοητός από τον μαθητή και που διευκολύνει την αυτονομία του (Δροσινού, 2014α).

Για την υλοποίηση της στοχοθεσίας και σύμφωνα με τις παραπάνω προδιαγραφές, ενδεικτικά χρησιμοποιήθηκαν σταθερές κάρτες με αντικείμενα και εικόνες, Η/Υ, παιχνίδι με γεωμετρικά σχήματα, πραγματικά χρήματα, εργαλεία γεωπονίας, μαρκαδόροι, πλαστελίνη, υλικά όπως λίπασμα και χώμα κ.α.

7.6.4 Συμπεριφορά, χρόνος, αμοιβή και κριτήρια επιτυχίας

Μερικά ακόμη στοιχεία που καταγράφονται είναι η επιδιωκόμενη συμπεριφορά, ο χρόνος εργασίας, τα κριτήρια επιτυχίας και οι αμοιβές του μαθητή.

Σχετικά με την συμπεριφορά του μαθητή, στην στήλη που υπάρχει στο έντυπο, καταγράφεται και η επιδιωκόμενη συμπεριφορά. Για τα προβλήματα και τις δυσκολίες στην συμπεριφορά, υπάρχει ξεχωριστό σημείο στο έντυπο με την ένδειξη ‘‘θυμάμαι και προσέχω την συμπεριφορά... του μαθητή/ τριας’’. (Δροσινού, 2009, σ. 34).

Ο χρόνος είναι απαραίτητος για τη συναλλαγή του παιδιού και διευκολύνει την επικοινωνία του με τους άλλους. Λόγω της αδυναμίας κατανόησης και αντίληψης του χρόνου με την χρήση αναλογικού και ψηφιακού ρολογιού από τον έφηβο, ο χρόνος καθορίστηκε από το κουδούνι του σχολείου.

Τα κριτήρια επιτυχίας είναι απαραίτητα για να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός αν ο μαθητής έχει κατακτήσει το στόχο (Δροσινού, 2009, σ. 35).

Η αμοιβή του μαθητή δε δίνεται τυχαία αλλά συμφωνεί με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή (Δροσινού, 2009, σ. 36).

Στην παρούσα έρευνα, έγινε χρήση λεκτικών επιβραβεύσεων όπως “μπράβο”, “προσπάθησες πολύ” κ.α.

7.7. Σχέδιο και πορεία της έρευνας

Με τη γραπτή έγκριση των γονέων και του εκπαιδευτικού του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., το περιστατικό προσφέρθηκε εθελοντικά να συμμετάσχει στην υλοποίηση της έρευνας με τίτλο « Μαθησιακή ετοιμότητα και αυτόνομη διαβίωση: Εφαρμογή υλικού μαθησιακής ετοιμότητας σε μελέτη περίπτωσης εφήβου με νοητική αναπηρία. », η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο των απαιτήσεων του προπτυχιακού προγράμματος του τμήματος Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την απόκτηση του πτυχίου, σε συνεργασία με το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) Ιωαννίνων.

Η όλη έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 08/05/2023 έως 17/05/2023 και από 05/06/2023 έως 12/06/2023. Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε στις 08/05/2023 εξατομικευμένη, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του περιστατικού, αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων με την χρήση της “Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)” (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2009: 66, 107-108, 158-159 & 207,) που δείχνει δυσκολίες στην αντίληψη, την κωδικοποίηση και την απομνημόνευση οπτικών και ακουστικών πληροφοριών, καθώς και στην συγκέντρωση προσοχής και την λογικομαθηματική σκέψη.

Για να διερευνηθούν οι δυσκολίες και οι ικανότητες του περιστατικού, πραγματοποιήθηκε συμμετοχική και εμπειρική παρατήρηση και άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, για την εξατομίκευση της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης με την Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), προηγήθηκε η μελέτη των εκθέσεων αξιολόγησης του περιστατικού όπου και διαπιστώθηκε το νοητικό πηλίκο και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε το περιστατικό στους τομείς που προαναφέρθηκαν. Έπειτα χορηγήθηκε η εξατομικευμένη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ).

Τις επόμενες ημέρες έως και την 8^η του Μαΐου 2023, ξεκίνησε η παρατήρηση του εφήβου για τρεις φορές την εβδομάδα, στην οποία ο μαθητής θα παρακολουθούνταν για πέντε διδακτικές ώρες. Ο έφηβος καθ’ όλη την διάρκεια των

παρατηρήσεων μελετήθηκε σε διαφορετικούς χώρους και καταστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος (στα πλαίσια των θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων που προσφέρει το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., στο προαύλιο, στο διάλειμμα, στο θερμοκήπιο, κατά την διάρκεια συνεδρίας με τον ψυχολόγο κ.α.). Η εικόνα που παρουσίαζε στην διάρκεια των θεωρητικών μαθημάτων συγκριτικά με αυτή των πρακτικών (όπως κατά την διδακτική ώρα των πρακτικών γνώσεων στο θερμοκήπιο) ήταν πολύ διαφορετική. Φαινόταν πως στα θεωρητικά μαθήματα δεν έδειχνε ενδιαφέρον, η προσοχή του αποσπώταν διαρκώς, άνοιγε με δυσκολία το βιβλίο, κλεινόταν στον εαυτό του, δεν απαντούσε στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και ενοχλούσε τους συμμαθητές του. Αντίθετα, κατά την διάρκεια των πρακτικών μαθημάτων (και συγκεκριμένα της γεωπονίας όπου αποτελεί και το αντικείμενο ενδιαφέροντος του εφήβου και της παρούσας έρευνας), ήταν ιδιαίτερα βοηθητικός, διατηρούσε την προσοχή του, έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις νέες γνώσεις που λάμβανε, βοηθούσε τους συμμαθητές του σε δύσκολες εργασίες και ήταν ιδιαίτερα επίμονος στην ολοκλήρωση των εργασιών του.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, προκειμένου να συλλεχθούν επιπλέον πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του εφήβου με μέτρια νοητική αναπηρία, ζητήθηκε από το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού να δοθούν οι παραπάνω πληροφορίες στην ερευνήτρια. Η συλλογή αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική καθώς μέσω της πρόσβασης στα έγγραφα σχετικά με τις παραπάνω πληροφορίες, κατέστη εφικτό να δημιουργηθεί ένα πλήρως κατανοητό προφίλ του εφήβου.

Η παρέμβαση, βασίστηκε στην επίτευξη ενός στόχου, ο οποίος ορίστηκε στις αρχές των παρατηρήσεων και αφού έγινε η αρχική αναγνώριση των δυνατοτήτων του. Πιο συγκεκριμένα, στόχος για τον έφηβο αποτέλεσε το να βελτιωθεί στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων, με απώτερο στόχο την ικανότητα να αυτονομηθεί σε επαγγελματικό επίπεδο, με την χρήση οπτικοακουστικού υλικού με θέμα την γεωπονία, σε διάρκεια ενός μηνός (δηλαδή από τις 9/5/23 έως τις 7/5/23 με ποσοστό επιτυχίας 80%).

Με βάση τις δυσκολίες που αποκαλύφθηκαν στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων, σχεδιάστηκε ένα καλά προσαρμοσμένο πρόγραμμα παρέμβασης στηριζόμενο στην τέταρτη επικαιροποιημένη έκδοση του βιβλίου για τον εκπαιδευτικό

της ειδικής αγωγής με τίτλο «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» η οποία βασίστηκε στις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). (Εικ. 1.). Ειδικότερα, έγινε τεμαχιοποίησή του σε επιμέρους στόχους εβδομαδιαίους, ενώ συμπεριλαμβάνονταν και οι ημερήσιοι διδακτικοί στόχοι σε βήματα οι οποίοι επιτυγχάνονταν μέσα από διαφοροποιημένες ασκήσεις που δίνονταν στον έφηβο μαθητή. Η επιμέρους στόχοι αφορούσαν την αντίληψη, την μνήμη, την προσοχή, την σκέψη και την βελτίωση της συλλογιστικής πορείας καθώς όπως έρευνες αναφέρουν, αποτελούν πρωταρχικό στόχο για την διαδικασία επεξεργασίας γνωστικών πληροφοριών και σε ένα σημαντικό βαθμό είναι καθοριστικής σημασίας για το είδος, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου (Strauss & Lethine, 1947). Άλλωστε, όπως παρατηρείται από έρευνες, τα άτομα με νοητικές αναπηρίες παρουσιάζουν γενικού ή ειδικού τύπου δυσκολίες σε σχέση με τις παραπάνω νοητικές ικανότητες και διεργασίες. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η υποστήριξη με εξατομικευμένα και διαφοροποιημένα προγράμματα (Faherty 2003, Χρηστάκης 2002). Αναφορικά με την στοχοθεσία, ενδεικτικά, ο έφηβος μαθητής κλήθηκε να κατονομάσει αντικείμενα που χρησιμοποιεί κατά την διάρκεια του μαθήματος της γεωπονίας, να τοποθετεί σε διαδοχική σειρά ένα σύνολο εικόνων, να κατανοεί και να περιγράφει τις εκφράσεις προσώπων, να θυμάται και να ονομάζει τα κέρματα και τα χαρτονομίσματα όπως και να κατανοεί την αξία αυτών, να επαναλαμβάνει λέξεις, προτάσεις και αριθμούς που άκουσε, να συγκρίνει και να αντιλαμβάνεται τις ομοιότητες και τις διαφορές σε κατηγορίες που άκουσε, να συνδέει χρονικά τα γεγονότα που του διηγήθηκαν, να αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά ερεθίσματα, να συγκεντρώνει την προσοχή του σε οπτικό υλικό για διαφορετικά χρονικά διαστήματα, να αυτοεξυπηρετείται και να κρατά εργαλεία με προσοχή, να ταξινομεί υλικά με κριτήρια το χρώμα και το είδος, να δημιουργεί λογικούς πίνακες κ.α.

Έναν μήνα από την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης στις 12/06/2023 πραγματοποιήθηκε επαναξιολόγηση μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Δοκιμασίες παιδαγωγικής αξιολόγησης	άτυπης της Αντίστοιχες παρέμβασης της ασκήσεις μεθόδου
---	--

Λίστας Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)	«Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας»
Τομείς Νοητικών Ικανοτήτων	Δραστηριότητες
<u>A1: Οπτική μνήμη</u>	1. Λέω τα ονόματα αντικειμένων που είδα. 2. Θυμάμαι και λέω το περιεχόμενο μιας κάρτας. 3. Θυμάμαι και λέω τι δείχνουν οι κάρτες που είδα. 4. Θυμάμαι και λέω τα νομίσματα που είδα. 5. Λέω τα χρώματα που απεικονίζουν οι κάρτες που είδα.
<u>A2: Ακουστική μνήμη</u>	1. Λέω τα ονόματα που άκουσα. 2. Επαναλαμβάνω λέξεις και αριθμούς που άκουσα. 3. Επαναλαμβάνω τα χρώματα που άκουσα. 4. Επαναλαμβάνω τις προτάσεις που άκουσα. 5. Λέω και δείχνω διαδρομές όταν μου ζητείται. 6. Διακρίνω και λέω ομοιότητες και διαφορές σε αυτά που άκουσα. 7. Συνδέω χρονικά γεγονότα που μου διηγήθηκαν.
<u>A3: Λειτουργική- Εργαζόμενη μνήμη</u>	1. Αναγνωρίζω και λέω το όνομά μου. 2. Λέω ονόματα φυτών. 3. Λέω ονόματα αντικειμένων. 4. Αναγνωρίζω και κατονομάζω όσπρια και σκόνες.

	5. Γνωρίζω και διακρίνω αντίθετες έννοιες. 6. Κατονομάζω αντικείμενα και σκηνές που είδα σε εκπαιδευτικό βίντεο.
<u>A4: Αντίληψη- Συγκέντρωση προσοχής</u>	1. Αντιλαμβάνομαι και συγκεντρώνω την προσοχή μου σε αυτό που βλέπω. 2. Συγκεντρώνω την προσοχή μου όταν κάθομαι. 3. Αντιλαμβάνομαι και συγκεντρώνω την προσοχή μου όταν παίζω. 4. Διατηρώ την προσοχή μου για ορισμένο χρόνο. 5. Ντύνομαι και κρατάω τα εργαλεία με προσοχή.
<u>A5: Λογικομαθηματική σκέψη</u>	1. Ταξινομώ αντικείμενα και παιχνίδια. 2. Ταξινομώ γεωμετρικά σχήματα. 3. Διατάσσω αντικείμενα. 4. Διατάσσω γεωμετρικά σχήματα. 5. Διατάσσω νομίσματα. 6. Κάνω αντιστοιχήσεις. 7. Κατανοώ την διατήρηση της μάζας και του βάρους των αντικειμένων.
<u>A6: Συλλογισμοί- Λογικές σειρές</u>	1. Βάζω σε λογική σειρά τις εικόνες που βλέπω. 2. Λέω τη λογική σειρά των δραστηριοτήτων που βλέπω.

	3. Κατανοώ και ενώνω ημιτελή σχέδια. 4. Βάζω σε λογική σειρά ήχους με αντίστοιχες δραστηριότητες. 5. Ταξινομώ λογικούς πίνακες.
--	--

Συνολικά το πρόγραμμα παρέμβασης των νοητικών ικανοτήτων εφαρμόστηκε σε 9 συνεδρίες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα 1 μήνα σε εβδομαδιαία βάση (3 συνεδρίες την εβδομάδα/ ανά 2 τομείς την ημέρα) με διάρκεια κάθε συνεδρίας 2 ωρών (Εικ. 2).

Τομείς	A1	A2	A3	A4	A5	A6	Σύνολο
N συνεδριών	3	3	3	3	3	3	18

Εικόνα 2.

7.7.1. Διδακτικοί στόχοι και μετρήσιμα δεδομένα από την παρέμβαση

Με στόχο τη διερεύνηση των επιπτώσεων του προγράμματος παρέμβασης στις νοητικές δυσκολίες του περιστατικού, χρησιμοποιήσαμε τον σχεδιασμό της μονοθεματικής έρευνας (Scruggs & Mastropieri, 2001).

Κατά τη διάρκεια της αρχικής φάσης (Α) η περίπτωση αξιολογήθηκε σε συγκεκριμένες μαθησιακής ετοιμότητας δραστηριότητες, οι οποίες έδειξαν το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων και δυσκολιών του (η εξαρτημένη μεταβλητή). Μετά την αρχική φάση, ανατέθηκε ένα καλά προσαρμοσμένο πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας ενός μηνός στο περιστατικό (φάση Β), κατά τη διάρκεια του οποίου οι δυσκολίες του φάνηκε να μειώνονται σε αρκετούς τομείς. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι δυσκολίες του περιστατικού ελαχιστοποιήθηκαν, ενώ κατέγραψε υψηλότερες επιδόσεις στην τελική αξιολόγηση, υποδεικνύοντας έτσι την επίδραση των νοητικών δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας σε άτομο με νοητική αναπηρία.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς.

Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως στην παρούσα έρευνα ο ερευνητής είναι αρμόδιος/ υπεύθυνος να καθοδηγήσει και να δώσει διευκρινίσεις στους συμμετέχοντες, να επιλύσει τις απορίες που ενδεχομένως να προκύψουν, να τους ενημερώσει σχετικά με το κάθε βήμα της παρέμβασης και τα αποτελέσματα και να τους αφήσει ελεύθερους να αποφασίσουν εάν θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Η διαφορά με τις έρευνες που διεξάγονται με δείγμα τυπικού πληθυσμού αφορά πρακτικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν από την αναπηρία του ατόμου και το πιο πιθανό να μην είναι προγραμματισμένα. Στην παρούσα έρευνα, περιορισμό αποτέλεσε η αδυναμία επικοινωνίας με τους γονείς του Χ., η οποία, πρωτίστως, θα μας έδινε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας και συμπεριφοράς του εφήβου και, δευτερευόντως, θα μας έδινε την ευκαιρία συμπλήρωσης του έντυπου καταγραφής του γονέα που αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την συνέχιση της έρευνας (Δροσινού & συν., 2009, σ.41).

Όσον αφορά τα πορίσματα μιας μελέτης, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί πως σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Κάλυβα, η γενίκευσή τους είναι προβληματική (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 311-313). Μάλιστα, η προβληματική αυτή γενίκευση έχει λάβει τον όρο «σχετική γενίκευση» για να χαρακτηρίσει αυτήν ακριβώς την αβεβαιότητα που διέπει τη μελέτη περίπτωσης- εων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 312-313).

Τέλος, σχετικά με την ερευνητική μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, στην παρούσα έρευνα, το ενδιαφέρον εστιάστηκε σε ένα μόνο άτομο, επιδιώκοντας να καταστεί εφικτή η εις βάθος εντατική περιγραφική ανάλυση της περίπτωσης. Ωστόσο, σε αυτή την μέθοδο παρατηρούνται ορισμένοι περιορισμοί και αδυναμίες όπως η αδυναμία αξιολόγησης από άλλους ερευνητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να τίθεται η αξιοπιστία της έρευνας υπό αμφισβήτηση καθώς και το ολιγάριθμο δείγμα προς έρευνας περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. (McPhillips, et al., 2009).

8. Μέθοδος–Ερευνητικές Υποθέσεις

Με στόχο τη διερεύνηση των επιπτώσεων του προγράμματος παρέμβασης στις νοητικές δυσκολίες του περιστατικού, χρησιμοποιήσαμε τον σχεδιασμό της μονοθεματικής έρευνας (Scruggs & Mastropieri, 2001).

Στις ποιοτικές έρευνες, τα αποτελέσματα παραθέτουν αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων που είναι αντιπροσωπευτικά των εννοιών, από τις ημι-δομημένες ή μη-δομημένες συνεντεύξεις, από συμμετοχική παρατήρηση και από ημερολόγια. Οι Αβραμίδης & Καλύβα, 2006 αναπτύσσουν ιδέες μέσω της δημιουργικής σκέψης, της παρατήρησης, της χρησιμοποίησης ερευνών που ήδη υπάρχουν.

Κατά τη διάρκεια της αρχικής φάσης (Α) η περίπτωση αξιολογήθηκε στις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με την χρήση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), οι οποίες έδειξαν το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων και δυσκολιών του (η εξαρτημένη μεταβλητή). Μετά την αρχική φάση, ανατέθηκε ένα καλά προσαρμοσμένο πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο χορηγήθηκε για διάρκεια ενός μήνα στο περιστατικό (φάση Β), κατά τη διάρκεια του οποίου οι δυσκολίες του φάνηκε να μειώνονται σε αρκετούς τομείς. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι δυσκολίες του περιστατικού ελαχιστοποιήθηκαν, ενώ κατέγραψε υψηλότερες επιδόσεις στην τελική αξιολόγηση, υποδεικνύοντας έτσι την επίδραση των νοητικών δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας σε άτομο με νοητική αναπηρία. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την φάση Γ, κατά την οποία χορηγήθηκε ξανά το εργαλείο της αρχικής φάσης (φάση Α), το οποίο επιβεβαίωσε την βελτίωση που παρατηρήθηκε κατά την φάση Β.

Οι υποθέσεις της έρευνας προς διερεύνηση, διατυπώθηκαν ως εξής:

Η χρήση του υλικού παρέμβασης «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας» είναι αποτελεσματική σε έφηβο με μέτρια νοητική αναπηρία στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων και πιο συγκεκριμένα αυτού της μνήμης και συλλογιστικής πορείας.

Η χρήση του υλικού προάγει την αυτονομία του εφήβου με μέτρια νοητική αναπηρία και την προοπτική να ενταχθεί στην αγορά εργασίας χωρίς καθημερινή υποστήριξη/επίβλεψη.

Σε συνέχεια της εμπειριστατωμένης μελέτης των δεδομένων παρουσιάζονται τα αποτελέσματα επί των υποθέσεων.

9. Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα, όπως έχει προαναφερθεί, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με την χρήση της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματα παρατίθενται ανά τομέα δραστηριοτήτων της ενότητας των νοητικών ικανοτήτων μετά την εξατομικευμένη παρέμβαση του υλικού παρέμβασης «Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας».

Η επεξεργασία των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα excel και την απεικόνιση των αποτελεσμάτων σε πίνακες και γραφήματα. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εύρεσης της μέσης τιμής ανά αξιολόγηση με στόχο την εύρεση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου.

Η πρώτη υπόθεση αφορά στην αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συγκεκριμένα της ενότητας των νοητικών ικανοτήτων σε έφηβο με μέτρια νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με τα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο μελέτης του υποκειμένου, αποδεικνύεται πως η πρώτη υπόθεση της έρευνας, επαληθεύεται μερικώς καθώς παρατηρείται σημαντική πρόοδος του εφήβου, αν αντιπαραβάλλουμε και συγκρίνουμε τα δεδομένα που προκύπτουν από την αρχική αξιολόγηση (Φάση Α) και την επαναξιολόγηση (Φάση Β) (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 1.)

Από την αρχική αξιολόγηση (Φάση Α) με τη χρήση του εργαλείου Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα όσον αφορά το προφίλ μαθησιακής ετοιμότητας του εφήβου με μέτρια νοητική αναπηρία:

1. Στην 1^η ενότητα (οπτική μνήμη) παρατηρήθηκε πως ο Χ. βρισκόταν ήδη σε ένα καλό επίπεδο αφού από την πρώτη αξιολόγηση επέτυχε σε ποσοστό 78,8% συνολικά.
2. Στην 2^η ενότητα (ακουστική μνήμη), παρατηρήθηκε πως ο Χ. δυσκολεύτηκε να κατανοήσει ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα να πετύχει σε ποσοστό μικρότερο του μέσου του 50% (40,74%).
3. Στην 3^η ενότητα (λειτουργική- εργαζόμενη μνήμη) ο Χ. επέτυχε σε ποσοστό 64,29%.

4. Στην 4^η ενότητα (αντίληψη- συγκέντρωση προσοχής) παρατηρήθηκε πως ο Χ. επέτυχε το υψηλότερο ποσοστό 79,49%. Το υψηλό ποσοστό στην παρούσα ενότητα προκύπτει από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του εφήβου στις δραστηριότητες της 4^{ης} ενότητας ήδη από την πρώτη αξιολόγηση.

5. Στην 5^η ενότητα (λογικομαθηματική σκέψη), από την διαδικασία της αξιολόγησης, προκύπτει πως ο Χ. δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί και να απαντήσει σωστά. Τα παραπάνω δικαιολογούν το χαμηλό ποσοστό (40%) επιτυχίας στην παρούσα ενότητα. Το ίδιο ισχύει και για την 6^η ενότητα (συλλογισμοί- λογικές σειρές).

Από την επαναξιολόγηση (Φάση Β)) με την χρήση του εργαλείου Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) και συγκριτικά με τα αποτελέσματα της Φάσης Α, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα όσον αφορά το προφίλ μαθησιακής ετοιμότητας του εφήβου με μέτρια νοητική αναπηρία:

1. Στην 1^η ενότητα (οπτική μνήμη) παρατηρήθηκε πως ο έφηβος κατάφερε να επιτύχει στις δραστηριότητες σε ποσοστό σχεδόν 15% (91,78%). Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως ο Χ., έχοντας αντιληφθεί πως περνούσε από διαδικασία επαναξιολόγησης, προσπάθησε να επικεντρωθεί στο να επιτύχει όλες τις δραστηριότητες όλων των εννοτήτων.

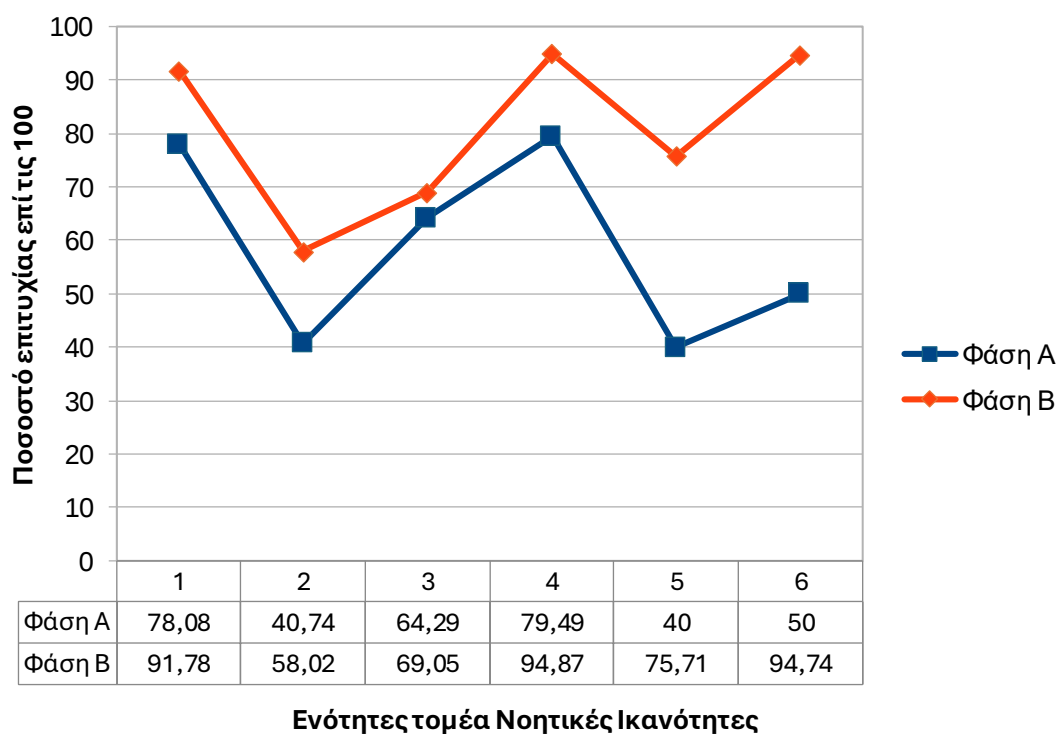
2. Στην 2^η ενότητα (ακουστική μνήμη) από το ποσοστό επιτυχίας που προέκυψε (58,02%) παρατηρήθηκε πως ο Χ., δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα στην σύνδεση γεγονότων με χρονική σειρά και στην επανάληψη κυρίως προτάσεων.

3. Στην 3^η ενότητα (λειτουργική- εργαζόμενη μνήμη) παρατηρήθηκε το μικρότερο ποσοστό βελτίωσης (69,05%). Η μη βελτίωση οφείλεται σε ένα σημαντικό βαθμό στην δυσκολία της αναγνωστικής ικανότητας και στην κατ' επέκταση δυσκολία αναγνώρισης του ονόματός του.

4. Στην 4^η ενότητα (αντίληψη- συγκέντρωση προσοχής), όπως και στην Φάση Α αντίστοιχα, σκόραρε τα υψηλότερα ποσοστά (94,87%).

5. Στην 5^η ενότητα (λογικομαθηματική σκέψη) παρατηρήθηκε πως ο έφηβος βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό (75,71%).

6. Στην 6^η ενότητα (συλλογισμοί- λογικές σειρές) επέτυχε σε ποσοστό 94,74%.



Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 1.

Εκτός από την χρήση του προγράμματος excel για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων από την 1^η αξιολόγηση (Φάση Α) και την επαναξιολόγηση (Φάση Β) των τομέων, έγινε χρήση του προγράμματος για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων της κάθε ενότητας με στόχο την εμβάθυνση και την κατανόηση του βαθμού αποτελεσματικότητας της μεθόδου.

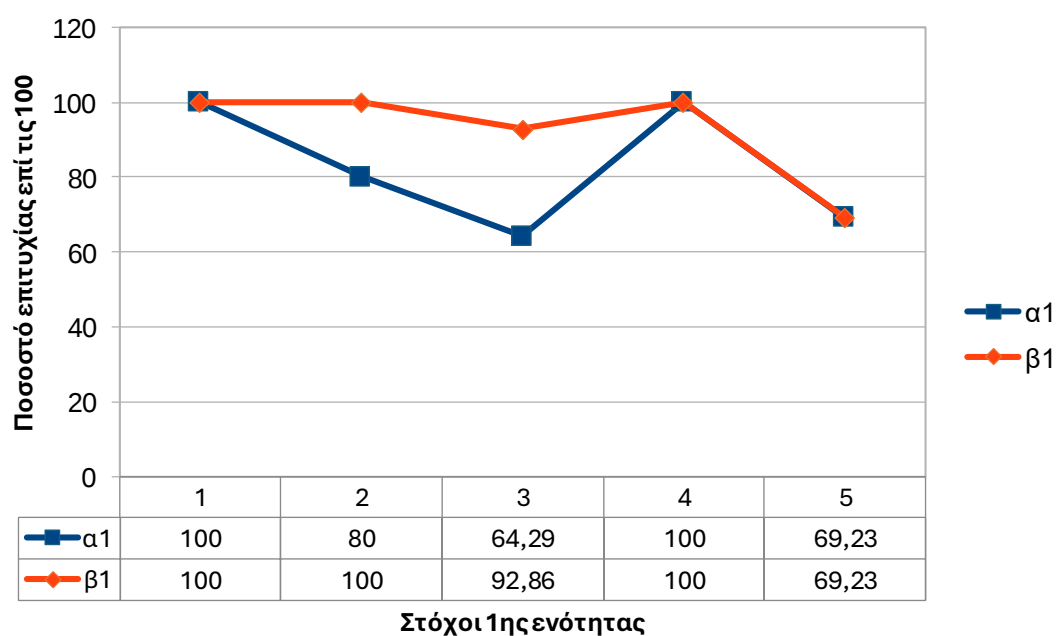
Κατά την φάση α1 της 1^{ης} ενότητας των νοητικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα της οπτικής μνήμης (η οποία αποτελείτο από 5 στόχους) παρατηρήθηκαν/ προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 2):

Στις δραστηριότητες του 1^{ου} στόχου (να μπορεί να λέει ονόματα και αντικείμενα που είδε), ο έφηβος με μέτρια νοητική αναπηρία επέτυχε με ποσοστό 100%. Κατά την αξιολόγηση, στις δραστηριότητες του 2^{ου} στόχου (να θυμάται το περιεχόμενο μιας κάρτας) σκόραρε ξανά υψηλό βαθμό (80%). Στον 3^ο στόχο (να θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε), παρόλο που έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ήδη από την αρχή, δυσκολεύτηκε να απαντήσει σωστά και ζήτησε περαιτέρω επεξήγηση. Η μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρήθηκε κατά την διαδικασία δημιουργίας λογικής σειράς με βάση τις κάρτες που του δόθηκαν με αποτέλεσμα να σκοράρει 64,29% συνολικά. Στον 4^ο στόχο

(να θυμάται τα νομίσματα που είδε), επέτυχε σε ποσοστό 100% και μάλιστα απάντησε σωστά σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Τέλος, οι δραστηριότητες του 5^{ου} στόχου (να λέει τα χρώματα που απεικονίζουν οι κάρτες που του δείξαμε) φάνηκε να τον δυσκόλεψαν, ιδιαίτερα όταν του ζητήθηκε να κατονομάσει με την σειρά τα χρώματα που είχε δει. Αποτέλεσμα αυτής της δυσκολίας ήταν το χαμηλό σκορ του 69,23%.

Κατά την επαναξιολόγηση (φάση β1) της 1^{ης} ενότητας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 2):

Στις δραστηριότητες του 1^{ου}, 2^{ου} και 4^{ου} στόχου ο έφηβος με νοητική αναπηρία σκόραρε σε ποσοστό 100%. Από την βελτίωση αυτή προκύπτει η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων παρά το ελάχιστο χρονικό διάστημα παρέμβασης που χορηγήθηκε το υλικό. Στις δραστηριότητες του 3^{ου} στόχου βελτιώθηκε σε ποσοστό υψηλότερο από το 50% παρά την δυσκολία κατανόησης των δραστηριοτήτων κατά την φάση α1, με σκορ 92,86%. Τέλος, οι δραστηριότητες του 5^{ου} στόχου όπως φαίνεται και από την στασιμότητα του σκορ, δυσκόλεψαν τον έφηβο καθ' όλη την διάρκεια των παρεμβάσεων και επεξηγήσεων από την ερευνήτρια.



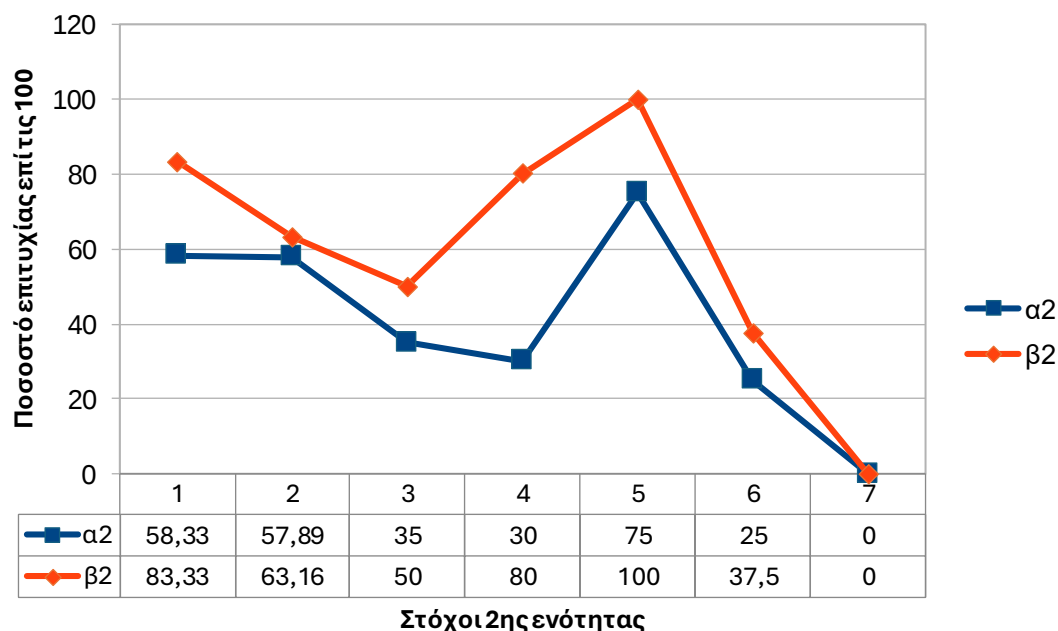
Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 2.

Κατά την φάση α2 της 2^{ης} ενότητας των νοητικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα της ακουστικής μνήμης (η οποία αποτελείτο από 7 στόχους) παρατηρήθηκαν/ προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 3):

Στις δραστηριότητες του 1^{ου} στόχου (δηλαδή να λέει ονόματα που άκουσε) αν και χρειάστηκε χρόνο να θυμηθεί τα ονόματα που του ζητήθηκαν, κατάφερε να σκοράρει 58,33 %. Ο 2^{ος} στόχος (να επαναλαμβάνει λέξεις και αριθμούς που άκουσε), σκόραρε 57,89% και αυτό γιατί δυσκολεύτηκε να επαναλάβει αριθμούς με μνημονικό τρόπο. Ο 3^{ος} στόχος (να επαναλαμβάνει τα χρώματα που άκουσε) επετεύχθη από τον έφηβο με νοητική αναπηρία σε ποσοστό 35%. Το ποσοστό αυτό αποδεικνύει/ υποδεικνύει για ακόμη μια φορά την δυσκολία του να επαναλάβει λέξεις, αριθμούς, ονόματα και χρώματα γνώριμα σε εκείνον με μνημονικό τρόπο. Στις δραστηριότητες του 4^{ου} στόχου (να επαναλαμβάνει προτάσεις που άκουσε), από τις 10 δραστηριότητες σκόραρε σωστά συνολικά σε 3 και άρα σε ποσοστό 30%. Στις παρούσες δραστηριότητες είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως δόθηκε επιπλέον χρόνος. Υψηλό ποσοστό (75%) κατάφερε να σκοράρει ο Χ., στις δραστηριότητες του 5^{ου} στόχου (να λέει και να δείχνει διαδρομές όταν του ζητείται). Το υψηλό σκορ μαρτυρά την προθυμία του να βοηθήσει τους γύρω του όταν του ζητείται, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο ιστορικό του. Στις δραστηριότητες του 6^{ου} στόχου (να λέει ομοιότητες και διαφορές σε αυτά που άκουσε), έπεσε κάτω του 50% στο 25%. Ο Χ., επέμενε πως δεν γνώριζε τις έννοιες φυλλοβόλα, αειθαλή, σιτηρά και όσπρια. Ωστόσο, η παραπάνω δυσκολία δεν υφίσταται αφού από την διδακτική ύλη που μας είχε δοθεί κατά την διάρκεια εξατομίκευσης του υλικού, οι έννοιες αυτές περιλαμβάνονταν. Επιπλέον, μετά την αξιολόγηση, επιβεβαιώθηκε από την Γεωπόνο πως ο Χ., είχε λάβει τις γνώσεις αυτές. Τέλος, κατά την αξιολόγηση του 7^{ου} στόχου (να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν), ο έφηβος με νοητική αναπηρία ενημέρωσε ξανά πως δεν γνωρίζει τον ορισμό της φωτοσύνθεσης με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να επεξηγήσει την διαδικασία αυτή, σκοράροντας 0%. Η καθηγήτρια Γεωπονίας μας ενημέρωσε πως ο Χ., είχε διδαχτεί την διαδικασία της φωτοσύνθεσης και πως η διδασκαλία έγινε με ιδιαίτερα απλοϊκό με στόχο την κατανόηση από τους μαθητές.

Κατά την επαναξιολόγηση (φάση β2) της 2^{ης} ενότητας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 3):

Στον 1^ο στόχο παρατηρήθηκε βελτίωση αφού ο Χ., σκόραρε 83,33%. Στις δραστηριότητες του 2^{ου} στόχου παρατηρήθηκε μια σχετικά μικρή βελτίωση (63,16%), η οποία προκύπτει από την ιδιαίτερη δυσκολία του εφήβου να επαναλάβει αριθμούς με μνημονικό τρόπο. Ο 3^{ος} στόχος επετεύχθη σε ποσοστό 50%. Από τις 10 δραστηριότητες του 4^{ου} στόχου, κατάφερε να σκωράρει σωστά στις 8 (άρα 80%). Ο Χ., όπως και κατά την 1^η αξιολόγηση του 5^{ου} στόχου, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά την επαναξιολόγηση αλλά και καθ' όλη την διάρκεια των παρεμβάσεων, σκωράροντας 100%. Ωστόσο, δεν φάνηκε να έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του 6^{ου} στόχου αφού παρόλο που κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων δόθηκαν επεξηγήσεις των ορισμών που ανέφερε πως δεν γνώριζε, ο Χ. , δεν κατάφερε να σκωράρει υψηλότερο σκορ από 37,50%. Τέλος, όπως και στις δραστηριότητες του προηγούμενου στόχου, έτσι και στου 7^{ου} στόχου, ο Χ., επέμενε σε κάθε διδακτική παρέμβαση και στην επαναξιολόγηση πως δεν μπορούσε να διηγηθεί την διαδικασία της φωτοσύνθεσης. Η επίμονη συμπεριφορά κορυφώθηκε όταν ο Χ., κατά την διάρκεια της επαναξιολόγησης σταμάτησε να επικοινωνεί λεκτικά με την ερευνήτρια και χρησιμοποιώντας νοήματα της εξήγησε πως επιθυμεί να σταματήσει η αξιολόγηση. Εδώ είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως ο Χ., είχε επιδείξει παρόμοιες συμπεριφορές κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων με αποτέλεσμα την παρέμβαση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την συμμόρφωση του νέου και την συνέχιση της παρέμβασης. Ωστόσο, κατά την επαναξιολόγηση, η συμπεριφορά προέκυψε την στιγμή που η ερευνήτρια σημείωσε στα έγγραφά της το σκορ του εφήβου στις δραστηριότητες του 7^{ου} στόχου (0%) , μετά την επιμονή του Χ., πως δεν γνωρίζει την διαδικασία της φωτοσύνθεσης.



Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 3.

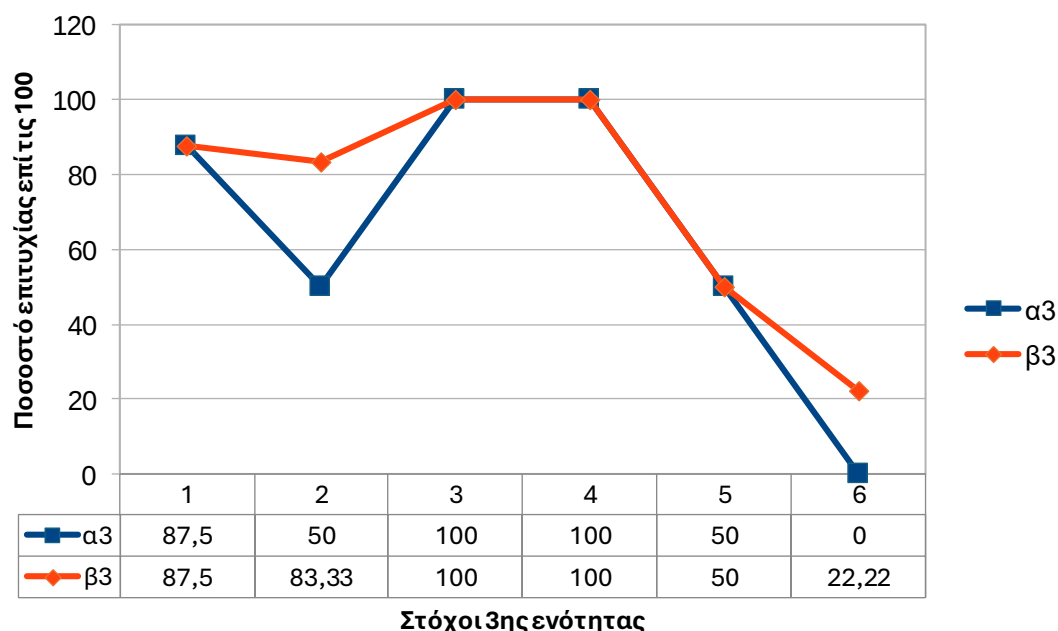
Κατά την φάση α3 της 3^{ης} ενότητας των νοητικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα της λειτουργικής- εργαζόμενης μνήμης (η οποία αποτελείτο από 6 στόχους) παρατηρήθηκαν/ προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 4):

Στην 1^η στοχοθεσία της ενότητας της λειτουργικής- εργαζόμενης μνήμης (να λέει και να αναγνωρίζει το όνομά του), παρά την μειωμένη αναγνωστική ικανότητα, ο Χ. σκόραρε 50%. Στις δραστηριότητες του 2^{ου} στόχου (να λέει ονόματα φυτών), επέτυχε σε ποσοστό 57,89%. Από τις 7 δραστηριότητες του 3^{ου} στόχου (να λέει ονόματα αντικειμένων), απάντησε σωστά και στις 7 δραστηριότητες. Μάλιστα, κατά την αξιολόγηση ο έφηβος τόνισε πως τα αντικείμενα που του ζητήθηκε να κατονομάσει τα χρησιμοποιεί στο μάθημα της Γεωπονίας και επέδειξε τα αγαπημένα του. Με την ίδια πρόθεση απάντησε σωστά στο σύνολο των δραστηριοτήτων του 4^{ου} στόχου (να αναγνωρίζει όσπρια και σκόνες) σκοράροντας και εδώ 100%. Οι δραστηριότητες του 5^{ου} στόχου (να ξέρει τις έννοιες: α) ψηλό- κοντό, β) μεγάλο- μικρό, γ) βαρύ- ελαφρύ, δ) φυλλοβόλο- αειθαλές) λόγω της αδυναμίας αναγνώρισης των τελευταίων ορισμών δυσκόλεψαν τον Χ., όπως και οι έννοιες βαρύ και ελαφρύ με αποτέλεσμα να σκοράρει 50%. Τέλος, στην δραστηριότητα του 6^{ου} στόχου (να λέει αντικείμενα και σκηνές, που είδε σε εκπαιδευτικό βίντεο), ο έφηβος με μέτρια νοητική αναπηρία, παραπονέθηκε πως δεν ακούει και δεν βλέπει καλά για να καταφέρει να παρακολουθήσει το βίντεο,

προσπάθησε ο ίδιος χωρίς άδεια να πάρει το λάπτοπ στα χέρια του να το επεξεργαστεί ανοίγοντας νέες σελίδες στο ίντερνετ, μη υπακούοντας στις παρακινήσεις της ερευνήτριας να παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό βίντεο και να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Σκόραρε 0% λόγω της προαναφερθείσας συμπεριφοράς αλλά και λόγω της αδυναμίας κατονομασίας όσων είδε στο βίντεο. Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί πως σύμφωνα με το ιατρικό ιστορικό, δεν διατρέχουν θέματα υγείας σχετικά με την ακοή και την όραση του εφήβου.

Κατά την επαναξιολόγηση (φάση β3) της 3^{ης} ενότητας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 4):

Ο Χ., έμεινε στάσιμος σε μεγάλο μέρος της στοχοθεσίας της παρούσας ενότητας. Πιο συγκεκριμένα, στασιμότητα σημειώθηκε στους στόχους 1, 3, 4 και 5. Αναφορικά με τον 1^ο στόχο, δεν σημειώθηκε βελτίωση λόγω της αδυναμίας της αναγνωστικής ικανότητας. Κατά την χορήγηση των δραστηριοτήτων του 2^{ου} στόχου, απάντησε σωστά στις 5 από τις 6 σκοράροντας 83,33%. Τέλος, στον 6^ο στόχο, από τις 9 δραστηριότητες, απάντησε σωστά στις 2 σκοράροντας 22,22%. Αξίζει να σημειωθεί πως το σκορ αυτό προέκυψε αφού δόθηκε επιπλέον χρόνος στην ενότητα αυτή.



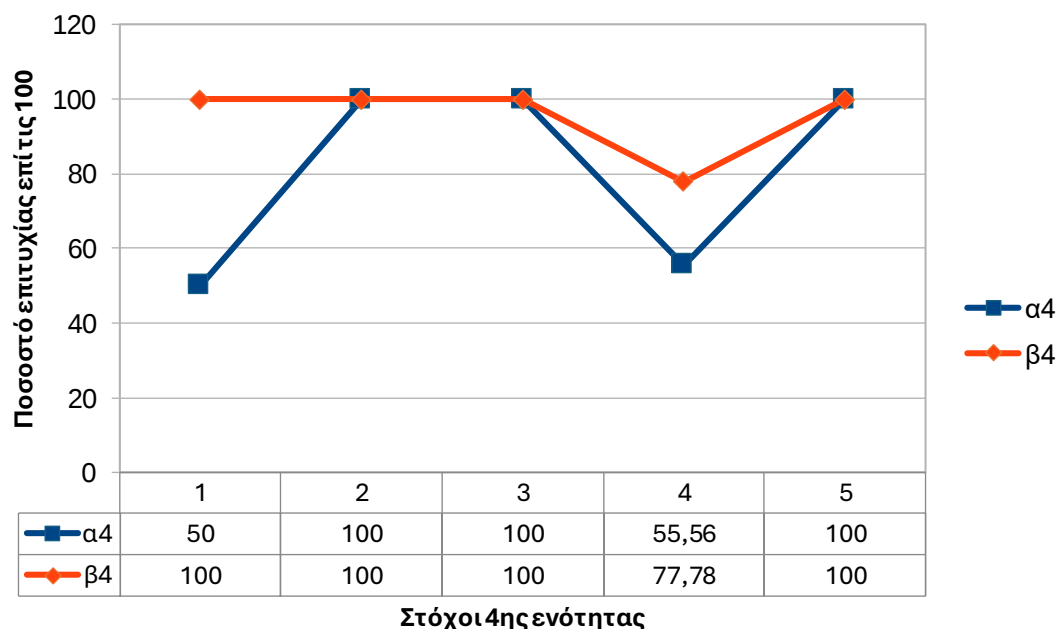
Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 4.

Κατά την φάση α4 της 4^{ης} ενότητας των νοητικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα της αντίληψης- συγκέντρωσης προσοχής (η οποία αποτελείτο από 5 στόχους) παρατηρήθηκαν/ προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 5):

Στην 1^η στοχοθεσία της ενότητας (να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει) επέτυχε σε ποσοστό 50%. Στον 2^ο στόχο (να συγκεντρώνει την προσοχή του όταν κάθεται), ο οποίος πραγματοποιήθηκε στο θερμοκήπιο του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με την καθοδήγηση της καθηγήτριας Γεωπονίας, ο έφηβος με νοητική αναπηρία σκόραρε ποσοστό 100%. Όπως και στις προηγούμενες δραστηριότητες, αντίστοιχα και κατά την αξιολόγηση του 3^{ου} στόχου (να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του όταν παίζει) σκόραρε ποσοστό 100%. Την ίδια επιτυχία δεν σημείωσε κατά την αξιολόγηση του 4^{ου} στόχου (να διατηρεί την προσοχή του για ορισμένο χρόνο) αφού σκόραρε ποσοστό 55,56% . Το σκορ αυτό προκύπτει από την ανυπακοή του Χ., στις οδηγίες της ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα, όταν ζητήθηκε να ακούσει μια ιστορία διάρκειας 7 λεπτών με θέμα την ζωή των λουλουδιών, ο ίδιος σηκώθηκε από την καρέκλα αναφέροντας πως δεν επιθυμεί να ακούσει την ιστορία. Επιπλέον, δυσκολία παρατηρήθηκε κατά την διάρκεια χρονομέτρησης των εργασιών καθαρισμού του θερμοκηπίου. Ο Χ., δεν διευθέτησε σωστά τον χρόνο που θα χρειαζόταν για να ολοκληρώσει τις εργασίες λόγω αδυναμίας αντίληψης και αναγνώρισης του ρολογιού που του είχε δοθεί. Τέλος, ο 5^{ος} στόχος (να ντύνεται και να κρατά τα εργαλεία με προσοχή) επετεύχθη σε ποσοστό 100%.

Κατά την επαναξιολόγηση (φάση β4) της 4^{ης} ενότητας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 5):

Στις δραστηριότητες του 1^{ου}, 2^{ου} , 3^{ου} και 5^{ου} στόχου ο έφηβος με νοητική αναπηρία σκόραρε σε ποσοστό 100%. Από την βελτίωση αυτή προκύπτει η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων παρά το ελάχιστο χρονικό διάστημα παρέμβασης που χορηγήθηκε το υλικό. Επιπλέον, βελτίωση σημειώθηκε κατά την επαναξιολόγηση του 4^{ου} στόχου με σκορ 77,78%.



Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 5.

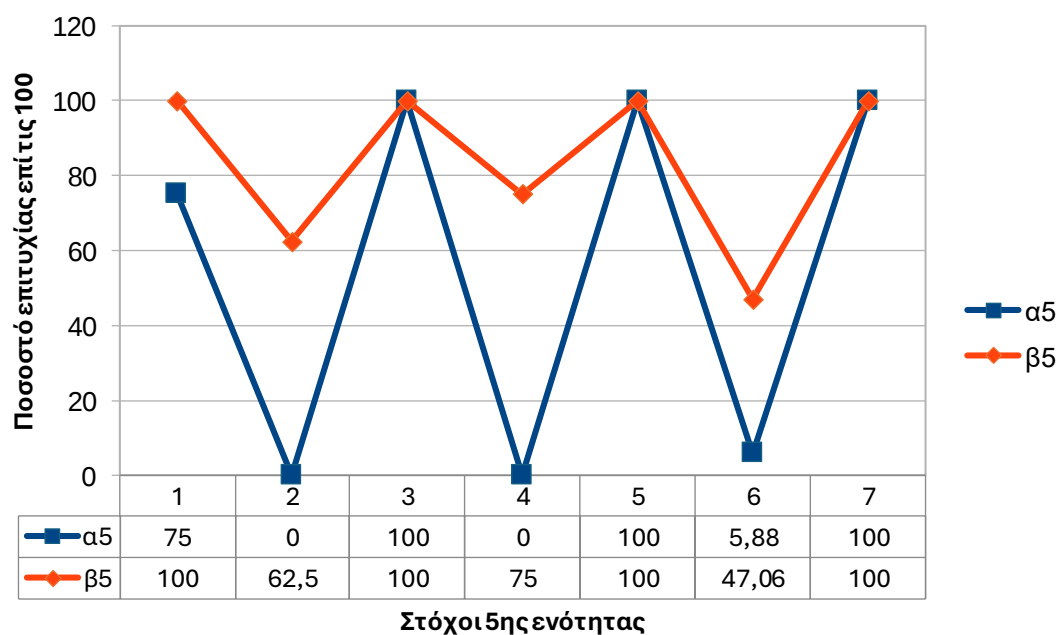
Κατά την φάση α5 της 5^{ης} ενότητας των νοητικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα της λογικομαθηματικής σκέψης (η οποία αποτελείτο από 7 στόχους) παρατηρήθηκαν/ προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 6):

Στην 1^η στοχοθεσία (να ταξινομεί αντικείμενα- παιχνίδια), ο Χ., απάντησε σωστά στις 6 από τις 8 ασκήσεις άρα σε ποσοστό 75%. Στον 2^ο στόχο (να ταξινομεί γεωμετρικά σχήματα), από το σκορ (0%), φάνηκε η αδυναμία του εφήβου με νοητική αναπηρία αναγνώρισης και κατ' επέκταση ταξινόμησης των γεωμετρικών σχημάτων. Ο 3^{ος} στόχος (να διατάσσει αντικείμενα) δεν δυσκόλεψε καθόλου τον Χ., αφού σκόραρε 100% σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, στον 4^ο στόχο (να διατάσσει γεωμετρικά σχήματα), εν συνεχεία της αδυναμίας αναγνώρισης των σχημάτων που παρατηρήθηκε κατά την αξιολόγηση του 2^{ου} στόχου, απάντησε σωστά σε 0 από τις 8 ασκήσεις (ποσοστό 0). Στον 5^ο στόχο (να διατάσσει νομίσματα) παρατηρήθηκε ξανά πως ο Χ., αναγνωρίζει την αξία των χρημάτων αφού σκόραρε ποσοστό 100%. Παρά την σωστή αναγνώριση των χρηματικών ποσών, παρατηρήθηκε δυσκολία στον 6^ο στόχο (να κάνει αντιστοιχίσεις) σκοράροντας 5,88%. Πιο συγκεκριμένα, όταν του ζητήθηκε να αντιστοιχίσει τα χρηματικά ποσά με διάφορα αντικείμενα (π.χ. με χαρτονόμισμα των 20 ευρώ ένα μπουκέτο λουλούδια). Ο Χ., απάντησε σε όλες τις

δραστηριότητες πως δεν γνωρίζει την απάντηση. Ακόμα, αδυναμία αντιστοίχισης παρατηρήθηκε και στην επόμενη άσκηση (αντιστοιχήσεις δέντρων- φρούτων- λαχανικών με εποχές) σκοράροντας σωστά σε 1 από τις 8 ασκήσεις. Τέλος, στον 8^ο στόχο (να κατανοεί τη διατήρηση της μάζας και του βάρους των αντικειμένων), επέτυχε σε ποσοστό 100%.

Κατά την επαναξιολόγηση (φάση β5) της 5^{ης} ενότητας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 6):

Στις δραστηριότητες του 1^{ου}, 3^{ου} 5^{ου} και 7^{ου} στόχου ο Χ., επέτυχε σε ποσοστό 100% αντίστοιχα. Σημαντική βελτίωση σημείωσε στην 2^η στοχοθεσία (62,50%). Πιο συγκεκριμένα, παρά την αδυναμία αναγνώρισης οποιουδήποτε γεωμετρικού σχήματος κατά την 1^η αξιολόγηση, ο Χ., προσπάθησε πολύ να μάθει και μετέπειτα να καταφέρει να αναγνωρίσει τα γεωμετρικά σχήματα. Η προσπάθεια αυτή έδειξε θετικά αποτελέσματα και στην 4^η στοχοθεσία αφού κατάφερε να σκοράρει σε ποσοστό 75%. Τέλος, πρόοδο σημείωσε και στην 6^η στοχοθεσία σκοράροντας 47,06% έπειτα από αξιοσημείωτη προσπάθεια κατά την διάρκεια της παρέμβασης.



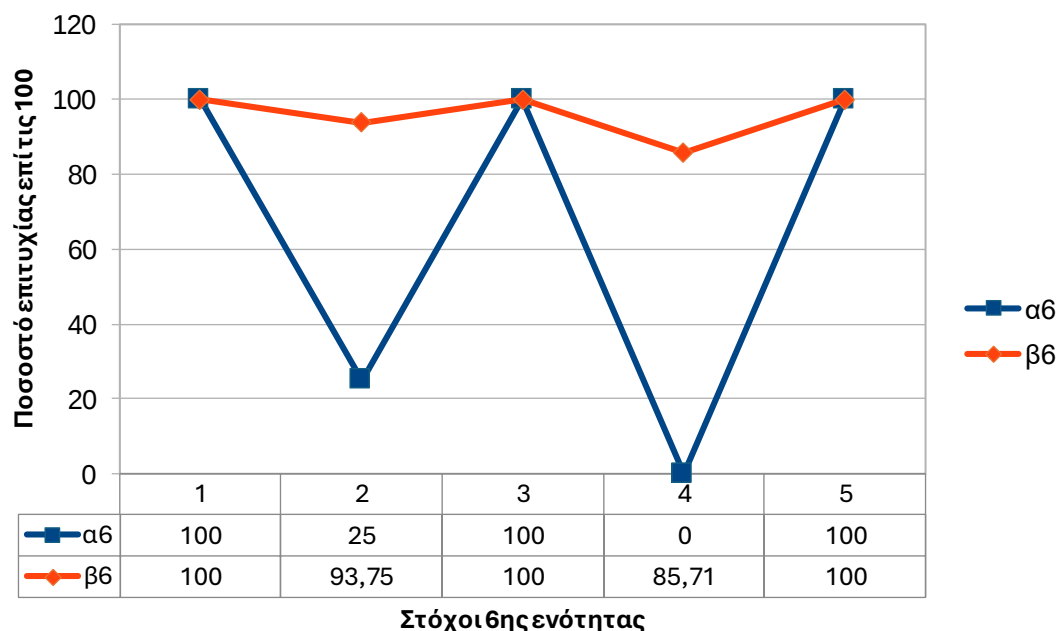
Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 6.

Κατά την φάση α6 της 6^{ης} ενότητας των νοητικών ικανοτήτων και της συλλογισμοί- λογικές σειρές (η οποία αποτελείτο από 5 στόχους) παρατηρήθηκαν/ προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 7):

Ο 1^{ος} στόχος (να βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει) επετεύχθη σε ποσοστό 100%. Αξίζει να σημειωθεί πως ο Χ., έδειξε ιδιαίτερη προσοχή στην δραστηριότητα αυτή και την ολοκλήρωσε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Έδωσε επεξηγήσεις για κάθε εικόνα και ανέφερε τα αγαπημένα του φυτά χωρίς να του ζητηθεί. Στην επόμενη στοχοθεσία (να λέει με λογική σειρά δραστηριότητες), απάντησε σωστά στις 4 από τις 16 ασκήσεις σκοράροντας ποσοστό 25%. Στον 3^ο στόχο (να κατανοεί ημιτελή ζωγραφικά σχέδια) σκόραρε 100%. Στον 4^ο στόχο (να βάζει σε λογική σειρά ήχους με αντίστοιχες δραστηριότητες) δεν σημειώθηκε ποσοστό επιτυχίας. Ειδικότερα, ο έφηβος με νοητική αναπηρία, ενημέρωσε πως είχε κουραστεί από την διαδικασία της αξιολόγησης με αποτέλεσμα να μην επιθυμεί να απαντήσει στις ασκήσεις της παρούσας στοχοθεσίας. Ωστόσο, παρά την κούραση του, στην τελευταία στοχοθεσία (να κάνει λογικούς πίνακες), σκόραρε ποσοστό 100%.

Κατά την επαναξιολόγηση (φάση β6) της 6^{ης} ενότητας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα (Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 7):

Μετά την εξατομικευμένη λογοθεραπευτική παρέμβαση στον έφηβο με μέτρια νοητική αναπηρία σημειώθηκε σημαντική πρόοδος και στις δραστηριότητες της 6^{ης} ενότητας. Ειδικότερα, σκόραρε 100% στις δραστηριότητες του 1^{ου}, 3^{ου} και 5^{ου} στόχου, 93,75% στις δραστηριότητες του 2^{ου} στόχου και 85,71% στις δραστηριότητες του 4^{ου}. Η βελτίωση αυτή στους στόχους 2 και 4 προήλθε έπειτα από ιδιαίτερη προσπάθεια από τον νέο. Αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα ενότητα χορηγήθηκε τελευταία και στις 2 φάσεις (Φάση α και Φάση β) και παρά την κούραση, ο νέος επέδειξε υψηλά ποσοστά επιτυχίας.



Εικόνα/ Σχεδιάγραμμα 7.

Ήδη από τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν και επεξεργάστηκαν για τον έλεγχο αποτελεσματικότητας της 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης, αποδείχθηκε η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στο τομέα των νοητικών ικανοτήτων. Προκειμένου να αποδειχθεί το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, έγινε επεξεργασία των δεδομένων της 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης, με την χρήση του προγράμματος excel και την απεικόνιση των αποτελεσμάτων σε πίνακες και γραφήματα. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εύρεσης της μέσης τιμής ανά αξιολόγηση με στόχο την εύρεση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου.

Σύμφωνα με τα ευρήματα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο μελέτης του υποκειμένου, αποδεικνύεται πως η δεύτερη υπόθεση της έρευνας, δεν επαληθεύεται επαρκώς. Παρά την σημαντική πρόοδο του εφήβου, που προκύπτει από την σύγκριση των δεδομένων της αρχικής αξιολόγησης (Φάση Α) και της επαναξιολόγησης (Φάση Β) (Σχεδιάγραμμα 1), λόγω του περιορισμένου χρόνου θεραπευτικής παρέμβασης, κατέστη αδύνατη η επαλήθευση της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης. Με το συμπέρασμα ότι χρειάζεται επιπλέον χρόνος διδακτικών παρεμβάσεων με στόχο την βελτίωση των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, συμφωνούν και έρευνες των Δελλασούδα (2004), των Janet Hoskin και Angela Fawcett (2014), Παναγιώτη Λασκαρίδη (2007) κ.α.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως αντικείμενο της τη μελέτη περίπτωσης εφήβου με μέτρια νοητική αναπηρία. Στόχο αποτέλεσε η διερεύνηση του υλικού μαθησιακής ετοιμότητας και η μετέπειτα βελτίωση της μαθησιακής ετοιμότητας του εφήβου και των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων. Από την έρευνα που διεξήχθη, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, διαπιστώθηκε πως χρήζεται εντατικής διδακτικής παρέμβασης από άτομο που είναι εξειδικευμένο στην ειδική αγωγή.

Τα αποτελέσματα από την μελέτη μας έδειξαν ότι οι διδακτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις μπορούν να φέρουν βελτίωση σε μαθητή με μέτρια νοητική αναπηρία στην μαθησιακή ετοιμότητα και στις προεπαγγελματικές δεξιότητες.

Τέλος, η έρευνα επαληθεύει τις θεωρίες της ειδικής αγωγής, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία της Tomlinson (2010), η οποία προτείνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων αρχών στην τάξη. Μάλιστα, τονίζει την ανάγκη για ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, εστιάζοντας σε βασικές έννοιες και γεγονότα. Παράλληλα, προτείνει την αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ και της ετοιμότητας των μαθητών, υπογραμμίζοντας τη σημασία ενός σαφούς σχεδίου εργασίας από τον εκπαιδευτικό.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μελλοντικές έρευνες θα αποτελέσουν μείζονος σημασίας για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου μαθησιακής ετοιμότητας σε άτομα με νοητική αναπηρία. Στην παρούσα έρευνα, δεν κατέστη εφικτή η διεξαγωγή συμπερασμάτων λόγω του περιορισμένου χρόνου. Για τον λόγο αυτό, οφείλεται η περαιτέρω διερεύνηση του προβλήματος.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed).
- Britto, P. R. (2012b). *School readiness and transitions-a companion to the child friendly schools manual*. New York, UNICEF's Division of Communication.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Green, S.A., & Carter, A.S. (2014). Predictors and Course of Daily Living Skills Development in Toddlers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 256-263.
- Jahoda, A., Banks, P., Dagnan, D., Kemp, J., Kerr, W., & Williams, V. (2009). Starting a new job: The social and emotional experience of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(5), 421-425.
- Kartasidou, L., Agaliotis, I., & Dimitriadou, I. (2009). Educational design and instructional applications for the promotion of self determination in individuals with intellectual disability: A pilot study. *International Journal of Learning*, 16(10), 317-328.
- Mohanty, A. (2015). Vocational counselling and transition skill training for adolescents with special needs. *Creative Education*, 6(02), 255.
- Pekdoğan, S., & Akgül, E. (2017). Preschool Children's School Readiness. *International Education Studies*, 10(1), 144-154.
- Singh, N. N. (Ed.). (2016). *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*. Springer. Publishing Switzerland.
- Tomlinson, C., Stevenson, C., & Carr, J. (2010) Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. *Strategies and Tools for Responsive Teaching*, 79-102.
- Wickham, P. (2010). Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society. Retrieved 8 October 2010.

- Ατταλιώτου Κ. (2003). Συμβουλευτική – Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Ειδική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 22, 75-81.
- Γάτσου, Μ. (2023). *Απόψεις γονέων ατόμων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες για την ανεξάρτητη διαβίωσή τους*. Ρόδος.
- Δελασσοπούδας, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική (τόμ. Β')*. Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 114-128.
- Ιατράκη, Γ. (2019). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών σε μαθητές με νοητική αναπηρία ή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Διαθέσιμο από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/29491>
- Καλογιάννη, Δ. (2016). Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας με έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό σε άτομα με κινητικές αναπηρίες. Διαθέσιμο από: <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4291>
- Κατσιάνα, Α., Συνοδινού, Κ., & Στριμπάκος, Ν. (2019). Οι δεξιότητες καθημερινής ζωής σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και παιδιά με σύνδρομο Down και η σχέση τους με την ποιότητα ζωής τους. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 11 (2), 29-42.
- Κούτουρλη, Μ. (2023) Διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής–υπερκινητικότητας: Βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων. Θεσσαλονίκη.
- Μπίκα, Β. (2016). Τεχνικές ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, με έμφαση στη λεκτική επικοινωνία, σε μαθητή με μυϊκή δυστροφία Duchenne και ψυχοκινητική

καθυστέρηση.

Διαθέσιμο

από:

http://www.uop.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1696%3A12-

Ντούρλιας, Ν. (2022). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Ιωάννινα. Διαθέσιμο από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/31885>

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Δειγματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.

Σούλης, Σ. Γ. (2020). Σπουδή στη νοητική αναπηρία. *Ειδική Παιδαγωγική*, (σελ.7).

Τρικάλοπούλου, Σ. (2022). Μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26766>

Παραρτήματα

Παράρτημα 1- Προσχέδιο Υλικού Παρέμβασης

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις				
	1η	2η	3η	4η	5η
3.1.1. Διδ. Στόχος: Να λέει ονόματα προσώπων και αντικειμένων που είδε.					
<i>Δραστηριότητα:</i> Θυμάται και λέει ονόματα αντικειμένων που χρησιμοποιεί.					
1. θερμοκήπιο					
2. ψαλίδι					
3. ποτιστήρι					
4. κλαδευτήρι χειρός					
3.1.2. Διδ. Στόχος: Να θυμάται το περιεχόμενο μιας κάρτας.					
<i>Δραστηριότητα:</i> Θυμάται και λέει το περιεχόμενο κάρτας με ένα αντικείμενο.					
5. τσάπα					
6. φτυάρι					
7. τσουγκράνα					
8. ποτιστήρι					
<i>Δραστηριότητα:</i> Θυμάται και λέει το περιεχόμενο κάρτας με τρία αντικείμενα.					
9. γάλατα					

10. γιαούρτια					
11. ψαλίδια					
12. γαλότσες					
Δραστηριότητα: Θυμάται και λέει το περιεχόμενο κάρτας με πέντε αντικείμενα.					
13. τριαντάφυλλα					
14. πατάτες					
3.1.3. Διδ. Στόχος: Να θυμάται τι δείχνουν οι κάρτες που είδε.					
Δραστηριότητα: Λέει τα επαγγέλματα που του δείξαμε σε κάρτες.					
15. Ανθοπώλης					
16. Γεωπόνος					
17. Οδηγός					
Δραστηριότητα: Λέει τι κάνει τι πρόσωπο που του δείξαμε.					
18. κόβει					
19. φυτεύει					
20. οδηγεί					
Δραστηριότητα: Λέει τι περιέχουν τα μπουλ που του δείξαμε.					
21. λίπασμα					
22. σπόρους					
23. χώμα					

<i>Δραστηριότητα: Λέει από τι υλικό είναι τα μπουλ που του δείξαμε.</i>					
24. από γυαλί					
25. από πλαστικό					
26. από χαρτί					
27. από μέταλλο					
<i>Δραστηριότητα: Βάζει σε λογική σειρά τις κάρτες που του δείξαμε.</i>					
28. Ένα αγόρι πηγαίνει με την μαμά του στο σούπερ μάρκετ					
29. Στην είσοδο του σούπερ μάρκετ παίρνουν ένα καρότσι για να τοποθετήσουν τα υλικά που θα αγοράσουν.					
30. Περιφέρονται στους διαδρόμους του σούπερ μάρκετ και επιλέγουν από τα ράφια τα υλικά για να τα τοποθετήσουν στο καλάθι.					
31. Φτάνουν στο ταμείο όπου και πληρώνουν κι έπειτα τοποθετούν τα υλικά στις σακούλες.					
32. Βγαίνουν από το σούπερ μάρκετ με τις σακούλες με τα υλικά που αγόρασαν.					
<i>Δραστηριότητα: Περιγράφει σκηνές από φωτογραφίες που του δείξαμε.</i>					
33. φύτεμα φυτού					
34. μετακίνηση φυτού σε άλλο δοχείο					

35. κόψιμο δέντρου					
36. κλάδεμα δέντρου					
37. πότισμα φυτού					
38. πέσιμο φύλλων λόγω εποχής					
<i>Δραστηριότητα: Περιγράφει την έκφραση του προσώπου που του δείξαμε.</i>					
39. Χαρούμενο					
40. Νευριασμένο					
41. Λυπημένο					
<i>3.1.4. Διδ. Στόχος: Να θυμάται τα νομίσματα που είδε.</i>					
<i>Δραστηριότητα: Λέει τα κέρματα που του δείξαμε.</i>					
42. Κέρματα των δέκα λεπτών σε δύο όψεις					
43. Κέρματα των είκοσι λεπτών σε δύο όψεις					
44. κέρματα των πενήντα λεπτών σε δύο όψεις					
45. Κέρματα του ενός ευρώ σε δύο όψεις					
<i>Δραστηριότητα: Δείχνει και περιγράφει τρία νομίσματα.</i>					
46. Δείχνει και περιγράφει τρία νομίσματα: 5,5, 10 λεπτά.					

47. Δείχνει και περιγράφει τρία νομίσματα: 10,10,20 λεπτά.					
48. Δείχνει και περιγράφει τρία νομίσματα: 50,50, λεπτά, 1 ευρώ.					
49. Δείχνει και περιγράφει τρία νομίσματα: 1,1,2 ευρώ.					
Δραστηριότητα: Λέει τα ευρώ-χαρτονομίσματα που του δείξαμε.					
50. Χαρτονομίσματα των πέντε ευρώ σε δύο όψεις					
51. Χαρτονομίσματα των δέκα ευρώ σε δύο όψεις					
52. Χαρτονομίσματα των είκοσι ευρώ σε δύο όψεις					
53. Χαρτονομίσματα των πενήντα ευρώ σε δύο όψεις					
Δραστηριότητα: Δείχνει και περιγράφει τα ευρώ -χαρτονομίσματα που του δείξαμε.					
54. Χαρτονομίσματα των πέντε ευρώ σε δύο όψεις					
55. Χαρτονομίσματα των δέκα ευρώ σε δύο όψεις					
56. Δύο χαρτονομίσματα των δέκα ευρώ και ένα χαρτονόμισμα των είκοσι ευρώ					

57. Τέσσερα χαρτονομίσματα των πενήντα ευρώ και ένα χαρτονόμισμα των είκοσι ευρώ.					
3.1.5. Διδ. Στόχος: Να λέει τα χρώματα που απεικονίζουν οι κάρτες που του δείξαμε.					
<i>Δραστηριότητα: Λέει τα χρώματα με τυχαία σειρά.</i>					
58. κόκκινο					
59. μπλε					
60. ροζ					
<i>Δραστηριότητα: Λέει με τα χρώματα με την σειρά που του δείξαμε.</i>					
61. πορτοκαλί					
62. κόκκινο					
63. πράσινο					
64. καφέ					
<i>Δραστηριότητα: Λέει και δείχνει αντικείμενα με το ίδιο χρώμα.</i>					
65. κόκκινο τριαντάφυλλο					
66. κόκκινη παπαρούνα					
67. καφέ κορμός δέντρου					
68. καφέ χώμα					
69. κίτρινη πατάτα					
70. κίτρινος ηλίανθος					

Ενότητα 2η

Ακουστική μνήμη

	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	1η	2η	3η	4η	5η
<i>3.2.1. Διδ. Στόχος: Να λέει ονόματα που άκουσε.</i>					
<i>Δραστηριότητα: Θυμάται και λέει ό,τι ακούει. (Ονόματα).</i>					
<i>71. Το όνομα μου είναι Χρήστος.</i>					
<i>72. Την καθηγήτρια μου την λένε κα Σοφία.</i>					
<i>73. Τον ψυχολόγο μου τον λένε κ. Απόστολο.</i>					
<i>74. Τον διευθυντή μου τον λένε κ. Χρήστο.</i>					
<i>Δραστηριότητα: Θυμάται και λέει ό,τι ακούει. (Ονόματα συμμαθητών).</i>					
<i>75. Κάνω κολλάζ με τη Γιώργο.</i>					
<i>76. Φυτεύω φυτά με το Νίκο.</i>					
<i>77. Παίζω με την Ευδοκία.</i>					
<i>78. Απέναντί μου κάθεται ο Δημήτρης.</i>					
<i>Δραστηριότητα: Θυμάται και λέει ό,τι ακούει. (Ονόματα πόλεων).</i>					
<i>79. Το Ηράκλειο βρίσκεται στο νησί της Κρήτης.</i>					
<i>80. Σέρρες, Κατερίνη, Χαλκίδα, Πύργος,</i>					

Χανιά, Χίος.					
81. Η Αθήνα έχει ήλιο.					
82. Τα Ιωάννινα έχουν ήλιο με σύννεφα.					
3.2.2. Διδ. Στόχος: Να επαναλαμβάνει λέξεις και αριθμούς που άκουσε.					
<i>Δραστηριότητα: Επανάληψη λέξεων που ακούει με τυχαία σειρά.</i>					
83. Κλειδιά					
84. Μεθαύριο					
85. Τσάντα					
86. Απόδειξη					
87. Ρέστα					
<i>Δραστηριότητα: Επανάληψη λέξεων που ακούει με τη σειρά που τις ακούει.</i>					
88. Ρέστα					
89. Απόδειξη					
90. Κλειδιά					
91. Τσάντα					
92. Μεθαύριο					
<i>Δραστηριότητα: Επανάληψη αριθμών που ακούει με τυχαία σειρά.</i>					
93. 9					
94. 5					

95. 7					
<i>Δραστηριότητα: Επανάληψη αριθμών που ακούει με τη σειρά που τους ακούει.</i>					
96. 5					
97. 7					
98. 9					
<i>Επανάληψη αριθμών που ακούει. Αριθμός τηλεφώνου όπως τον άκουσε.</i>					
99. 512-12-24					
<i>Επανάληψη αριθμών που ακούει. Αριθμός τηλεφώνου με μνημοτεχνικό τρόπο.</i>					
100. 51-11-5-40					
101. 2-82-84-5					
3.2.3. Διδ. Στόχος: Να επαναλαμβάνει τα χρώματα που άκουσε.					
<i>Δραστηριότητα: Λέει τα χρώματα που άκουσε με τυχαία σειρά.</i>					
102. κόκκινο					
103. κίτρινο					
104. πράσινο					
105. μπλε					
106. πορτοκαλί					
<i>Δραστηριότητα: Λέει τα χρώματα που άκουσε με τη σειρά που τα άκουσε.</i>					

107. Μπλε					
108. Κίτρινο					
109. Κόκκινο					
110. Πράσινο					
111. Πορτοκαλί					
Δραστηριότητα: Υποβοηθείται να πει τα χρώματα που έχει ξεχάσει.					
3.2.4. Διδ. Στόχος: Να επαναλαμβάνει προτάσεις που άκουσε.					
Δραστηριότητα: Επανάληψη προτάσεων που άκουσε με τρεις λέξεις με τυχαία σειρά.					
112. Εγώ είμαι αγόρι.					
113. Εσύ είσαι φοιτήτρια.					
114. Αυτή είναι Γεωπόνος.					
Δραστηριότητα: Επανάληψη προτάσεων που άκουσε με τρεις λέξεις με ορισμένη σειρά.					
115. Σήμερα είναι Δευτέρα.					
116. Χθες ήταν Κυριακή.					
117. Αύριο είναι Τρίτη.					
Δραστηριότητα: Λέει τον καιρό που άκουσε στο μετεωρολογικό δελτίο.					
118. Στην Αθήνα θα έχει κακοκαιρία.					
119. Στην Θεσσαλονίκη θα χιονίσει.					

120. Στην Καλαμάτα θα βρέξει.					
121. Στην Πάτρα θα έχει συννεφιά.					
3.2.5. Διδ. Στόχος: Να λέει και να δείχνει διαδρομές όταν του ζητείται.					
Δραστηριότητα: Λέει διευθύνσεις (των σχολείων του)					
122. Αμαλθείας 12, Καρδαμίτσια					
123. Γλυκίδων, Ιωάννινα					
Δραστηριότητα: Κατανοεί, λέει και ακολουθεί διαδρομές.					
124. Δημιουργία νέων φυτών.					
125. Διαδρομή από την αίθουσα γεωπονίας μέχρι το θερμοκήπιο.					
3.2.6. Διδ. Στόχος: Να λέει ομοιότητες και διαφορές σε αυτά που άκουσε.					
Δραστηριότητα: Διακρίνει τα φυτά ανά κατηγορία α) σε φυλλοβόλα- αειθαλή, β) σε σιτηρά- όσπρια.					
126. ιτιά- μουριά- πλάτανος					
127. πεύκο, έλατο, κυπαρίσσι					
128. κριθάρι- ρύζι- σιτάρι					
129. φασόλια- γίγαντες- ρεβίθια					
Δραστηριότητα: Ανακαλύπτει ομοιότητες στα φυτά ανά κατηγορία α) σε φυλλοβόλα- αειθαλή, β) σε σιτηρά- όσπρια.					

130. ίδιο χρώμα στα φύλλα τους μέχρι να πέσουν.					
131. είναι όλα δέντρα.					
132. τρώγονται.					
133. τα φυτεύουμε στο έδαφος.					
3.2.7. Διδ. Στόχος: Να συνδέει χρονικά γεγονότα που του διηγήθηκαν. (Πώς γίνεται η φωτοσύνθεση στα φυτά)					
134. Τα φυτά μεγαλώνουν παίρνοντας ενέργεια από την τροφή τους, το άμυλο.					
135. Το άμυλο το φτιάχνουν στα φύλλα τους μέσω της διαδικασίας που λέγεται φωτοσύνθεση.					
136. Κατά την φωτοσύνθεση, οι ρίζες απορροφούν το νερό και τα θρεπτικά συστατικά από το έδαφος.					
137. Έπειτα, το νερό και τα θρεπτικά συστατικά πηγαίνουν σε όλα τα μέρη του φυτού μέσω του βλαστού ή του κορμού.					
138. Τα φύλλα απορροφούν από την ατμόσφαιρα το διοξείδιο του άνθρακα.					
139. Στα φύλλα, το νερό και το διοξείδιο του άνθρακα με την βοήθεια του ήλιου, δεσμεύουν την χλωροφύλλη, μια ουσία που υπάρχει ήδη εκεί.					

140. Έτσι, παράγεται η γλυκόζη η οποία βοηθά στην παραγωγή του άμυλου που είναι και η τροφή των φυτών.					
141. Τέλος, αφού τραφούν τα φυτά, απελευθερώνεται οξυγόνο στην ατμόσφαιρα.					

Ενότητα 3η

Λειτουργική- εργαζόμενη μνήμη

	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	1η	2η	3η	4η	5η
3.3.1. Διδ. Στόχος: Να λέει και να αναγνωρίζει το όνομά του.					
<i>Δραστηριότητα: Πολυαισθητηριακή αναγνώριση του ονόματός του. Απαντά όταν τον καλούν με το όνομά του.</i>					
142. Χρήστος.					
143. Δήμητρα					
144. Ευδοκία					
145. Γιώργος					
<i>Δραστηριότητα: Πολυαισθητηριακή αναγνώριση του ονόματός του.</i>					
146. Φτιάχνει με πλαστελίνη το όνομά του.					
147. Ζωγραφίζει το εσωτερικό των περιγραμμάτων στα γράμματα του ονόματός του.					
<i>Δραστηριότητα: Ακούει και δείχνει το όνομά του γραμμένο.</i>					
148. Δείχνει το όνομά του στον πίνακα.					
149. Δείχνει το όνομά του σε ετικέτες βιβλίων.					
3.3.2. Διδ. Στόχος: Να λέει ονόματα φυτών.					

<i>Δραστηριότητα: Να λέει ονόματα φυτών σε άλμπουμ φωτογραφιών.</i>					
<i>150. γαρδένια</i>					
<i>151. κάκτος</i>					
<i>152. ελιά</i>					
<i>Δραστηριότητα: Να λέει τι ζήτησε ο πελάτης στο τηλέφωνο.</i>					
<i>153. Ένα μπουκέτο τριαντάφυλλα</i>					
<i>154. Μια ανθοδέσμη για ορκωμοσία</i>					
<i>155. Στολισμό για γάμο</i>					
3.3.3. Διδ. Στόχος: Να λέει ονόματα αντικειμένων.					
<i>Δραστηριότητα: Ονομάζει αντικείμενα κηπουρικής που χρησιμοποιεί.</i>					
<i>156. γλάστρα</i>					
<i>157. ποτιστήρι</i>					
<i>158. ψαλίδι</i>					
<i>159. φυτόρι</i>					
<i>Δραστηριότητα: Ονομάζει γεωργικά αντικείμενα που χρησιμοποιεί.</i>					
<i>160. τσάπα</i>					
<i>161. κλαδευτήρι</i>					
<i>162. τσουγκράνα</i>					
3.3.4. Διδ. Στόχος: Να αναγνωρίζει όσπρια και σκόνες.					

Δραστηριότητα: Ονομάζει όσπρια και σκόνες.					
163. φακές					
164. λίπασμα					
Δραστηριότητα: Δοκιμάζει και αναγνωρίζει πολυαισθητηριακά σκόνες.					
165. κακάο					
166. ζάχαρη					
3.3.5. Διδ. Στόχος: Να ξέρει τις έννοιες: α)ψηλό - κοντό, β)μεγάλο – μικρό, γ)βαρύ- ελαφρύ ,δ) φυλλοβόλο- αειθαλές, ,					
167. Το κυπαρίσσι γίνεται ψηλό δέντρο σε ύψος.					
168. Η λεμονιά παραμένει κοντή σε ύψος.					
169. Η μουριά είναι μεγάλο δέντρο σε μέγεθος.					
170. Η τριανταφυλλιά είναι μικρό δέντρο σε μέγεθος.					
171. Οι σπόροι ηλίανθου είναι ελαφρύς σε βάρος.					
172. Το λίπασμα είναι βαρύ σε βάρος.					
173. Ο πλάτανος είναι φυλλοβόλο δέντρο.					
174. Το πεύκο είναι αειθαλές δέντρο.					

3.3.6. Διδ. Στόχος: Να λέει αντικείμενα και σκηνές, που είδε σε εκπαιδευτικό βίντεο.					
<i>Δραστηριότητα: Ονομάζει μέρη του φυτού και διαδικασίες που είδε σε εκπαιδευτικό βίντεο με θέμα την φωτοσύνθεση.</i>					
175. αλλάζουν χρώμα τα φύλλα των δέντρων.					
176. παίρνουν νερό από το έδαφος με τις ρίζες τους.					
177.μαγειρεύουν την τροφή τους.					
178. γλυκόζη					
179. μίσχος					
180. ρουφούν από τον αέρα διοξείδιο του άνθρακα.					
181. τα βοηθά ο ήλιος να φτιάξουν την τροφή τους.					
182. μέσα στα φύλλα υπάρχει μια πράσινη ουσία.					
183. χλωροφύλλη					

Ενότητα 4η

Αντίληψη- Συγκέντρωση προσοχής

	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	1η	2η	3η	4η	5η
3.4.1 Διδ. Στόχος: <i>Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει.</i>					
<i>Δραστηριότητα: Προσέχει και αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά του προσώπου που βλέπει.</i>					
<i>184. Το χρώμα των μαλλιών.</i>					
<i>185. Το μάκρος των μαλλιών.</i>					
<i>186. Το χρώμα των ματιών.</i>					
<i>187. Την κίνηση των χειλιών.</i>					
<i>Δραστηριότητα: Προσέχει και αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αντικειμένων που βλέπει.</i>					
<i>188. Το πριόνι είναι κοφτερό.</i>					
<i>189. Το χρώμα του κάκτου είναι πράσινο.</i>					
<i>190. Η λεβάντα μυρίζει ωραία.</i>					
<i>191. Το μέγεθος του κάκτου είναι μικρό.</i>					
3.4.2 Διδ. Στόχος: <i>Συγκεντρώνει την προσοχή του όταν κάθεται.</i>					

<i>Δραστηριότητα: Προσέχει και κατανοεί τις οδηγίες κατά την διάρκεια που γίνεται μάθημα εργαστήριο Γεωπονίας.</i>					
<i>192. Συγκεντρώνεται και παρακολουθεί την καθηγήτρια.</i>					
<i>193. Προσέχει να μην τραυματιστεί με τα κοφτερά αντικείμενα.</i>					
<i>194. Προσέχει όταν βρίσκεται στο θερμοκήπιο να μην πατήσει πάνω στα φυτεμένα φυτά.</i>					
<i>195. Συγκεντρώνεται και ακολουθεί τις οδηγίες της καθηγήτριας.</i>					
3.4.3 Διδ. Στόχος: Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του, όταν παίζει.					
<i>Δραστηριότητα: Κάθεται και συγκεντρώνει την προσοχή του όταν παίζει.</i>					
<i>196. Ταιριάζει τα κομμάτια του παζλ.</i>					
<i>197. Τοποθετεί τα γεωμετρικά σχήματα στο επιτραπέζιο τετρίς.</i>					
<i>198. Τοποθετεί τα φυτά στη σωστή θέση σύμφωνα με το χρώμα.</i>					
<i>199. Τοποθετεί τα λαχανικά με βάση το μέγεθος.</i>					
<i>Δραστηριότητα: Κινείται και συγκεντρώνει την προσοχή του όταν κάνει εργασίες στο θερμοκήπιο.</i>					

200. Όταν κόβει λουλούδια.					
201. Όταν ποτίζει τα φυτά.					
202. Όταν μεταφέρει το φυτό από την μια γλάστρα στην άλλη.					
3.4.4 Διδ. Στόχος: Να διατηρεί την προσοχή του για ορισμένο χρόνο.					
<i>Δραστηριότητα: Κάθεται και συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που κάνει για 5 λεπτά.</i>					
203. Κάθεται στο θρανίο και παρατηρεί ένα σχέδιο με ένα φυτό.					
204. Κάθεται στο θρανίο και παρατηρεί ένα σχέδιο με φυτά του δάσους.					
205. Κάθεται στην αίθουσα του εργαστηρίου γεωπονίας και εργάζεται χωρίς να αφαιρείται.					
<i>Δραστηριότητα: Συγκέντρωση προσοχής για 5 -10 λεπτά.</i>					
206. Επιλέγει και ταντίζει όμοιες κάρτες: Κατηγορίες λουλουδιών.					
207. Ακούει μια ιστορία 7 λεπτών με θέμα την ζωή των λουλουδιών.					
<i>Δραστηριότητα: Μετράει το χρόνο που συγκεντρώνει τη προσοχή του (15 λεπτά).</i>					
208. Χρόνος έναρξης της εργασίας καθαρισμού του θερμοκηπίου.					

209. Χρόνος λήξης της εργασίας καθαρισμού του θερμοκηπίου.					
210. Οπτικοποίηση και υπολογισμός της διάρκειας της εργασίας: 15 λεπτά.					
211. Χρόνος έναρξης/λήξης: διάρκεια εργασίας.					
3.4.5. Διδ. Στόχος: Να ντύνεται και να κρατά τα εργαλεία με προσοχή.					
<i>Δραστηριότητα: Συγκέντρωση προσοχής και αυτονομία στο θερμοκήπιο.</i>					
212. Τοποθετεί το γεμάτο με νερό ποτιστήρι στα χέρια με προσοχή.					
213. Τοποθετεί το κλαδευτήρι χεριών στα χέρια με προσοχή.					
214. Τοποθετεί την τσουγκράνα στα χέρια με προσοχή.					
<i>Δραστηριότητα: Συγκέντρωση προσοχής και αυτονομία στη φροντίδα της ατομικής υγιεινής.</i>					
215. Πλένει τα χέρια με σαπούνι και νερό.					
216. Σκουπίζει τα χέρια με χαρτί κουζίνας.					
<i>Δραστηριότητα: Συγκέντρωση προσοχής και αυτονομία στο ντύσιμο.</i>					
217. Φοράει τις γαλότσες.					

218. Φοράει την μάσκα προστασίας για τα χόρτα.					
219. Φοράει τα γάντια εργασίας.					
220. Βγάζει τις γαλότσες.					
221. Βγάζει τα γάντια από τα χέρια του.					
222. Βγάζει την μάσκα προστασίας από τα χόρτα.					

Ενότητα 5^η

Λογικομαθηματική σκέψη

	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	1η	2η	3η	4η	5η
3.5.1. Διδ. Στόχος: Να ταξινομεί αντικείμενα- παιχνίδια.					
<i>Δραστηριότητα: Ταξινομήσεις αντικειμένων με κριτήριο το χρώμα.</i>					
223. κόκκινο μήλο					
224. κόκκινη ντομάτα					
225. κόκκινη μπλούζα					
226. κόκκινη κάλσα					
<i>Δραστηριότητα: Ταξινομήσεις αντικειμένων με κριτήριο το είδος (φρούτα- λαχανικά)</i>					
227. ντομάτα					
228. καρπούζι					
229. μπανάνα					
230. σπανάκι					
3.5.2. Διδ. Στόχος: Να ταξινομεί γεωμετρικά σχήματα.					
<i>Δραστηριότητα: Ταξινομήσεις στερεών γεωμετρικών σχημάτων με κριτήρια: α) το σχήμα και β) το κίτρινο χρώμα.</i>					
231. Κύκλος κίτρινος					
232. Ορθογώνιο κίτρινο					
233. Τρίγωνο κίτρινο					

234. Τετράγωνο κίτρινο					
235. Ρόμβος κίτρινος					
Δραστηριότητα: Ταξινομήσεις στερεών γεω-μετρικών σχημάτων με κριτήρια: α) το σχήμα και β) το κόκκινο χρώμα.					
236. Ορθογώνιο κόκκινο					
237. Τρίγωνο κόκκινο					
238. Τετράγωνο κόκκινο					
239. Κύκλος κόκκινος					
240. Ρόμβος κόκκινος					
Δραστηριότητα: Ταξινόμηση γεωμετρικών σχημάτων με κριτήρια: α) το σχήμα, β) το χρώμα και γ) το μέγεθος.					
241. Κόκκινος μικρός κύκλος- Μπλε μεγάλος κύκλος					
242. Μπλε μικρό ορθογώνιο - Κόκκινο μεγάλο ορθογώνιο					
243. Μπλε μικρό τρίγωνο - Κόκκινο μεγάλο τρίγωνο					
244. Κόκκινο μικρό τετράγωνο - Μπλε μεγάλο τετράγωνο					
245. Κόκκινος μικρός ρόμβος- Μπλε μεγάλο ορθογώνιο					
246. Κόκκινος μεγάλος κύκλος- Μπλε μεγάλος ρόμβος					

3.5.3. Διδ. Στόχος: Να διατάσσει αντικείμενα.					
<i>Δραστηριότητα: Διάταξη αντικειμένων με ανιούσα - κατιούσα σειρά και με κριτήριο το μέγεθος.</i>					
247. Ανιούσα σειρά με τριαντάφυλλα					
248. Ανιούσα σειρά με ντομάτες					
249. Κατιούσα σειρά με πατάτες					
250. Κατιούσα σειρά με κάκτους					
<i>Δραστηριότητα: Διάταξη αντικειμένων με ανιούσα - κατιούσα σειρά και με κριτήρια: α) το μέγεθος και β) το χρώμα.</i>					
251. Πολύ μικρό κόκκινο τριαντάφυλλο					
251. Μικρό μπλε τριαντάφυλλο					
252. Μεσαίο κίτρινο τριαντάφυλλο					
253. Μεγάλο λευκό τριαντάφυλλο					
254. Πολύ μεγάλο ροζ τριαντάφυλλο					
3.5.4. Διδ. Στόχος: Να διατάσσει γεωμετρικά σχήματα.					
<i>Δραστηριότητα: Διάταξη αντικειμένων με ανιούσα - κατιούσα σειρά και με κριτήρια: α) το μέγεθος και β) το σχήμα.</i>					
255. Ανιούσα σειρά με κύκλους					
256. Κατιούσα σειρά με κύκλους					

257. Ανιούσα σειρά με ρόμβους					
258. Κατιούσα σειρά με ρόμβους					
259. Ανιούσα σειρά με τετράγωνα					
260. Κατιούσα σειρά με τετράγωνα					
261. Ανιούσα σειρά με τρίγωνα					
262. Κατιούσα σειρά με τρίγωνα					
3.5.5. Διδ. Στόχος: Να διατάσσει νομίσματα.					
Δραστηριότητα: Διάταξη ευρωνομισμάτων με ανιούσα και κατιούσα σειρά και με κριτήριο την συναλλακτική αξία τους.					
263. Ανιούσα σειρά με κέρματα					
264. Κατιούσα σειρά με κέρματα					
265. Ανιούσα σειρά με χαρτονομίσματα					
266. Κατιούσα σειρά με χαρτονομίσματα					
3.5 6. Διδ. Στόχος: Να κάνει αντιστοιχήσεις.					
Δραστηριότητα: Αντιστοιχήσεις χρημάτων και ειδών. Χρησιμοποιεί τα χρήματα για να αγοράσει είδη.					
267. Με ένα εικοσάρικο ένα μπουκέτο λουλούδια.					
268. Με ένα πεντάευρω 2 κιλά χώμα.					

269. Με ένα δεκάρικο 10 φακελάκια σπόρους ήλιου.					
270. Με ένα πενηντάρικο μια τσουγκράνα, ένα ποτιστήρι και μια τσάπα.					
271. Με ένα πεντάευρω μία τουλίπα.					
272. Με 2,50 ευρώ ένα γλαστράκι κάκτου.					
273. Με ένα δεκάρικο ένα ζευγάρι γαλότσες.					
274. Με ένα πενηντάρικο μια ανθοδέσμη.					
275. Με 3 ευρώ 2 κιλά λίπασμα.					
Δραστηριότητα: Αντιστοιχήσεις δέντρων-φρούτων-λαχανικών με εποχές.					
276. Καρπούζι με καλοκαίρι.					
277. Ντοματιά με καλοκαίρι.					
278. Μηλιά με χειμώνα.					
279. Πεύκο με χειμώνα.					
280. Φραουλιά με άνοιξη.					
281. Μαρούλια με άνοιξη.					
282. Σταφύλια με φθινόπωρο.					
283. Σύκα με φθινόπωρο.					

3.5.7. Διδ. Στόχος: Να κατανοεί τη διατήρηση της μάζας και του βάρους των αντικειμένων.					
<i>Δραστηριότητα: Διατήρηση του βάρους στα στερεά. Παιχνίδια με τη ζυγαριά.</i>					
284. Ζυγίζει μια σακούλα με φακές στη ζυγαριά.					
285. Μοιράζει τις φακές σε δύο σακούλες.					
286. Ζυγίζει ένα σακουλάκι και παρατηρεί τη διαφορά.					
287. Βάζει και τα δύο σακουλάκια στη ζυγαριά και τα ζυγίζει. Το βάρος παραμένει ίδιο.					
<i>Δραστηριότητα: Διατήρηση της μάζας στα στερεά. Παιχνίδια με τη πλαστελίνη.</i>					
288. Δυο όμοιες μπάλες πλαστελίνη.					
289. Με τη μία μπάλα πλάθει ένα κορδόνι.					
290. Κόβει το κορδόνι σε πολλά μικρά κομματάκια.					
291. Επαναφέρει την πλαστελίνη στο σχήμα μπάλας και κάνει συγκρίσεις μάζας.					

Ενότητα 6^η

Συλλογισμοί- Λογικές σειρές

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις				
	1η	2η	3η	4η	5η
3.6.1. Διδ. Στόχος: Να βάζει σε λογική σειρά εικόνες που βλέπει.					
<i>Δραστηριότητα: Λογική σειρά εικόνων για την δημιουργία ενός φυτού.</i>					
292. σπόρος τοποθετείται στο χώμα.					
293. προστίθεται νερό στο χώμα.					
294. αρχίζει να μεγαλώνει.					
295. βγάζει ρίζα και βλαστό.					
296. βγάζει φύλλα και άνθη.					
297. βγάζει καρπό.					
3.6.2. Διδ. Στόχος: Να λέει με λογική σειρά δραστηριότητες.					
<i>Δραστηριότητα: Λογική σειρά φωτογραφιών με τον γεωργό. 1ο , 2ο, 3ο, 4ο,5ο,6ο βήματα.</i>					
298. 1. Οργώνει το χωράφι με το τρακτέρ.					
299. 2. Σπέρνει τους σπόρους.					
300. 3. Θερίζει.					
301. 4. Αλωνίζει.					
302. 5. Ο μύλος αλέθει το σιτάρι.					
303. 6. Το σιτάρι γίνεται αλεύρι.					

Δραστηριότητα: Λογική σειρά φωτογραφιών με την μαμά. 7ο , 8ο, 9ο,10ο,11ο,12ο βήματα.					
307. 7. Βάζει το αλεύρι στη λεκάνη.					
308. Ρίχνει νερό και μαγιά και το ανακατεύει.					
309. 9. Με τα χέρια της ζυμώνει δυνατά.					
310. 10. Πλάθει μια φρατζόλα.					
311. 11. Την ψήνει στο φούρνο.					
312. 12. Τρώμε το ψωμί.					
Δραστηριότητα: Λογική σειρά φωτογραφιών με την ανάπτυξη του ανθρώπου.					
313. Μικρό αγόρι.					
314. Αγόρι					
315. Άνδρας					
316. Παππούς					
3.6.3. Διδ. Στόχος: Να κατανοεί ημιτελή ζωγραφικά σχέδια.					
Δραστηριότητα: Ενώνει διακεκομμένες γραμμές και τελίτσες και κατανοεί ημιτελή σχέδια.					
317. Διακεκομμένες γραμμές σε ευθεία.					
318. Διακεκομμένες γραμμές σε κύκλο.					

319. Διακεκομμένες τελίτσες – το λουλούδι.					
320. Διακεκομμένες τελίτσες- το ψάρι.					
3.6.4. Διδ. Στόχος: Να βάζει σε λογική σειρά ήχους με αντίστοιχες δραστηριότητες.					
Δραστηριότητα: Λογική σειρά ήχων (Ανοιγμα σοκολάτας: 1ο βήμα, 2ο βήμα, 3ο βήμα).					
321. 1. Ανοίγω τη σοκολάτα: ήχος χαρτιού που ξεδιπλώνεται.					
322. 2. Δαγκώνω τη σοκολάτα: ήχος κρατς... δαγκωνιάς.					
323. 3. Ευχαριστιέμαι, χαϊδεύω την κοιλιά: ήχος μμμ... μου αρέσει.					
Δραστηριότητα: Λογική σειρά ήχων. (Το αυτοκίνητο :1ο βήμα, 2ο βήμα, 3ο βήμα, 4ο βήμα.).					
324. Ο πατέρας ανοίγει την πόρτα του αυτοκινήτου και ζητά από το παιδί να επιβιβαστεί.					
325. Ο πατέρας μπαίνει μέσα στο αυτοκίνητο. (Ακούγεται ο θόρυβος του καθίσματος και της πόρτας που κλείνει).					
326. Ο πατέρας βγάζει το χέρι του έξω από το παράθυρο για να δείξει ότι ξεκινά. (Ακούγεται ο θόρυβος της μηχανής του αυτοκινήτου).					

327. Ο πατέρας, με τα χέρια πάνω στο τιμόνι, οδηγεί. (Ακούγεται ο θόρυβος της μηχανής του αυτοκινήτου).					
3.6.5. Διδ. Στόχος: Να κάνει λογικούς πίνακες.					
<i>Δραστηριότητα: Λογικοί πίνακες απλής εισόδου με ομάδες αντικειμένων.</i>					
328. Τσουγκράνες.					
328. Ποτιστήρια.					
329. Γαλότσες					
<i>Δραστηριότητα: Λογικοί πίνακες απλής εισόδου με χρώματα και αντικείμενα.</i>					
330. Χρώματα - τριαντάφυλλα (μπλε, κόκκινο, κίτρινο).					
331. Χρώματα- τουλίπες (κίτρινη, ροζ, μπλε, λευκή).					

Παράρτημα 2- Δήλωση συγκατάθεσης γονέα/ κηδεμόνα/ δικαστικού συμπαραστάτη

Δηλώνω υπεύθυνα ότι: (Σημειώστε με X την κατηγορία που σας αφορά)

☐ Κατηγορία 1. Είμαι ο/η γονέας του προστατευόμενου τέκνου:

.....

.....

☐ Κατηγορία 2. Είμαι το πρόσωπο που ασκεί, δυνάμει δικαστικής απόφασης ή συμβολαιογραφικής πράξης, την επιμέλεια (αποκλειστική ή από κοινού με (...)) **(συμπληρώνεται εφόσον υπάρχει)** του προστατευόμενου τέκνου:

.....

.....

☐ Κατηγορία 3. Έχω οριστεί ως δικαστικός συμπαραστάτης του κάτωθι ατόμου Ονοματεπώνυμο ατόμου που τελεί υπό καθεστώς δικαστικής συμπαράστασης:

.....

.....

Αριθμός δικαστικής απόφασης: (.....) **(συμπληρώνεται υποχρεωτικά):**

Ο/η κάτωθι γονέας/ κηδεμόνας/ δικαστικός συμπαραστάτης

.....

.....

παρέχω την συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου τέκνου

.....

.....

στην έρευνα με τίτλο: *«Αξιολόγηση της χρήσης ή μη διεργασιών αυτορρύθμισης από παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδική διαταραχή άρθρωσης, διαταραχές έκφρασης ή/και αντίληψης της γλώσσας(του λόγου), στο πλαίσιο επίτευξης λογοθεραπευτικών στόχων».*

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος **δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως** για τους όρους συμμετοχής στην έρευνα και για την επεξεργασία όλων των προσωπικών δεδομένων του ατόμου για το οποίο είμαι υπεύθυνος.

Παρέχω την ρητή συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων του ατόμου για το οποίο είμαι υπεύθυνος.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα/δικαστικού συμπαραστάτη

Ονοματεπώνυμο:

Ημερομηνία:

Υπογραφή: