



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Επιστήμες της Αγωγής: « Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και
Δια Βίου κατάρτιση και επιμόρφωση»

Διπλωματική εργασία

**« Η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στην εξέλιξη ατόμων με
σύνδρομο Down. Μελέτη περίπτωσης.»**

SUBJECT OF DIPLOMA THESIS

**“The effect of school environment on the development of individuals
with Down syndrome. Case study.”**

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Τζάρτζας

Φοιτήτρια: Ελένη Καραμούζα

ΑΜ: 00018

ΦΛΩΡΙΝΑ 2022-2023

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Τζάρτζας Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ. (επιβλ.)

Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ. (επιβλ.)

Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ. (επιβλ.)

Διπλωματική εργασία

« Η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στην εξέλιξη ατόμων με σύνδρομο Down. Μελέτη περίπτωσης.»

SUBJECT OF DIPLOMA THESIS

“ The effect of school environment on the development of individuals with Down syndrome. Case study.”

Φοιτήτρια: Ελένη Καραμούζα

A.M.: 00018

Υπεύθυνη δήλωση αυθεντικότητας

Βεβαιώνω πως η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί έργο προσωπικής μελέτης και έρευνας και οποιαδήποτε αναφορά σε ιδέα ή έργο άλλου γίνεται με βιβλιογραφική παραπομπή στην πηγή προέλευσης.

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας

Ελένη Καραμούζα

Ελένη Καραμούζα

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και όλες τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού τμήματος « Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Κατάρτιση και Επιμόρφωση» για την επαύξηση του μορφωτικού κεφαλαίου μου και τις ανοιχτές συζητήσεις που μας προσέφεραν.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες μου, του τμήματος Α του μεταπτυχιακού για τις γόνιμες και δημιουργικές συζητήσεις που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια των διαλέξεων που ήταν ιδιαίτερος προσοδοφόρες.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου και επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, τον κ. Γεώργιο Τζάρτζα για την καθοδήγηση του, την υπομονή του και τη στήριξη του, καθώς επίσης και για την αμέριστη βοήθεια του.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τα παιδιά μου και τον άντρα μου για την υπομονή τους και την εμπύχωση που μου προσέφεραν προκειμένου να φέρω εις πέρας τη δύσκολη ακαδημαϊκή χρονιά.

Ελένη Καραμούζα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην περίπτωση ενός κοριτσιού με σύνδρομο Down ηλικίας 8 ετών, το οποίο φοίτησε σε γενικό σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περίπου 2 έτη και λίγο πριν το τέλος της δεύτερης χρονιάς μετέβη στο ειδικό δημοτικό σχολείο του Νομού. Οι δεξιότητες που γίνονται αντικείμενο έρευνας στη συγκεκριμένη εργασία είναι αυτές της αυτοεξυπηρέτησης και της αυτοφροντίδας.

Το σύνδρομο Down είναι μια γενετική διαταραχή που προκαλείται από την παρουσία επιπλέον αντιγράφου του χρωμοσώματος 21. Άτομα με σύνδρομο Down συνήθως αντιμετωπίζουν καθυστερήσεις στη γνωστική και σωματική ανάπτυξη, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητά τους να αποκτήσουν και να εφαρμόσουν γνώσεις σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της αυτοεξυπηρέτησης, της αυτοφροντίδας.

Αυτή η μελέτη αποσκοπεί στην αξιολόγηση των γνώσεων ενός κοριτσιού, 8 ετών, με σύνδρομο Down στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και στην εξεύρεση επιδράσεων στον τομέα αυτόν από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα (γενικό - ειδικό). Παράλληλα, επίκεντρο του ενδιαφέροντος αποτελούν οι δράσεις, τα λειτουργικά προγράμματα που ακολουθήθηκαν στα δύο περιβάλλοντα προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεξυπηρέτηση του κοριτσιού.

Λέξεις-κλειδιά: σύνδρομο Down, αυτοεξυπηρέτηση, διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, δράσεις- λειτουργικά προγράμματα

ABSTRACT

This paper focuses on the case of a girl with Down syndrome aged 8, who attended a general primary school for about 2 years and shortly before the end of the second year she moved to the special primary school of the prefecture. The skill investigated in this paper are those of self- service and self-care.

Down syndrome is a genetic disorder caused by the presence of an extra copy of chromosome 21. People with Down syndrome usually experience delays in cognitive and physical development, which can affect their ability to acquire and apply knowledge a number of areas, including of self- service, self-care.

This study aims to evaluate the knowledge of an 8-year-old with Down syndrome in the area of self-care and to find effects in this area from different schools' environments (general- special). At the same time, the focus of interest is on the actions, the functional programs that were followed in the two environments in order to strengthen the girl's self-care.

Key-words: Down syndrome, self-care, different school environments, actions-functional programs

Πρόλογος

Η διπλωματική αυτή εργασία προέκυψε ύστερα από τρία χρόνια εργασίας μου ως Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ) με παιδιά με σύνδρομο Down σε γενικά δημοτικά σχολεία. Τα πρώτα χρόνια, μη γνωρίζοντας αρκετά πράγματα για τα παιδιά με σύνδρομο Down είχα την πεποίθηση ότι όλα έχουν τον ίδιο βαθμό αναπηρίας και ότι όλα αναπτύσσουν τις ίδιες δεξιότητες. Όμως, δουλεύοντας αυτά τα τρία χρόνια με δύο διαφορετικές περιπτώσεις και διαβάζοντας επιστημονικά βιβλία γύρω από τα παιδιά με αυτό το σύνδρομο καθώς και για τις δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν αναίρεσα τις προγενέστερες πεποιθήσεις μου. Ένα ακόμη στοιχείο που με παρακίνησε να ασχοληθώ με αυτό το θέμα ήταν η μετάβαση της Θ. από το γενικό στο ειδικό σχολείο στο τέλος περίπου της σχολικής χρονιάς. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος αναδύθηκαν ερωτήματα και προβληματισμοί που αποτέλεσαν εφελτήριο αυτής της εργασίας.

- Μπορεί ένα παιδί με υψηλό ποσοστό νοητικής αναπηρίας να φοιτήσει στο γενικό σχολείο;
- Ποια μαθήματα μέσα στην τάξη μπορεί να παρακολουθήσει;
- Ένα σχολείο για όλους και για όλες αποτελεί πραγματικότητα ή είναι μια ουτοπία;
- Οι χώροι και το εκπαιδευτικό υλικό των γενικών σχολείων θεωρούνται κατάλληλα για τα παιδιά με νοητική αναπηρία;
- Πως θα μπορούσαν οι δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης και της αυτοφροντίδας να ενταχθούν στα γενικά σχολεία;
- Με ποιο τρόπο θα μπορέσει το ειδικό σχολείο να αποτινάξει τον αρνητικό αντίκτυπο που έχει απέναντι κυρίως στους γονείς;
- Είναι αρκετό το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό προκειμένου τα παιδιά με σύνδρομο Down να συμπεριληφθούν στους κόλπους της σχολικής τάξης;
- Πόσες ώρες διδασκαλίας στο τμήμα ένταξης θα ήταν αρκετές ώστε να ενισχύσουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία σε όλους τους τομείς στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών;

- Το εκπαιδευτικό σύστημα πώς θα επιτύχει τη συνεκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με νοητική αναπηρία;
- Μήπως τελικά σε κάποιες περιπτώσεις είναι προτιμότερη η φοίτηση στο ειδικό σχολείο- προς όφελος του παιδιού- και έπειτα η ομαλή και σταδιακή μετάβαση στο γενικό σχολείο όπως υλοποιείται σε πολλές περιπτώσεις παιδιών;

Η εργασία μου απετέλεσε απότοκο όλων αυτών των προβληματισμών καθώς και της ανάγκης μου να συμβάλω στην αποτίναξη των ταμπελών τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των προκαταλήψεων και ορισμένων στερεότυπων αντιλήψεων γύρω από τα ειδικά σχολεία.

Περιεχόμενα	
Ευχαριστίες.....	i
Περίληψη.....	ii
ABSTRACT.....	iii
Πρόλογος.....	iv
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1 ^ο	3
1.1 Σύνδρομο Down.....	3
1.2 Χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο Down.....	4
1.2.1 Γλωσσική ανάπτυξη.....	5
1.2.2 Τα ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down.....	5
2 Οι Δεξιότητες των παιδιών.....	6
2.1 Δεξιότητα της αυτοεξυπηρέτησης.....	8
3 Γενικό και Ειδικό σχολείο.....	11
4 Λειτουργικά προγράμματα.....	15
5 Πρώιμη παρέμβαση.....	18
Κεφάλαιο 2ο.....	22
Σχεδιασμός της έρευνας.....	22
2.1 Ηθική και δεοντολογία.....	22
2.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	23
2.2.1 Ερευνητικό ερώτημα/υπόθεση.....	23
2.3 Δείγμα.....	23
2.4 Μελέτη περίπτωσης.....	24
2.4.1 Σχεδιασμός μιας μελέτης περίπτωσης.....	26
2.4.2 Τεχνικές μελέτης περίπτωσης.....	26
2.4.2.1 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	26
2.4.2.2 Ημερολόγιο.....	28
2.4.2.2.1. Συσχέτιση του ημερολογίου με βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	34
2.4.2.3. Συνέντευξη.....	36
3. Ανάλυση δεδομένων.....	39
3.1 Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	40
Ανάλυση συνεντεύξεων.....	65
4.1 Συγκριτική μελέτη των συνεντεύξεων από τα δύο διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα.....	65
5. Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	71

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β (Κάρτες pecc).....	74
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	75
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	75
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	76

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά και έχει ως επίκεντρο την επίδραση δύο διαφορετικών σχολικών περιβαλλόντων στην εξέλιξη ενός κοριτσιού με σύνδρομο Down στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η απόκτηση της είναι πολύ βασική για την επίτευξη της αυτονομίας του κοριτσιού και της μετάβασης της στην ενήλικη ζωή.

Η εργασία αυτή απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια γενική αναφορά στα παιδιά με σύνδρομο Down καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη τους και τα ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται γενικά οι δεξιότητες των παιδιών αλλά εκτενέστερη αναφορά γίνεται στη δεξιότητα της αυτοεξυπηρέτησης. Ακολουθεί η διάκριση γενικού και ειδικού σχολείου προκειμένου στην πορεία της εργασίας να γίνει αντιληπτή η διαφοροποίηση των εφοδίων που μπορούν τα δύο περιβάλλοντα να παράσχουν στο κορίτσι. Ακόμη, εξετάζονται τα λειτουργικά προγράμματα καθώς η δεξιότητα της αυτοεξυπηρέτησης είναι μια λειτουργική δεξιότητα. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στην πρώιμη παρέμβαση για να αναδειχθεί η αξία της τόσο για τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες όσο και για τα ίδια τα παιδιά με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύεται ο σχεδιασμός της έρευνας. Γίνεται λόγος για την ηθική και τη δεοντολογία που πρέπει να πλαισιώνει μια εργασία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και ακολουθεί το ερευνητικό ερώτημα/ υπόθεση. Έπειτα, παραθέτεται το δείγμα της έρευνας. Ακολουθεί ο ορισμός της μελέτης περίπτωσης, ο σχεδιασμός και οι τεχνικές μελέτης περίπτωσης. Επιπλέον, αναλύεται η παρατήρηση και το ημερολόγιο καθώς και οι δύο τεχνικές εφαρμόστηκαν στην παρούσα εργασία. Εν συνεχεία, πραγματοποιείται συσχέτιση του ημερολογίου με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο τελευταίο μέρος του δευτέρου κεφαλαίου παρουσιάζεται η συνέντευξη ως τρίτη τεχνική που ακολουθήθηκε.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση δεδομένων και η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Έπειτα το τέταρτο κεφάλαιο με την ανάλυση των συνεντεύξεων και τη συγκριτική μελέτη των συνεντεύξεων από τα δύο διαφορετικά

σχολικά περιβάλλοντα. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα- συζήτηση.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Σύνδρομο Down

Το σύνδρομο Down αποτελεί την πιο γνωστή αλλά και την πιο μελετημένη μορφή νοητικής καθυστέρησης. Πρόκειται για μία ομάδα παιδιών που θεωρείται ότι περιλαμβάνει ομοιογενή πληθυσμό – παρόλο που παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις- ο οποίος έχει κοινή γενετική διαταραχή, που εντοπίζεται από τη γέννηση, (τρισωμία) όσο και γιατί αποτελεί τη μεγαλύτερη σε πληθυσμό γενετική ανωμαλία (Τζουριάδου, 1995, σελ. 111). Άτομα με αυτό το σύνδρομο δεν εντοπίζονται μόνο σε ένα συγκεκριμένο τόπο ή χώρα. Πρώτη καταγραφή του έγινε από τον Langdon Down το 1866, επιθεωρητή του Earlswood Asylum for Idiots, στο Surrey της Αγγλίας, από τον οποίο πήρε και το όνομά του, χωρίς όμως να εντοπίσει τις αιτίες που το προκαλεί (Τζουριάδου, 1995, σελ. 111). Σε ένα δοκίμιο του χαρακτήρισε τα παιδιά, ως «Μογγολόδια», παρατηρώντας πως έχουν όμοια χαρακτηριστικά, που διαφέρουν από τα άλλα παιδιά με διανοητικές αναπηρίες. Ο όρος που χρησιμοποίησε, οφειλόταν στην ομοιότητα των παιδιών με ανθρώπους από τη Μογγολία, και έγινε ευρέως διαδεδομένος (Megarbane et al., 2009).

Η περιοχή του χρωμοσώματος που συνδέεται με το σύνδρομο Down είναι το περιφερειακό τμήμα 21q22 . Το σύνδρομο Down ή αλλιώς τρισωμία 21 είναι μια ανωμαλία που περικλείει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία υπάρχουν εκ γενετής και αφορούν παρεκκλίσεις στη σωματική διάπλαση, στη νοητική ανάπτυξη και στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του ατόμου (Δημητριάδης, 2019, σ. 25). Το επιπλέον χρωμόσωμα, λόγω του γενετικού υλικού που περιέχει, προκαλεί αύξηση των πρωτεϊνών μέσα στο κύτταρο και με αυτόν τον τρόπο διαταράσσεται η ομαλή ανάπτυξη του βρέφους (Τζουριάδου, 1995, σελ.111).

Όσον αφορά το προσδόκιμο της ζωής των ατόμων αυτών αυξάνεται λόγω του γεγονότος ότι τα άτομα αυτά μεγαλώνουν στο σπίτι και όχι σε ιδρύματα ή σε νοσοκομεία. Παράλληλα σε αυτό το γεγονός συμβάλλει η θεραπευτική αγωγή που ακολουθείται καθώς επίσης και η κοινωνική ένταξη των ενήλικων ατόμων με σύνδρομο λειτούργησε επιβοηθητικά. Στις αναπτυγμένες χώρες, η μέση διάρκεια ζωής για τον πληθυσμό Σύνδρομο Down είναι 55 έτη. Το σύνδρομο Down είναι μια από τις κοινές διαταραχές με τεράστιο ιατρικό και κοινωνικό κόστος (Asim et al., 2015).

Μια σημαντική παράμετρος μεταστροφής, υπήρξε η αλλαγή θεώρησης της αναπηρίας και κυρίως η απομάκρυνση από το ιατροκεντρικό μοντέλο του εγγενούς εντοπισμού των αδυναμιών και του ελλείμματος των ατόμων με αναπηρία. Η στροφή στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Oliver, 1996) συνετέλεσε ουσιαστικά στην αλλαγή της θεματολογίας της έρευνας που αφορούσε πληθυσμούς με αναπηρίες επιτρέποντας μια σαφέστερη εικόνα των δυνατοτήτων τους (Κουλούσια, 2008).

1.2 Χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο Down

Το κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με σύνδρομο Down είναι η νοητική καθυστέρηση (Τζουριάδου, 1995, σελ. 113). Ως προς την εξωτερική εμφάνιση τα παιδιά που γεννιούνται με αυτό το σύνδρομο παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Μερικά από αυτά είναι το επίπεδο προφίλ προσώπου, η μικρή μύτη, τα αμυγδαλωτά μάτια με πτυχώσεις και τα οποία γέρνουν λίγο προς τα επάνω, το μικρό στόμα με διευρυμένη τη γλώσσα, τα μικρά χέρια με τα κοντά δάχτυλα, μια ενιαία πτυχή στην παλάμη του χεριού και ο μειωμένος μυϊκός τόνος (Δημητριάδης, 2019, σ. 28). Άλλα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται είναι η παχυσαρκία, το ασταθές βήμα, η αδεξιότητα και οι λεπτές κινητικές δραστηριότητες που είναι πολύ φτωχές (Burns & Gunn, 1997).

Ένα χαρακτηριστικό των ατόμων με σύνδρομο Down είναι η μυϊκή υποτονία των μελών του σώματος, χωρίς αυτό να σημαίνει έλλειψη δύναμης (Τζουριάδου, 1995, σελ. 113). Η μυϊκή υποτονία έχει σαν φυσικό επακόλουθο προβλήματα στον στατικό έλεγχο. Επίσης, προβλήματα υγείας συνδέονται με τα εκ γενετής καρδιακά προβλήματα που αναφέρονται στο 1/3 των παιδιών που γεννιούνται με σύνδρομο Down (Burns & Gunn, 1997). Τα μισά από αυτά οδηγούνται λόγω αυτών των προβλημάτων σε καρδιοχειρουργική επέμβαση.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό αρκετών ατόμων με σύνδρομο είναι η παχυσαρκία λόγω της αδράνειας και της περιορισμένης σωματικής άσκησής τους. Παρατηρείται ακόμη απώλεια ακοής σε ποσοστό πάνω από 60% λόγω της συχνότητας ωτίτιδας με αποτέλεσμα την συσσώρευση υγρού του μέσου ωτός σε συνδυασμό με τις ανατομικές ανωμαλίες που παρουσιάζει το εσωτερικό των αυτιών των ατόμων με σύνδρομο Down. Η ακουστική απώλεια δυσχεραίνει τη γλωσσική ανάπτυξη και τη λεξιλογική πρόοδο. Τα περισσότερα παιδιά με σύνδρομο έχουν κάποιο πρόβλημα όρασης, όπως

μυωπία ή αστιγματισμό (μια ανώμαλη καμπυλότητα του ματιού που προκαλεί θολή όραση) (Ostermaier et al., 2020).

1.2.1 Γλωσσική ανάπτυξη

Ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη, τα άτομα με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν μειονεκτήματα σε ότι αφορά την προφορική έκφραση του λόγου λόγω των διαφοροποιημένων εγκεφαλικών δομών (Κουλούσια, 2008). Είναι η περιοχή ανάπτυξης που σημειώνονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες (Τζουριάδου, 1995, σελ. 114). Η ύπαρξη προβλημάτων στις αισθητηριακές οδούς (όραση- ακοή) επηρεάζει τη διαφοροποίηση των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Buckley S., 1993). Δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με σύνδρομο δημιουργεί η βραχύχρονη ακουστική μνήμη που αργεί να αναπτυχθεί (Piper, 1987). Τα αρθρωτικά προβλήματα (Bird & Burkley, 1994) δυσχεραίνουν τη γλωσσική έκφραση. Χαρακτηριστικό είναι ότι το στυλ του λόγου παραμένει τηλεγραφικό (Τζουριάδου, 1995, σελ. 114). Η επαρκής και κατάλληλη εκπαίδευση βελτιώνει τις γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών με σύνδρομο Down και ταυτόχρονα και τις γνωστικές τους δεξιότητες (Κουλούσια, 2008). Σύμφωνα με μια θεωρητική υπόθεση που βασίζεται στη θεωρία του Vygotsky, με την οποία ο λόγος και η σκέψη είναι επάλληλες και όχι ταυτόσημες λειτουργίες, η ανάπτυξη του λόγου στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά είναι μεν ανάλογη, αλλά όχι ταυτόσημη με τη γνωστική (Τζουριάδου, 1995, σελ. 118). Η σημαντική έκπτωση στο μορφοσυντακτικό κάνει το λόγο τους πολλές φορές δυσνόητο ακόμα και στην καθημερινή επικοινωνία. Επίσης, το χαμηλό αναπτυξιακό επίπεδο του λεξιλογικού τα κάνει να κινούνται μόνο σε έννοιες που τους είναι πολύ οικείες. Έτσι, η λογοθεραπεία πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαίδευσής τους (Τζουριάδου, 1995, σελ. 124-125).

1.2.2 Τα ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Down

Η ψυχοκινητικότητα αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου, από τις πιο απλές ως τις πιο εκλεπτυσμένες και συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες. Οι καθυστερήσεις ή τα ελλείμματα μπορούν να παρατηρηθούν όταν αυτή η ενσωμάτωση δεν πραγματοποιηθεί τη σωστή ώρα ή πραγματοποιηθεί ακατάλληλα. Για την επίτευξη των κινητικών δεξιοτήτων προέχει η προαγωγή των αισθητηριακών ερεθισμάτων. Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν λιγότερο αναπτυγμένες τις λεπτές και αδρές κινητικές τους δεξιότητες, όπως επίσης και τον συντονισμό, τη μυϊκή δύναμη και την ισορροπία (Schott et al., 2014). Η απουσία δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας,

δυσχεραίνει σημαντικά την καθημερινή ζωή των ατόμων με σύνδρομο Down, εμποδίζοντας την αυτοεξυπηρέτηση τους (μπάνιο, ντύσιμο, σίτιση) αλλά και το κράτημα των αντικειμένων, την ανάγνωση, τη γραφή και άλλες δραστηριότητες (Alesi et al., 2022).

Λόγω της μυϊκής υποτονίας των παιδιών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύσπαση των μυών λαιμού, κορμού και άκρων με αποτέλεσμα την καθυστέρηση πραγματοποίησης κινήσεων. Ο πτωχός μυϊκός τόνος, η ένταση καθώς και η υπερκινητικότητα των συνδέσμων θεωρούνται πιθανές αιτίες ανώμαλης και καθυστερημένης κινητικής ανάπτυξης (Burns & Gunn, 1997, σ.46). Οι Parker και Brankes ανέλυσαν το 1980 το βήμα εξάχρονων και επτάχρονων παιδιών με σύνδρομο Down και περιέγραψαν γενική ανωριμότητα αλλά ευρύ αναπτυξιακό πεδίο μία τάση επαφής με το έδαφος με ολόκληρο το πέλμα παρά με το μηχανισμό πτέρνας-δαχτύλων και μικρό κινητικό έλεγχο περιφερειακών τμημάτων (Burns & Gunn, 1997, σ. 51). Η Φυσικοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει σημαντική βοήθεια στην κινητική ανάπτυξη (Yamauchi et al., 2019). Μέσα από προσεκτική και κατανοητή διαδικασία ο/η φυσιοθεραπευτής/τρια όχι μόνο επισημαίνει τις ανώριμες κινήσεις και τα κινητικά προβλήματα που παρεμβάλλονται στην ανάπτυξη αλλά εξακριβώνει επίσης τη δύναμη του παιδιού και σχεδιάζει τα θεραπευτικά προγράμματα αναλόγως, που πρέπει να είναι ατομικά προσαρμοσμένα (Burns & Gunn, 1997, σ. 56).

Για την ευόδωση αυτών των προγραμμάτων είναι αναγκαία η συνεργασία του/της φυσιοθεραπευτή/τριας, του/της λογοθεραπευτή/τριας, του/της παιδίατρου, του/της εργοθεραπευτή/τριας καθώς και του/της ειδικού δασκάλου/α. Οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο για αυτό το λόγο η συνδρομή τους στον σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης κρίνεται αναγκαία.

2 Οι Δεξιότητες των παιδιών

Οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού από τη δεκαετία του '70 και μετά, βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τις εκπαιδευτικές πολιτικές μέσα από τα συστήματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Κεδράκα & Λιντζέρης, 2022, σ.1).

Όσον αφορά τον ορισμό της Δεξιότητας (skill): είναι η ικανότητα (ability) εφαρμογής γνώσεων και χρησιμοποίησης τεχνογνωσίας (Know-how) για την εκπλήρωση των εργασιών και την επίλυση προβλημάτων .

Σύμφωνα με τους Lintzeris (2021) η τυπολογία των δεξιοτήτων περιλαμβάνει τουλάχιστον τρεις βασικές ενότητες δεξιοτήτων:

- Θεμελιώδεις ή βασικές: οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απορρέουν από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Ειδικές (τεχνικές) επαγγελματικές δεξιότητες.
- Γενικές δεξιότητες (ή αλλιώς «ήπιες», διαπροσωπικές, εγκάρσιες, κοινωνικο-συναισθηματικές, «δεξιότητες ζωής»).

Οι δεξιότητες αποκτώνται μέσω της εκπαίδευσης και στη συνέχεια μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας. Στόχος των εκπαιδευτικών/τριών στην προσχολική αλλά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων από τα παιδιά οι οποίες σχετίζονται με την αναγνωστική ετοιμότητα, τη σωματική, την νοητική, την προφορική και την κοινωνικο-συναισθηματική. Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα δεν συνδέονται μόνο με το γεγονός να καθίστανται τα παιδιά σε μια «σχολική ετοιμότητα» αλλά παράλληλα να θέτουν τα θεμέλια για τη μελλοντική τους ανεξαρτησία και επιτυχία.

Η κατοχή μιας δεξιότητας απαιτεί γνώσεις, αλλά η γνώση δεν συνάδει απαραίτητα με την ύπαρξη δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες είναι πολυδιάστατες, δυναμικές και διαδραστικές. Τρεις είναι οι βασικές κατηγορίες δεξιοτήτων. Αρχικά, οι γνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στη μάθηση από την εμπειρία, στην ικανότητα αιτιολόγησης, στην αντιμετώπιση εμποδίων με τη συμβολή της κριτικής σκέψης καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες αναφέρονται στις συμπεριφορές, στις στάσεις και στις αξίες που υποβοηθούν το άτομο να ανταπεξέλθει στις διαπροσωπικές και κοινωνικές του καταστάσεις καθώς επίσης και στις καθημερινές προκλήσεις. Αυτές οι δεξιότητες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και με τις γνωστικές δεξιότητες. Η τρίτη ευρεία κατηγορία είναι οι τεχνικές δεξιότητες απαιτούν επάρκεια γνώσεων, υλικών, εργαλείων και τεχνολογιών που χρειάζονται για την εκτέλεση μιας εργασίας. Τα διαφορετικά είδη των δεξιοτήτων αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου και συνδέονται άμεσα με τη νευροβιολογική και ψυχολογική ανάπτυξη του κάθε ατόμου.

Γνωστικές δεξιότητες	Κοινωνικο-συναισθητικές δεξιότητες	Τεχνικές δεξιότητες
<ul style="list-style-type: none">• Θεμελιώδεις		

<p>δεξιότητες</p> <p>1. Γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (αλφαριθμητισμός , αριθμητισμός)</p> <p>2. Γενικές γνωστικές δεξιότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεξιότητες ανώτερης τάξης 	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτογνωσία • Διαχείριση του εαυτού • Κοινωνική ευαισθητοποίηση • Δεξιότητες συσχέτισης με άλλα άτομα 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεξιότητες επιχειρηματικότητας • Ψηφιακές δεξιότητες
--	---	---

Οι πιο σημαντικές δεξιότητες για το μέλλον των παιδιών συνδέονται με την ανεξαρτησία και την ανθεκτικότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία, την κοινωνική και την πολιτική ευαισθητοποίηση, τον ψηφιακό γραμματισμό και την ψηφιακή τεχνολογία, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία και τέλος την επίλυση προβλημάτων και κριτική σκέψη.

Σύμφωνα με τον Σούλη το ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down δεν μπορούν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις δεν οφείλεται μόνο σε στις εκ γενετής αδυναμίες τους, αλλά είναι αποτέλεσμα και των χαμηλών προσδοκιών και των λιγοστών απαιτήσεων που εκδηλώνει τόσο το οικογενειακό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, καθώς και λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης που τους παρέχεται (Σούλης, 2006, σ. 176) .

2.1 Δεξιότητα της αυτοεξυπηρέτησης

Ιδιαίτερα σημαντική, χωρίς να θεωρείται αυτονόητη είναι η διασφάλιση της καλής σωματικής υγείας στα παιδιά με νοητική αναπηρία. Ο τομέας αυτός αποκτά ιδιαίτερη θέση στη διδακτική διαδικασία όταν απευθύνεται σε παιδιά που βρίσκονται σε ακατάλληλο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν σχετίζονται με την ατομική φροντίδα του παιδιού (δηλαδή ντύσιμο-γδύσιμο, στοματική υγιεινή, χρήση τουαλέτας, διατροφή και ένδυση) καθώς και με τη διαχείριση του χώρου διαβίωσης και τέλος με τις ανάγκες στον τομέα της ψυχικής

υγείας (οργάνωση του ψυχικού κόσμου). Οι δεξιότητες αυτές ενδείκνυται να διδάσκονται σε κάθε ευκαιρία που παρουσιάζεται (Koutou et al.) Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν σχετικά καλές δυνατότητες αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικής προσαρμογής. Σε ό,τι αφορά την αυτοεξυπηρέτηση, ένα παιδί με σύνδρομο Down μπορεί να τρώει μόνο του με τα δάχτυλα στους 18 μήνες, ενώ ένα φυσιολογικό στους 10, πίνει από το φλιτζάνι στους 23, ενώ ένα φυσιολογικό στους 13 μήνες, μπορεί να χρησιμοποιεί κουτάλι στους 29 μήνες, ενώ ένα φυσιολογικό στους 14. Αποκτά έλεγχο των σφιγκτήρων στα 3-4 χρόνια (ένα φυσιολογικό στα 2-3 χρόνια). Τέλος, ντύνεται μόνο του στα 7 χρόνια, ενώ το φυσιολογικό γύρω στα 4 (Τζουριάδου, 1995, σελ. 113-114).

Σημαντικοί τομείς στην κοινωνική συμπεριφορά των ανθρώπων είναι η αυτοεξυπηρέτηση και η καθημερινή διαβίωση, ιδιαίτερα για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Η νοητική αναπηρία είναι μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά οι οποίοι εκδηλώνονται στις εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες (Hallahan et al., 2022).

Η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης αποτελούν βασική προϋπόθεση προκειμένου τα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία να κατακτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες (τα παιδιά με βαριά νοητική αναπηρία παρουσιάζουν αυξημένα προβλήματα όσον αφορά τη φροντίδα και την προστασία του εαυτού τους) . Η κατάκτηση της ανεξαρτησίας στον τομέα αυτόν αποτελεί βασικό στόχο και προτεραιότητα μάθησης ανάλογα με την ηλικία και τη σοβαρότητα της κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί και οι λοιποί/ες επαγγελματίες καλούνται να διδάξουν στα παιδιά δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αυτοδιαχείρισή τους και την κοινωνική τους αποδοχή. Για το άτομο με νοητική αναπηρία η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων διαμορφώνει τις αναγκαίες προϋποθέσεις για να επιτύχει την αυτονομία του καθώς και την ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο. Από τα 2-3 χρόνια τα παιδιά με σύνδρομο Down δείχνουν μεγάλη επιθυμία για αυτονομία. Χρησιμοποιούν «αυτοματική άρνηση» λέγοντας σε όλα όχι, χωρίς να σκέφτονται. Έχουν επίσης εκρήξεις οργής. Στην ηλικία των 4-5 ετών μπορούν να αποχωριστούν τους γονείς χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα. Από το σημείο αυτό η κοινωνική τους ανάπτυξη είναι καλή (Τζουριάδου, 1995, σελ. 114). Η αύξηση της κοινωνικής ετοιμότητας και επάρκειας των ατόμων με νοητική αναπηρία αυξάνει τα ποσοστά αποδοχής από τον περίγυρο διασφαλίζοντας

παράλληλα την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη καθώς και την προσωπική του ύπαρξη.

Πολλά παιδιά με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσωπική υγιεινή, στην τουαλέτα, στο πλύσιμο, στο ντύσιμο και στη σίτιση. Οι εκπαιδευτικοί και οι λοιποί/ες επαγγελματίες πρέπει να εντοπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία και να τις συμπεριλάβουν στο ατομικό πρόγραμμα προκειμένου το παιδί να καταφέρει να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία στον τομέα της προσωπικής του υγιεινής.

Η υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης των νοητικά καθυστερημένων γίνεται με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τους τρόπους όσο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Για τη δημιουργία των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη :α) τι πρέπει να διδαχθεί το παιδί, β) τι θα μπορούσε να διδαχθεί, γ) τι πρέπει να μάθει και δ) τι διδάσκεται στην πραγματικότητα και πώς (Τζουριάδου, 1995, σελ. 127). Η διάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για παιδιά με νοητική αναπηρία στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και της καθημερινής διαβίωσης περιλαμβάνει τρεις άξονες που σχετίζονται με:

- Την απόκτηση δεξιοτήτων που επιφέρουν αυτονομία (φαγητό, μαγείρεμα, πλύσιμο, ντύσιμο, τουαλέτα, προσωπική υγιεινή).
- Την επαφή με κοινωνικές και δημόσιες υπηρεσίες, εμπορικά καταστήματα και μέσα μαζικής μεταφοράς.
- Την ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχαγωγικών ενδιαφερόντων προκειμένου να καταστήσουν τα παιδιά ικανά να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και παράλληλα να αντιληφθούν την αξία τους ως μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας (ΑΠΣ, 2003).

Ένα θέμα το οποίο απασχολεί όσους και όσες ασχολούνται με τα Αναλυτικά Προγράμματα για νοητικά καθυστερημένα παιδιά είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά και η εξατομίκευση που θα οδηγήσουν στην προσωπική αυτονομία (Τζουριάδου, 1995, σελ. 127).

Εκείνο που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν είναι τόσο η θεματολογία αλλά οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται

(Τζουριάδου, 1995, σελ. 127). Η ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας π.χ. για τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης είναι εύκολη, όμως το να εκπαιδεύσει κανείς ένα άτομο ώστε να είναι κοινωνικά επιδέξιο, φαίνεται αμέσως πιο δύσκολο επειδή μερικά πράγματα μαθαίνονται εξελικτικά, αλλά δεν διδάσκονται (Millward et al., 2000).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης θα πρέπει να ακολουθεί τις παρακάτω αρχές:

- Άμεση σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινότητα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών στην τάξη.
- Δόμηση των δραστηριοτήτων ώστε ο/η μαθητής/τρια να γνωρίζει τον χώρο και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυτόν.
- Οπτικοποίηση του υλικού και των βημάτων για την εκτέλεση της δραστηριότητας (ΑΠΣ, 2003).

Η αυτοεξυπηρέτηση ως γνωστικό αντικείμενο δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εφαρμόσουν ορισμένες στρατηγικές. Αυτές είναι: α) τέχνασμα παρακώλυσης ενεργειών (sabotage) σύμφωνα με αυτήν την στρατηγική ο/η μαθητής/τρια καλείται να αναζητήσει λύσεις, β) εσκεμμένο λάθος (error) με βάση αυτή την στρατηγική ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται αντιμέτωπος/η μπροστά σε ένα πρόβλημα και αναγκάζεται να ζητήσει βοήθεια, γ) παράλειψη (omission) κατά την οποία παραλείπονται αντικείμενα που είναι οικεία στους/στις μαθητές/τριες και δ) επιλογή (choice) στη στρατηγική αυτή δίνονται εναλλακτικές λύσεις και τα παιδιά παροτρύνονται να επιλέξουν.

3 Γενικό και Ειδικό σχολείο

Στα τέλη του 20^{ου} αναδύθηκε το κίνημα της αποϊδρυματοποίησης. Τα άτομα με νοητική αναπηρία που στο παρελθόν καλούνταν με τον όρο καθυστέρηση ή με ψυχικές νόσους υπάγονταν σε κλειστά ιδρύματα. Τις δεκαετίες 1960 και 1970 για τα άτομα αυτά γίνονταν εντατικές προσπάθειες να αποκτήσουν επαφή με τους κόλπους της κοινότητας. Έτσι, οδηγούνταν στην ανατροφή τους από την οικογένεια και στην απομάκρυνσή τους από τα ιδρύματα.

Η συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στην κοινή σχολική τάξη μαζί με τους/τις συνομηλίκους/κες τους χωρίς ΕΕΑΑ έχει

αναδειχθεί σε μείζον ζήτημα από ορισμένους φορείς. Το ζήτημα της συμπερίληψης άρχισε να προκαλεί διαμάχες στους κόλπους των γονέων και άλλων κατά τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και εξακολουθεί να αποτελεί ένα θέμα που εγείρει διαφωνίες και συζητήσεις (Hallahan et al., 2022).

Ο Νόμος Περί Βελτίωσης της Εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρίες/ Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]) διασφαλίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών με αναπηρία/ες να λάβουν δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο που εγκρίθηκε από το Κογκρέσο παρέχονται στο παιδί κλιμακούμενα επίπεδα υποστήριξης στη γενική εκπαίδευση προτού παραπεμφθούν στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Hallahan et al., 2022.). Στην Αμερική ακολουθείται το μοντέλο παρέμβασης προ-παραπομπής σύμφωνα με το οποίο μια διεπιστημονική ομάδα που απαρτίζεται από τους γονείς ή τους κηδεμόνες των παιδιών, τον/την εκπαιδευτικό της ΕΑΕ, τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, τον/την σύμβουλο, διοικητικούς/ές υπαλλήλους, τον/την ψυχολόγο. Αυτοί καταρτίζουν στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν προτού πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση. Αν ο/η μαθητής/τρια συνεχίζει να δυσκολεύεται και μετά το πέρας των στρατηγικών γίνεται μια πλήρης αξιολόγηση για να αποφανθούν για τη λήψη των αναγκαίων υπηρεσιών ΕΑΕ. Στη συνέχεια, καταρτίζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των αναγκών του/της μαθήτριας. Παράλληλα, με αυτό καταρτίζεται και ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα οικογενειακής υποστήριξης κυρίως για τα παιδιά μικρής ηλικίας έως 6 ετών.

Στην Ελλάδα τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης είναι αρμόδια για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση μαθητών/τριών στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο. Κι εδώ μια διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ συντάσσει μια έκθεση αξιολόγησης στην οποία περιγράφεται το είδος των ειδικών αναγκών που αντιμετωπίζει ο/η μαθητής/τρια, καθώς και οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Παράλληλα, προτείνεται το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης και φοίτησης καθώς και η αλλαγή σχολικού πλαισίου αν κρίνεται σκόπιμο. Η έκθεση αξιολόγησης συνοδεύεται από ΕΠΕ (Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης) που διαμορφώνεται και στην Ελλάδα με τη συνεργασία των γονέων ή των κηδεμόνων ή με τα παιδιά, αν είναι εφικτό. Το ΚΕΔΑΣΥ συντάσσει τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, προτείνει το είδος των εκπαιδευτικών

βοηθημάτων, την υποστηρικτική τεχνολογία, τις προσαρμογές που διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία τα οποία χρειάζονται οι μαθητές/τριες με αναπηρία στη σχολική μονάδα ή στο σπίτι για να έχουν πρόσβαση και παραμονή οι μαθητές/τριες στους χώρους της εκπαίδευσης σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Νόμος 4074/2012, Α'88). Ταυτόχρονα, αναφέρεται η συνεργασία των ΚΕΔΑΣΥ με τους/τις εκπαιδευτικούς και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης. Παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη στον/στην εκπαιδευτικό, στο ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συμβουλευτική υποστήριξη παρέχεται και στους γονείς ή κηδεμόνες για την υποστήριξη της σχολικής μάθησης. Για την αξιολόγηση και την έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης απαιτείται η συναίνεση των γονέων ή των κηδεμόνων που δηλώνεται εγγράφως (Νόμος 4823/2021, άρθρο 11).

Σύμφωνα με τον Σπυρίδων-Γεώργιο Σούλη όταν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες γίνεται δεκτό να φοιτήσει στο «γενικό» Σχολείο, έχει ιδιαίτερη σημασία να τίθεται το ερώτημα: πώς μπορούν να δημιουργηθούν στο Σχολείο εκείνες οι προϋποθέσεις που θα το οδηγήσουν στη μάθηση και θα του παρέχουν ασφάλεια; Θεωρεί ότι το ερώτημα πρέπει να εστιάζει όχι τόσο στις δυνατότητες του παιδιού αλλά στην ετοιμότητα του Σχολείου να το δεχτεί και να προσφέρει εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογο με τις ατομικές του ικανότητες. Σε άλλο σημείο του βιβλίου του ο Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης αναφέρει ότι το σημερινό Σχολείο είναι ένας θεσμός κοινωνικής κυριαρχίας και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε ειδική, γενική και επαγγελματική εκπαίδευση διευρύνει το χάσμα ανάμεσα σε «υψηλού» και «χαμηλού» παιδεία.

Σύμφωνα με τον Bloom, για την επιτυχή κατάκτηση των στόχων μάθησης, ο κάθε μαθητής χρειάζεται διαφορετικό χρόνο, σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες. Η σχολική πραγματικότητα επιβεβαιώνει ότι στο «γενικό» Σχολείο δεν κατακτούν όλοι/όλες οι μαθητές/τριες «τα ίδια» από το περιεχόμενο του προσφερόμενου μαθήματος (Σούλης, 2006, σ. 92-93).

Σε γενικές γραμμές, τα σχολεία εφαρμόζουν τέσσερις μεθόδους με τις οποίες διευκολύνεται η συμμετοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία στη σχολική τάξη της ΓΕ:

1. Τη συνεργατική διαλεκτική συμβουλευτική,
2. Τη συνδιδασκαλία και άλλες πρακτικές στο πλαίσιο της ομάδας,
3. Στρατηγικές αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας,
4. Διευθετήσεις και προσαρμογές (Hallahan et al., 2022).

Οι Hallahan et al. θεωρούν ότι το σκεπτικό της συγχώνευσης της ΕΑΕ και της ΓΕ καθώς και οι απώτερες συνέπειες που θα συνεπαγόταν κάτι τέτοιο, έχουν τεθεί υπό αμφισβήτηση. Σε άλλο σημείο αναφέρουν ότι μέχρι σήμερα, το ΑΠ για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία σε ορισμένες περιπτώσεις διαφοροποιούνταν από το ΑΠ της ΓΕ.

Σύμφωνα με τον νόμο 3499 του 2008, στο άρθρο 1 και 2 αναφέρεται ότι η ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο ειδική αγωγή και εκπαίδευση καθώς και το ότι η ΕΑΕ (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση) περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, και αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Με βάση το νόμο 3499 του 2008, παράγραφο 1 του άρθρου 6, ο αριθμός των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δεν μπορεί να είναι ανώτερος του ενός σε ένα τμήμα.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού προγράμματος ΕΣΠΑ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» την περίοδο 2014-2020 θα υλοποιήσει την Πράξη «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού».

Η Πράξη αυτή αποσκοπούσε στην ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού υλικού για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εκπαιδευτικό υλικό θα γινόταν σε έντυπη και ψηφιακή μορφή ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μεταξύ των κύριων δράσεων της Πράξης ήταν οι εξής: ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για τις τάξεις γ' - στ' δημοτικού, για μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβανομένου του Νηπιαγωγείου, ανάπτυξη εργαλείων για την παιδαγωγική αξιολόγηση των

μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη σύνταξη εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών/τριών γενικής και ειδικής αγωγής, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την αποδοχή της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη σχολικής ενταξιακής κουλτούρας (<http://www.prosvasimo.gr/el/>).

Κάθε «γενικό» Σχολείο μπορεί αξιοποιώντας αφενός τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης που αναφέρονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και αφετέρου τη συνεργασία με τους/τις ειδικούς εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ειδικά Σχολεία να αναπτύξει ενταξιακές πρακτικές (Σούλης, 2006).

Είτε στο γενικό σχολείο είτε στο ειδικό πραγματοποιούνται προσπάθειες από δημόσιους φορείς προκειμένου τα άτομα με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διασφαλίσουν τα δικαιώματά τους στην εκπαίδευση όχι μόνο στη θεωρία αλλά και στην πράξη. Είναι απαραίτητη η παροχή εξατομικευμένης και κοινής μάθησης των μαθητών/τριών με ή χωρίς αναπηρία.

Σύμφωνα με τον Σούλη η ένταξη των παιδιών και των εφήβων με ειδικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο απαιτεί μια ιδιαίτερη επιμελή εξέταση για το ποια παιδιά μπορούν να ενταχθούν. Ενώ θεωρητικά είναι εφικτή η ένταξη όλων των παιδιών με αναπηρία στην πράξη όμως αυτό εξαρτάται από τις δυνατότητες του συγκεκριμένου Σχολείου, την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών/τριών καθώς και των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτό το Σχολείο καθώς και των γονέων.

4 Λειτουργικά προγράμματα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα για τα ελαφρά καθυστερημένα παιδιά αποτελούν κομμάτι της κανονικής εκπαίδευσης. Οι ομοιότητες με αυτήν είναι περισσότερες από ότι οι διαφορές. Σε ό,τι αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα για παιδιά με σοβαρότατες καθυστερήσεις, η διαμόρφωσή τους καθορίζεται από τις ανάγκες της κοινωνίας και αποβλέπει στη βελτίωση των βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και επιβίωσης. Δεν πρόκειται για Αναλυτικά Προγράμματα απλά, αλλά λειτουργικά αναλυτικά προγράμματα με την εφαρμογή των οποίων το σχολείο θα βοηθήσει τα παιδιά στη μέγιστη δυνατή ανεξαρτητοποίηση από τα μέσα κοινωνικής μέριμνας (Τζουριάδου, 1995, σελ. 128-129). Οι στόχοι που τίθενται από τους/τις εκπαιδευτικούς στα προγράμματά τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τον βαθμό της νοητικής αναπηρίας του/της μαθητή/τριας. Όταν ένας/μία μαθητής/τρια

έχει μικρό βαθμό νοητικής αναπηρίας, ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει στις σχολικές δεξιότητες. Όταν όμως ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας είναι μεγαλύτερος τότε ο/η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στις λειτουργικές δεξιότητες, όπως την αυτοεξυπηρέτηση, τη διαβίωση στην κοινότητα και τις επαγγελματικές δεξιότητες (Hallahan et al., 2022). Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω δεξιότητες οι μαθητές/τριες χρήζουν την ανάγκη καθοδήγησης.

Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εστιάζει στις λειτουργικές δεξιότητες που θα βοηθήσουν τον/τη μαθητή/τρια να επιτύχει στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και του ελεύθερου χρόνου, καθώς και στον επαγγελματικό, οικιακό και κοινοτικό τομέα. Οι λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες θα ενισχύσουν και θα συμβάλλουν στην επαύξηση των δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής όπως: τη φροντίδα του εαυτού, των προσωπικών αναγκών, του χειρισμού των οικονομικών, τον σχεδιασμό των γευμάτων, την αγορά ρουχισμού, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, τη μετακίνηση και την υπευθυνότητα ως πολίτη.

Το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα έχει ατομικό χαρακτήρα και σύμφωνα με τον Snell (1983) έχει σα στόχο:

- Να δώσει βαρύτητα σε λειτουργικές δεξιότητες που είτε χρειάζονται άμεσα για την ανεξαρτησία, είτε πρόκειται να χρειαστούν στο μέλλον,
- Τα γνωστικά αντικείμενα είναι προσαρμοσμένα στη χρονολογική ηλικία των παιδιών,
- Είναι προσαρμοσμένο στο γνωστικό και πρακτικό επίπεδο του παιδιού και
- Εκτείνεται σε τέσσερις κυρίους τομείς: εκπαίδευση, επάγγελμα, κατοικία, ελεύθερος χρόνος (Τζουριάδου, 1995, σελ. 129).

Το σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να δομείται με βάση τις ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή/τριας και εφόσον είναι εφικτό από τον/την ίδιο/ίδια που θα επιλέγει τις δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχει δίνοντας την παρουσία του/της στο σχολικό περιβάλλον.

Οι αρμόδιες αρχές συνιστούν έναν συνδυασμό λειτουργικών και ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών κριτηρίων. Στις σχολικές μονάδες πραγματοποιείται η διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων στο πλαίσιο των δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης (λειτουργική διδασκαλία των σχολικών αντικειμένων). Το παιδί με νοητική αναπηρία

συχνά διδάσκεται την ανάγνωση με στόχο να μάθει να λειτουργεί αυτόνομα. Μέσω της λειτουργικής ανάγνωσης το παιδί μαθαίνει για παράδειγμα, να διαβάζει εφημερίδα ή τον τηλεφωνικό κατάλογο, να διαβάζει τις ετικέτες στα προϊόντα στα μαγαζιά και να συμπληρώνει αιτήσεις εργασίας (Hallahan et al., 2022).

Η Καϊδαντζή (2009) θεωρεί ότι ένα άτομο έχει την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού όταν διαθέτει: α) αυτονομία δηλαδή δρα ανεξάρτητα με τις προτιμήσεις του και τις επιλογές του, β) αυτορρύθμιση, εξερευνά τις συνθήκες του περιβάλλοντος και αντίστοιχα ενεργεί, γ) ψυχολογική ενδυνάμωση που συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να έχει έλεγχο και τέλος δ) αυτοπραγμάτωση χάρη στην οποία το άτομο γνωρίζει τον εαυτό του. Η αντίληψη ότι ο αυτοπροσδιορισμός συνδέεται με τη φυσιολογική νοημοσύνη οδηγεί στη λανθασμένη άποψη ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν μπορούν να το επιτύχουν καθώς το επίπεδο της νοημοσύνης σχετίζεται με την αυτονομία ενώ ο αυτοπροσδιορισμός δε σημαίνει μόνο αυτονομία.

Η εφαρμογή των λειτουργικών αναλυτικών προγραμμάτων στηρίζεται στη θεωρία της συμπεριφοράς. Η διαρκής αξιολόγηση της πορείας δίνει την ευκαιρία για επανεξέταση και βελτίωση των εφαρμοζόμενων σχημάτων (Τζουριάδου, 1995, σελ. 129).

Η εξάσκηση των παιδιών με νοητική αναπηρία στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται πιο λειτουργικά στην καθημερινή τους ζωή και παράλληλα τα ενισχύει ώστε να λάβουν ενεργητικό ρόλο στην κοινωνική τους ζωή.

Η διδασκαλία σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού οδηγεί στην αυξημένη συμμετοχή και στην αυτονομία των μαθητών/τριών και με σοβαρές αναπηρίες σε δραστηριότητες της κοινότητας (Wehmeyer, 2004).

Στόχος των προγραμμάτων που καταρτίζονται για τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι να επιτύχουν σε μεγάλο βαθμό αυτοδιάθεση. Η αυτοδιάθεση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα, να αυτορρυθμίζεται, να ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνει την ψυχική του ενδυνάμωση και αυτοπραγμάτωση. Όταν η διδακτική διαδικασία είναι τέτοια, που θα βοηθήσει τον/τη μαθητή/τρια να οικειοποιηθεί τους στόχους του προγράμματος- όταν, δηλαδή, η μάθηση αποκτά κάποιο νόημα για τα παιδιά (Ζιώνου- Σιδέρη, 2000).

Έτσι εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης, τα λειτουργικά προγράμματα (Τζουριάδου, 1995). Σε μία δεξιότητα που εστιάζουν αυτά τα

προγράμματα είναι αυτή της ανεξαρτησίας/αυτονομίας. Μια από τις αυτόνομες λειτουργίες ενός παιδιού είναι το να πάει στην τουαλέτα μόνο του που ενώ για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συνήθως δε χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια, δε συμβαίνει το ίδιο με τα παιδιά με νοητική αναπηρία.

Τα λειτουργικά προγράμματα έχουν σαν στόχο να διδάξουν δεξιότητες προκειμένου τα παιδιά να γίνουν παραγωγικά μέλη της κοινότητας και ταυτόχρονα να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην καθημερινή τους ζωή (Bouck, 2009). Το δυσκολότερο εγχείρημα ενός/μιας εκπαιδευτικού είναι η προσπάθεια να εναρμονίσει το ΑΠ με τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών (Ζιώνου-Σιδέρη, 2000).

Τα παιδιά με νοητική αναπηρία αδυνατούν να δομήσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν. Οι δυσκολίες συσχετίζονται με τις τρεις φάσεις διανοητικής πράξης: α) τη φάση πρόσκτησης των πληροφοριών, β) τη φάση της επεξεργασίας και γ) τη φάση της αντίδρασης/ ανταπόκρισης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Αδυνατούν παράλληλα να κατανοήσουν ότι υπάρχει πρόβλημα, δηλαδή κατάσταση από-εξισορρόπησης και κατ' επέκταση δε δραστηριοποιούνται για την επίλυση του προβλήματος (εξισορρόπηση).

Για την παροχή «ποιότητα ζωής» στα παιδιά με νοητική αναπηρία, θα ήταν ωφέλιμο να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευσή τους εκείνα τα στοιχεία τα οποία αποτελούν θεμέλιο της ολοκληρωμένης ανάπτυξής τους όπως: η πρωτοβουλία, η αυτορρύθμιση, ο αυτοπροσδιορισμός, η αυτοαποτελεσματικότητα που θα ενισχύσουν τη μέγιστη λειτουργικότητα και αυτονομία του ατόμου (Καϊδάντζη, 2009).

5 Πρώιμη παρέμβαση

Το ενδιαφέρον των ειδικών επικεντρώνεται στα μέτρα πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης. «Η πρόληψη αποτελεί θεραπεία» και οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του. Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκαν τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης προσχολικής αγωγής που είτε έχουν στο επίκεντρο την πρόληψη των αναπηριών είτε στοχεύουν στην καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με νοητικές αναπηρίες.

Ως πρώιμη παρέμβαση ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων εξάσκησης και εκπαίδευσης καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά τον προσδιορισμό της αναπτυξιακής κατάστασης των παιδιών. Η πρώιμη παρέμβαση απευθύνεται στο ίδιο το παιδί, στους

γονείς καθώς και στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον (Τζουριάδου, 1995, σελ. 76).

Τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα παρουσιάζουν πολλαπλές αναπηρίες και για αυτό το λόγο στην εκπαίδευση τους συμμετέχουν και άλλοι/ες επαγγελματίες για παράδειγμα λογοθεραπευτές/τριες, εργοθεραπευτές/τριες και φυσικοθεραπευτές/τριες. Ταυτόχρονα, σε αυτά τα προγράμματα συμμετέχουν και οι γονείς. Η ενεργός συμμετοχή τους, τους βοηθά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους, να τα αποδεχτούν και να τα διαχειριστούν με τον κατάλληλο τρόπο συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην κοινωνική αποδοχή τους.

Με τα προγράμματα της πρώιμης παρέμβασης δεν δύναται να αλλάξει η αναπηρία όπως (σύνδρομο Down, εγκεφαλική παράλυση) αλλά είναι δυνατό μια ανεπάρκεια να αντισταθμιστεί με κάποια ικανότητα.

Η Τζουριάδου (1995) στο βιβλίο της παραθέτει δύο έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τις αρχές του 1970 από τους Alice Hayden και τους συνεργάτες της και από τους Ludlow και Allen οι οποίες κατέληξαν στην εξέλιξη των ατόμων με σύνδρομο Down χάρη στα προγράμματα παρέμβασης, στη στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος και παράλληλα στη συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων. Αρνητικό στοιχείο των πρότερων προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης κατά την Τζουριάδου (1995) είναι οι μακροχρόνιες επιδράσεις στα παιδιά με νοητικά προβλήματα και κατά πόσο αυτές συνδέονται με τη συνέχεια στην ανάπτυξη τους.

Μετά το 1980 τα προγράμματα της πρώιμης παρέμβασης τυγχάνουν αποδοχής από ολοένα και περισσότερες χώρες. Το γεγονός αυτό έγινε εμφανέστατο στις Η.Π.Α., προς το τέλος του 20^{ου} αιώνα η ομοσπονδιακή κυβέρνηση ξεκίνησε να χρηματοδοτεί διάφορα προγράμματα βρεφικής και προσχολικής αγωγής για παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο και τις οικογένειές τους με στόχο να διερευνηθούν τα αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών. Τα προγράμματα αυτά επικεντρώθηκαν σε οικογένειες που ζουν σε συνθήκες ένδειας (Hallahan και συν., 2022, σελ. 125).

Τα προγράμματα που εφαρμόζονται στις διάφορες χώρες μπορεί να εμφανίζουν διαφοροποιήσεις (στις υπηρεσίες ελέγχου, τον πληθυσμό, την παροχή υπηρεσιών, τις μεθόδους αξιολόγησης, το σχεδιασμό των Α.Π., την εκπαίδευση των επαγγελματιών, τους τρόπους συμβουλευτικής), όμως, στα κριτήρια σχεδιασμού τους υπάρχουν ομοιότητες.

Η πρώτη παρέμβαση είναι μια διαδικασία η οποία εκτυλίσσεται σε φάσεις που είναι αλληλένδετες. Αρχικά, η διάγνωση συνίσταται στην ανάπτυξη κάποιας αναπτυξιακής διαταραχής όχι μόνο με βάση τη συμπτωματολογία της, αλλά και τα πιθανά της αίτια (καθορισμό του προβλήματος). Οι δραστηριότητες – στόχοι αποβλέπουν στο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης που συνιστούν την εξάσκηση-εκπαίδευση (προγράμματα εξάσκησης με στόχο την επιτάχυνση ή την αντιστάθμιση προβλημάτων ανάπτυξης, παιδαγωγικές ασκήσεις ή επιπλέον βοήθεια από ειδικούς) ανάλογα με την ηλικία μπορεί να έχει αποδέκτη το παιδί ή την οικογένεια. Τέλος, οι μορφές εκπαίδευσης και συμβουλευτικής που παρέχονται στους γονείς και στην οικογένεια αποτελούν την καθοδήγηση- συμβουλευτική, στόχος της οποίας είναι να διευκολύνει την αλληλεπίδραση γονιού-οικογένειας-παιδιού (Τζουριάδου, 1995, σελ. 82-83).

Στα πλαίσια της συμβουλευτικής, ο ρόλος των ειδικών είναι να συνδράμει ώστε οι γονείς να ενισχύσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν ικανότητες και την αυτογνωσία με απώτερο στόχο την αυτονομία. Άλλος ένα στόχος της είναι να καταστήσει τους γονείς ικανούς ώστε να ασκήσουν παρέμβαση και στο σπίτι και παράλληλα να περιορίσει το άγχος τους.

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης έγκειται στο αν βελτιώνουν τους ίδιους τους επαγγελματίες και στο εάν αφυπνίζουν κοινωνικά τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτές. Η βελτίωση των επαγγελματιών μπορεί να επιτευχθεί με νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες να προβλέπουν περισσότερα προσόντα και διαρκή επιμόρφωση (Τζουριάδου, 1995, σελ. 88).

Τα προγράμματα της πρώιμης παρέμβασης χρήζουν εξειδικευμένου προσωπικού με γνώσεις τόσο στη φυσιολογική όσο και στην αποκλίνουσα ανάπτυξη, με εμπειρία σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα, που να δύναται να εργάζεται σε διεπιστημονικές ομάδες και τέλος να έχει κατάρτιση στη συμβουλευτική των γονέων.

Η πρώτη παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές πρέπει να ξεκινάει όσο το δυνατόν νωρίτερα και οι γονείς πρέπει να διατηρούν το δικαίωμα να αποφασίζουν για την προσφερόμενη παρέμβαση (Τζουριάδου, 1995, σελ. 89).

Ένα βασικό εμπόδιο για την πρώτη παρέμβαση είναι οι προκαταλήψεις που αφορούν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης, η ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο δε θεωρείται απαραίτητη. Οι ίδιοι οι γονείς

που δε δέχονται την ύπαρξη τέτοιων προβλημάτων, συνήθως δεν είναι καλά ενημερωμένοι και σε τελική ανάλυση δεν αποδέχονται το πρόβλημα μέχρις ότου το παιδί φτάσει στη σχολική ηλικία (Τζουριάδου, 1995, σελ. 92).

Τέλος, εάν η πρόιμη παρέμβαση συνδράμει στη βελτίωση των παιδιών αναπτύσσοντας δηλαδή τις δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτονομία τους, θα μειώσει τις πιθανότητες να αποβούν εξαρτημένα άτομα, γεγονός που θα ήταν επιβαρυντικό για την κοινωνία.

Κεφάλαιο 2ο

Σχεδιασμός της έρευνας

2.1 Ηθική και δεοντολογία

Η ενασχόληση με την έρευνα και τη διεξαγωγή της προϋποθέτει τήρηση κανόνων. Ένας βασικός κανόνας είναι η γνώση του θεσμικού πλαισίου και των κινδύνων παραβίασής του. Η επιτέλεση του ερευνητικού έργου είναι ανάγκη να πραγματοποιείται με υπευθυνότητα. Ο/η ερευνητής/ερευνήτρια να έχουν ως στόχο την αναζήτηση της αλήθειας και παράλληλα να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις αξίες των υποκειμένων που συμμετέχουν στη διεξαγωγή της έρευνας. Έτσι, δε θα πρέπει ο/η ερευνητής/τρια να θέτει σε κίνδυνο άτομα, να θίγει την αξιοπρέπεια αυτών, να ωθείται σε διακρίσεις φυλετικές ή κοινωνικές, να παραπλανά ως προς τα αποτελέσματα των ερευνών και να αποκρύπτει δεδομένα. Μεγάλο μέρος της κοινωνικής έρευνας απαιτεί την εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας των ατόμων που θα βοηθήσουν στην έρευνα, και άλλων σημαντικών ατόμων, σε οργανισμούς και ιδρύματα, που παρέχουν διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας (Cohen et al., 2008, σ.81). Η συνειδητή συναίνεση έγκειται στο δικαίωμα της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης των ατόμων. Η συνειδητή συναίνεση έχει οριστεί από τους Diener και Grandall ως «οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν αν θα συμμετέχουν σε μία έρευνα, αφού ενημερωθούν για τα γεγονότα τα οποία είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους» (Cohen et al., 2008, σ. 82).

Η πρώτη φάση της έρευνας απαιτεί την επίσημη άδεια. Ακολουθεί η διαδικασία της διαπραγμάτευσης κατά την οποία οι ερευνητές/τριες παρέχουν πληροφορίες για τον σκοπό, τη φύση και τις διαδικασίες της έρευνας. Οι ερευνητές/τριες πρέπει σε κάθε περίπτωση να επιδεικνύουν μια ευαισθησία ως προς την αναγνώριση της θέσης των φιλοξενούντων και των υποκειμένων τους και να καθησυχάζουν όλους/ες όσους/ες αισθάνονται απειλούμενοι/ες από την έρευνα (Cohen et al., 2008). Μέθοδοι για την προστασία των συμμετεχόντων/χουσών είναι η ανωνυμία και παράλληλα η εμπιστευτικότητα. Η ανωνυμία διασφαλίζεται όταν ο/η ερευνητής/τρια δε χρησιμοποιεί τα ονόματα των συμμετεχόντων/χουσών ή άλλα στοιχεία που πιστοποιούν την ταυτότητά τους. Ως προς την εμπιστευτικότητα οι ερευνητές/τριες θα πρέπει να φερθούν έμπιστα σε αυτούς/τες που τους βοήθησαν. Για την επιτυχή έκβαση της έρευνας στην εκπαίδευση αλλά και σε άλλα πλαίσια είναι η εδραίωση

καλών σχέσεων δηλαδή η δημιουργία μιας αίσθησης επικοινωνίας μεταξύ των ερευνητών/τριών και των υποκειμένων τους γεγονός που θα ενισχύσει την πίστη και την εμπιστοσύνη.

2.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη περίπτωσης παιδιού με βαριά νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down που φοιτούσε επί σχεδόν δύο συναπτά έτη σε γενικό σχολείο και προς το τέλος της δεύτερης χρονιάς μεταγράφηκε σε ειδικό δημοτικό σχολείο. Επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η εξέλιξη της δεξιότητας του παιδιού στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο. Εμπόδιο στην έρευνα αποτέλεσε το μικρό διάστημα του παιδιού στο ειδικό σχολείο. Έγινε συλλογή και καταγραφή πληροφοριών τόσο με τη μέθοδο της παρατήρησης όσο και με την ημιδομημένη συνέντευξη από το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, τη δασκάλα της τάξης της α΄την περίοδο του 2021-22 και της δασκάλας της α΄δημοτικού την περίοδο του 2022-2023 (το κορίτσι φοίτησε δύο χρονιές στην ίδια τάξη) και τη δασκάλα του τμήματος ένταξης στο γενικό σχολείο (η οποία είχε τη Θ. και τις δύο χρονιές) και από το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, τη δασκάλα ειδικής αγωγής και τον εργοθεραπευτή του ειδικού σχολείου. Αντικείμενο έρευνας, επίσης, αποτέλεσαν τα προγράμματα παρέμβασης και οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν στα δύο σχολικά περιβάλλοντα όσον αφορά τον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού.

2.2.1 Ερευνητικό ερώτημα/υπόθεση

Το ερευνητικό ερώτημα που ανακύπτει και το οποίο αποτέλεσε εφιαλτήριο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι: « Η επίδραση των δύο διαφορετικών σχολικών περιβαλλόντων στο κορίτσι με σύνδρομο Down στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και τα προγράμματα που ακολουθήθηκαν στα δύο περιβάλλοντα για την απόκτηση αυτής της δεξιότητας».

2.3 Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε επαρχιακή περιοχή της Κοζάνης την περίοδο 2022-23 και αφορούσε ένα παιδί με σύνδρομο Down. Σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στην αδρή και τη λεπτή κινητικότητα, δυσκολίες εμφανίζει στην εξέλιξη του λόγου-ομιλίας. Έχει αναδείξει δεξιότητες στην αυτοεξυπηρέτηση χρειάζεται παράλληλα και υποστήριξη. Αναζητά την προσοχή και

την επαφή από τους ενήλικες όσο και την επικοινωνία και τη συναναστροφή με άλλα παιδιά. Κατανοεί το συμβολικό παιχνίδι. Η βλεμματική της επαφή είναι ικανοποιητική. Δεν έχει αναπτύξει τον λόγο όμως έχει αναπτύξει τη χρήση μη λεκτικών στοιχείων για να επικοινωνήσει π.χ. το δείξιμο, το κοίταγμα, το νεύμα. Κατανοεί τις εντολές και τις οδηγίες. Έχει ικανοποιητική σωματογνωσία, δείχνει τα βασικά μέρη του σώματος και του προσώπου. Η συγκέντρωση της είναι περιορισμένη. Ανταποκρίνεται στη θετική επιβράβευση. Ακόμη έχει καλύτερο βαθμό κατανόησης παρά έκφρασης. Σχηματίζει κάθετες και οριζόντιες γραμμές και ατελή κύκλο και μπορεί να συντονίζει χέρι και μάτι. Προτιμά το αισθησιοκινητικό παιχνίδι και δυσκολεύεται στις διαδοχικές κινήσεις. Σύμφωνα με το ΚΕΔΑΣΥ η μαθήτρια χρειάζεται εξατομικευμένο πλαίσιο διδασκαλίας και υποστήριξης για να ανταποκριθεί. Προτείνει την εγγραφή της μαθήτριας σε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης, φοίτηση σε ειδικά οργανωμένο και κατάλληλα στελεχωμένο τμήμα ένταξης που λειτουργεί σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυνμένου ωραρίου. Επίσης, προτείνει στήριξη με Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό για όλη τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση για την υποστήριξη της σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης, καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικών διευκολύνσεων σύμφωνα με τον νόμο ν.3699/2008 αρ. 6 παράγραφο 2. Παράλληλα, συστήνει τη συνέχιση των θεραπευτικών παρεμβάσεων που παρακολουθεί και τη συνέχιση παρακολούθησης της από τους θεράποντες ιατρούς της.

2.4 Μελέτη περίπτωσης

Η μέθοδος της μελέτης περιπτώσεων, τα γνωστά σε όλους/ες μας case studies είναι μια δημοφιλής μορφή ποιοτικής ανάλυσης και περιλαμβάνει μια προσεκτική και πλήρη παρατήρηση μιας κοινωνικής μονάδας, είτε πρόκειται για άτομο, οικογένεια, θεσμό, πολιτιστική ομάδα είτε για ολόκληρη κοινότητα. Είναι μια μέθοδος μελέτης σε βάθος παρά σε πλάτος (Γαρεφαλάκης και άλλοι, 2020, σ. 183-184). Η μελέτη περίπτωσης είναι ένα συγκεκριμένο περιστατικό ενός ευρύτερου συστήματος. Αποτελεί ένα μοναδικό πραγματικό παράδειγμα παρέχοντας τη δυνατότητα στους/στις αναγνώστες/στριες να κατανοήσουν έννοιες που δεν επιδέχονται αριθμητική ανάλυση. Στην μελέτη περίπτωσης είναι εφικτό να προσδιοριστεί το αίτιο και το αιτιατό.

Οι Hitchcock και Hughes (1995: 316) υποστηρίζουν ότι οι μελέτες περίπτωσης ξεχωρίζουν όχι εξαιτίας για τις μεθοδολογίες που χρησιμοποιούν, αλλά για τα αντικείμενα της έρευνάς τους (Cohen et al., 2007, σ.310).

Η μελέτη περίπτωσης ενέχει πλεονεκτήματα όπως: πλούσιες και παραστατικές περιγραφές, εξαντλητική μελέτη μιας κοινωνικής ομάδας που επιφέρει κατανόηση της συμπεριφοράς του μονάδας, χρονολογική σειρά των γεγονότων, συνδυασμός περιγραφής με ανάλυση, διατύπωση υποθέσεων σε συνδυασμό με τα δεδομένα, προσοχή στα δρώντα υποκείμενα, εμπλοκή του/της ερευνητή/τριας με το γεγονός της μελέτης, ενίσχυση της εμπειρίας του/της ερευνητή/τριας και αύξηση των ικανοτήτων του/της ως προς την ανάλυση και τέλος καθιστά δυνατή τη μελέτη των κοινωνικών αλλαγών το πριν και το μετά.

Σύμφωνα με Cohen και άλλους/ες τα μειονεκτήματα των μελετών περίπτωσης επικεντρώνονται στα εξής σημεία: τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα, δεν είναι εύκολο να υποβληθούν σε επανέλεγχο έτσι μπορεί να είναι επιλεκτικές, προκατειλημμένες, προσωπικές και υποκειμενικές και τέλος είναι επιρρεπείς σε προβλήματα και προκαταλήψεις. Έτσι, επειδή είναι μοναδικές μπορεί να μην έχουν συνάφεια με άλλες μελέτες περίπτωσης. Ακόμη, στους περιορισμούς της μελέτης περίπτωσης συγκαταλέγεται και η υποκειμενικότητα του/της ερευνητή/τριας. Κατά συνέπεια η μεγαλύτερη εμπλοκή του/της ενισχύει την υποκειμενικότητα στη διαδικασία και κατ' επέκταση και στα αποτελέσματα. Τέλος, χρησιμοποιείται σε περιορισμένη κλίμακα.

Ο Yin (1984) προσδιορίζει τρία είδη μελετών περίπτωσης με βάση τα αποτελέσματα τους: τις διερευνητικές που λειτουργούν πιλοτικά για άλλες μελέτες ή ερευνητικά ερωτήματα, τις περιγραφικές που παρέχουν αφηγηματικές περιγραφές και τις επεξηγηματικές που ελέγχουν θεωρίες (Cohen et al., 2007, σ. 313).

Ο/η ερευνητής/τρια παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας- ενός ατόμου, μιας τάξης, μιας ομάδας, μιας κοινότητας. Η παρατήρηση του/της δίνει τη δυνατότητα να υπεισέλθει σε αναλυτική έρευνα των φαινομένων προκειμένου να εξαχθούν γενικεύσεις. Η χρήση της μελέτης περίπτωσης χαρακτηρίζεται από πολλές τεχνικές για τη συλλογή και παράλληλα την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης (Cohen et al., 2007). Η μέθοδος μελέτης περίπτωσης είναι μια ποιοτική κατά βάση ανάλυση

για να μελετηθούν λεπτομερώς όλες οι πτυχές της μονάδας και εν συνεχεία να εξαχθούν συμπεράσματα.

2.4.1 Σχεδιασμός μιας μελέτης περίπτωσης

Οι ερευνητές/τριες κατά τη μελέτη περίπτωσης έρχονται σε επαφή με κάποιες συνθήκες τις οποίες για την περαιτέρω διεξαγωγή της έρευνας θα πρέπει να τις έχουν υπόψιν τους. Αρχικά, καλό είναι να κατανοούν τις ειδικές συνθήκες της συγκεκριμένης κατάστασης, δηλαδή τη διαπραγμάτευση τόσο της πρόσβασης στα άτομα όσο και της δημοσιοποίησης των προσωπικών δεδομένων. Ακόμη, η διεξαγωγή της μελέτης μπορεί να περιλαμβάνει: πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, τριγωνοποίηση, μέθοδοι συλλογής δεδομένων, ανάλυση και ερμηνεία τους. Στις συνέπειες της έρευνας μπορεί να εμπεριέχεται και η ανωνυμία των συμμετεχόντων/χουσών.

Οι ερευνητές/τριες που χρησιμοποιούν προσεγγίσεις μελέτης περίπτωσης πρέπει να αποφασίσουν ποιες μεθόδους συλλογής δεδομένων, ποιους τύπους δεδομένων και ποιες τεχνικές ανάλυσης θα χρησιμοποιήσουν (Cohen et al., 2007).

2.4.2 Τεχνικές μελέτης περίπτωσης

Στη μελέτη περίπτωσης στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν δύο τεχνικές: η παρατήρηση και η ημιδομημένη συνέντευξη.

2.4.2.1 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η παρατήρηση μετουσιώνεται σε επιστημονική μέθοδος συστηματικής συλλογής στοιχείων και δεδομένων, όταν : α) υπαγορεύεται από συγκεκριμένους επιστημονικούς σκοπούς, β) γίνεται προγραμματισμένα και συστηματικά, γ) εντάσσεται και καθοδηγείται από ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο και δ) υποβάλλεται σε έλεγχο όσον αφορά το κύρος, την αξιοπιστία και την ακρίβεια των δεδομένων (Παπαδοπούλου, 2015).

Η παρατήρηση στην τάξη δεν είναι απλώς ένα βλέμμα ή ένα κοίταγμα. Είναι μια διαδικασία με δυναμικό χαρακτήρα που συνδέεται με προηγούμενα γεγονότα των παιδιών και αποβλέπει στο μέλλον. Τα είδη της είναι τα εξής: α) την «ελεύθερη», άτυπη ή «ανοιχτή» παρατήρηση, β) τη συστηματική παρατήρηση, γ) τη δομημένη παρατήρηση και τη δ) μη δομημένη (Καραμούζα, 2023).

Αντικείμενο παρατήρησης του/της νηπιαγωγού αποτελούν οι πραγματικές ανάγκες των παιδιών, οι στρατηγικές των παιδιών, οι δεξιότητες και οι δυσκολίες του κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και οι πεποιθήσεις τους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Σύμφωνα με τον κύκλο της παρατήρησης κατά τη λογική του κονστρουκτιβισμού ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί, ακούει, καταγράφει, στη συνέχεια είναι η αξιολόγηση- αναστοχασμός κατά τη οποία γίνεται ανάλυση των παρατηρήσεων και τέλος ο σχεδιασμός για τις νέες μαθησιακές εμπειρίες. Με βάση αυτά ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο εκτελεστής της επιστημονικής γνώσης αλλά και συνδιαμορφωτής της (Καραμούζα, 2023).

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση, μια οργανωμένη και σχεδιασμένη διαδικασία λαμβάνοντας υπόψιν πτυχές όπως άξονες, χρόνους και χώρους. Αντικείμενο παρατήρησης αποτέλεσε μια συμπεριφορά του παρατηρούμενου και μια κατάσταση. Για την επίτευξη της παρατήρησης χρειάζεται ένα πλάνο σχετικά με τον στόχο της παρατήρησης, τα εργαλεία, το πότε, πόσο και πως. Στην ουσία πρόκειται για δομημένη παρατήρηση καθώς έχει σχεδιαστεί από πριν έχοντας στο επίκεντρο τον «σκοπό» της παρατήρησης «πότε» και «πως» θα γίνει η παρατήρηση και «με ποιο τρόπο» θα γίνει η καταγραφή.

Σύμφωνα με την Νέα Αγωγή μετά την παρατήρηση έπεται η καταγραφή δηλαδή η γραπτή αποτύπωση των πληροφοριών που έλαβε ο/η παρατηρητής/τρια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με τη συμβατική γραφή είτε με τη συμβολή της τεχνολογίας. Μέσω αυτών των πληροφοριών θα αναχθούν συμπεράσματα για τη μάθηση των παιδιών και την ανάπτυξή τους (Καραμούζα, 2023).

Παράλληλα, όσον αφορά τον βαθμό συμμετοχής της παρατηρήτριας ήταν συμμετοχική. Στην παρατήρηση λαμβάνονται υπόψιν τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα. Αυτό συνέβη ιδιαίτερα στην παρούσα έρευνα κατά την οποία το Υποκείμενο της παρατήρησης παρουσίαζε αδυναμία στη λεκτική επικοινωνία.

Τεχνικές της αξιολογικής καταγραφής που αξιοποιήθηκαν ήταν το ημερολόγιο.

- Ημερολόγιο: Σε αυτό καταγράφονται τα σημαντικότερα γεγονότα από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, όμως είναι δυνατόν να εντοπιστούν και να καταγραφούν οποιεσδήποτε ελλείψεις. Ως επιστέγασμα συμβάλλει στο αναστοχασμό των εκπαιδευτικών.

Μετά την καταγραφή ακολουθεί η ανάλυση, ερμηνεία, και αναστοχασμός για τον επόμενο σχεδιασμό.

Γιατί παρατήρηση;

A. Πλεονεκτήματα

Αρχικά η παρατήρηση είναι μια δυναμική διαδικασία. Μέσω της παρατήρησης, η οποία είναι μία μέθοδος αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πληροφορίες και δεδομένα για το τι μπορεί να κάνει το παιδί στο πλαίσιο του σχολείου σε τακτά χρονικά διαστήματα τόσο για να ενημερωθεί ο ίδιος/η ίδια αλλά και για να κρατήσει ενήμερους τους γονείς. Επίσης, συμβάλλει στη επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών της διδασκαλίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η καταγραφή των δεδομένων που θα συλλεχθούν θα δώσει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να λάβουν αποφάσεις. Η παρατήρηση ακόμη καθιστά τους/τις εκπαιδευτικούς ικανούς/ες να αναστοχαστούν γύρω από τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης ώστε να προχωρήσουν στην προσωπική τους βελτίωση μέσα από την αυτό-αξιολόγησή τους.

B. Μειονεκτήματα

Η παρατήρηση είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία καθώς ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει πολλαπλούς ρόλους με αποτέλεσμα να αδυνατεί να αντιλαμβάνεται όλα όσα γίνονται στην τάξη. Τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την παρατήρηση σχετίζονται με την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Η δυσκολία της αντικειμενικότητας σχετίζεται και με το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι άνθρωποι με τις δικές τους ιδέες και πεποιθήσεις οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την αντικειμενική τους κρίση. Η αξιοπιστία έχει σχέση με την αποκόμιση ίδιων αποτελεσμάτων κατά την επανάληψη της παρατήρησης υπό τις ίδιες συνθήκες. Επίσης, για ορισμένα εργαλεία παρατήρησης απαιτείται αρκετός χρόνος για τη σύνταξη τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η περιγραφή μπορεί να μη είναι λεπτομερής και ακριβής με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να είναι αναληθή.

2.4.2.2 Ημερολόγιο

Η τήρηση του ημερολογίου θεωρείται ένας καλός τρόπος μύησης στην εκπαιδευτική έρευνα (Altrichter et al., 2001), (Τσάφος και άλλοι, 2016, σ. 149). Για να είναι λειτουργικό το ημερολόγιο είναι βοηθητικό να τηρείται σε τετράδιο: στην αριστερή

σελίδα οι σημειώσεις στις οποίες αποτυπώνονται ότι παρατηρεί ο/η εκπαιδευτικός με όσο μεγαλύτερη ακρίβεια μπορεί και στη δεξιά σελίδα σχόλια και προσπάθειες ερμηνείας, που μπορούν να εμπλουτιστούν και αργότερα, σε άλλο χρόνο από αυτόν της παρατήρησης (Τσάφος και άλλοι, 2016, σ. 150).

Στο σπίτι ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαφυλάξει τα στοιχεία του ημερολογίου ηλεκτρολογώντας τα στον υπολογιστή του και διαφυλάσσοντας τα σε αρχεία. Αυτού του τύπου η επεξεργασία των δεδομένων του/της παρέχει την ευκαιρία για αναστοχασμό και πρόσθετη μελέτη για περαιτέρω εμβάθυνση.

Κάθε ημερολογιακή καταγραφή είναι σημαντικό να συνοδεύεται από την ημερομηνία παραγωγής της, το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η παρατήρηση και τους άξονες παρατήρησης. Σημαντικό επίσης είναι να γράφονται λίγα λόγια σχετικά με τη χρονική στιγμή...Αυτή η πλαισίωση δίνει πληροφορίες σημαντικές για την καλύτερη κατανόηση και την προσπάθεια ανάλυσης όσων έχουν καταγραφεί (Τσάφος και άλλοι, 2016, σ. 152). Στην καταγραφή των δεδομένων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και τα μη λεκτικά μηνύματα τα οποία μπορούν να παράσχουν σημαντικές πληροφορίες. Το ημερολόγιο είναι ένα ιδιωτικό κείμενο, που γράφεται αρχικά χωρίς αυτολογοκρισία (Τσάφος και άλλοι, 2016, σ. 154) – λόγω αυτού του γεγονότος - θεωρώ ότι τα στοιχεία τα οποία έχουν συλλεχθεί στην παρούσα έρευνα μπορεί να είναι ελλιπή.

Η απουσία ουσιαστικών και σημαντικών στοιχείων που αφορούν την παρούσα έρευνα η οποία σχετίζεται με τη δεξιότητα της αυτοεξυπηρέτησης και παράλληλα με την καλλιέργεια αυτής έγκειται στην αδυναμία ή στην έλλειψη γνώσης από την πλευρά του ΕΒΠ να καταστήσει μία σειρά ερωτήματα προτού προχωρήσει στη σύνταξη του ημερολογίου. Τέτοιου τύπου ερωτήματα θα μπορούσαν να είναι: «τι αξίζει να καταγράψω στο ημερολόγιο;», «τι θεωρώ σημαντικό;», «τι μπορώ να κάνω;», «πως αξιολογώ τη δράση που επέλεξα να υλοποιήσω;».

Η χρήση των ημερολογίων ως μέσου αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αναμένεται να προωθήσει την προσωπική κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου, την κριτική σκέψη, τη συσχέτιση θεωρίας και πράξης...(Τσάφος και άλλοι, 2016, σ. 156).

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε ένα μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας, το ημερολόγιο. Αυτό καταρτίστηκε από το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό της Θ. στο γενικό σχολείο. Αρνητικό στοιχείο αποτέλεσε το γεγονός ότι το αντίστοιχο Ειδικό

Βοηθητικό Προσωπικό του ειδικού σχολείου δε μπόρεσε να παραθέσει το ημερολόγιο του καθώς το κορίτσι μετέβη στη σχολική μονάδα πολύ αργά την περσινή χρονιά (2023) με αποτέλεσμα να μην ήταν εφικτό να καταστεί ένα ημερολόγιο μιας και προείχε η ομαλή ένταξη του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον. Αυτό το γεγονός συνέβαλλε ώστε τα δεδομένα να προκύψουν από το ημερολόγιο που καταρτίστηκε στο γενικό σχολείο. Ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο είναι ότι λόγω της ευάλωτης υγείας της Θ. απουσίαζε αρκετά συχνά από το σχολείο ιδιαίτερα μετά το πέρας των ημερών των Χριστουγέννων.

Το ημερολόγιο άρχιζε να καταρτίζεται από τα μέσα του Οκτώβρη καθώς το Ειδικό Βοηθητικό προσωπικό που προσελήφθη στην πρώτη φάση πήρε άδεια κηύσεως με αποτέλεσμα η Θ. να βιώσει αυτή την αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον. Το ημερολόγιο αποτελείται από δύο μέρη το περιγραφικό και το ερμηνευτικό. Ενδεικτικά στιγμιότυπα του ημερολογίου:

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ

12/10/22 Σήμερα πήγαμε με τη Θ. τρεις φορές στην τουαλέτα, μήπως και καταφέρει να κάνει εκεί την ανάγκη της. Την προηγούμενη βδομάδα τα έκανε επάνω της χωρίς να μου δίνει ένα σημάδι ώστε να το αντιληφθώ. Στην τάξη προσπαθώ με λεκτικό τρόπο να την ενισχύσω ώστε να κάνει τις εργασίες της. Μουντζουρώνει το τετράδιο κάνοντας έναν ήχο. Μετά τις δύο πρώτες ώρες πηγαίνει στην πίσω πόρτα και ζητά τον μπαμπά της.

Παρότρυνση ΕΒΠ

Μη έλεγχος σφικτήρων

Λεκτική ενίσχυση από ΕΒΠ

Ισχυρός δεσμός με τον γονέα

21/10/22 Η Θ. σήμερα ήταν ιδιαίτερα ανήσυχη, στα φυλλάδια που της έδωσε η Χ. η κ. του τμήματος ένταξης ζωγραφίζει στην κενή σελίδα κάνοντας κύκλους. Την παρατηρούσα βλέποντας τη στάση

Ανήσυχη- μη συνεργάσιμη

Παρατήρηση του ΕΒΠ

του σώματος, σύμφωνα με τις συμβουλές της κ. Χ. μήπως καταλάβω πότε θέλει να πάει στην τουαλέτα. Αρκετές φορές στην τάξη θέλει να πάρει την τσάντα και να φύγει λέγοντας « μπα», δηλαδή μπαμπά. Όταν θέλει να φάει παίρνει τη μικρή τσάντα και πηγαίνει στα σκαλιά, ανοίγει μόνη της την τσάντα της είτε με όλα της τα δάχτυλα είτε με το στόμα της και σκύβει μέσα στην τσάντα, δε θέλει να τη βλέπουμε να τρώει.

Τάση φυγής

Αυτοεξυπηρέτηση- Σίτιση

15/11/22 Η Θ. συνεχίζει να ζωγραφίζει αυτό που θέλει, το βιβλίο του σχολείου της το ανοίγω αλλά δε θέλει.

Της αρέσει η ζωγραφική

Τουαλέτα πήγε κανονικά μόνη της με την καρτέλα το κοριτσάκι. Έχει μάθει πλέον ότι πρέπει να πλένουμε τα χέρια. Ανατριχιάζει όταν μένει χαρτί στα χέρια.

Αυτοεξυπηρέτηση-κάρτες

Σηκώνεται και πηγαίνει στον μικρό πίνακα για να παίξει με τα γράμματα. Δε θέλει να κάνει αυτά που της δίνει η δασκάλα. Έμαθε να χτυπάει την πόρτα όταν είναι να μπούμε στην τάξη. Το ίδιο το κάνει και στην τουαλέτα. Αρνήθηκε να συνεργαστεί ώστε να την αλλάξω επειδή ήταν λερωμένη. Άρχισε να πετάει ότι έβρισκε στην τουαλέτα.

Παιχνίδι- γράμματα

Κανόνες τάξης

Μη συνεργάσιμη

2/12/22 Σήμερα ήταν πάρα πολύ υπερκινητική, δεν ησύχαζε καθόλου, έτρεχε συνέχεια, ήθελε να παίξει με τη λάσπη την ώρα της γυμναστικής. Τα έκανε επάνω όταν ήμασταν έξω. Θέλει να παίξει μόνη της ή με την

Υπερκινητική

Μη έλεγχος σφιγκτήρων

Ατομικό παιχνίδι

ξαδέρφη της. Δεν μπήκε στη μουσική και στη θεατρική αγωγή – όπως συνήθως, ούτε οι εκπαιδευτικοί έκαναν κάτι Άρνηση των ειδικοτήτων για να την μεταπείσουν.

14/12/22 Η Θ. στην τάξη συνεχίζει να θέλει να γράψει στο λευκό χαρτί ενώ έχει το βιβλίο ανοιχτό μπροστά Μη συνεργάσιμη της. Θέλει να φύγει από την τάξη και να πάει να φάει. Της εξήγησα ότι στο διάλειμμα τρώμε. Στη σχολική Μη συμμετοχή σε γιορτή γιορτή για τα ΑΜΕΑ δεν ήθελε να κάτσει, έκλεινε τα αυτιά της. Φωνάζει συνέχεια «μπα», «μπα». Σήμερα δεν πήγε Αναζήτηση γονέα καθόλου τουαλέτα. Στο διάλειμμα για να φάει θέλει να Αυτοεξυπηρέτηση- κάθεται στο πατάκι που της πήρα. Σίτιση

17/1/23 Η επιστροφή της στο σχολή έγινε με Ευδιάθετη ευχάριστη διάθεση. Κάθεται ήσυχη στην προσευχή. Την προσεγγίζουν ο Θ. και η Σ. – όπως συνήθως Ανάπτυξη φιλίας ενώ τα υπόλοιπα παιδιά για πολύ λίγο. Όταν έχει πρώτη ώρα στο τμήμα ένταξης πάει αμέσως, παίρνοντας την Αυτοεξυπηρέτηση- κασετίνα της, κάτι που δε γίνεται εύκολα όταν έχει τη Αυτονομία δεύτερη ώρα. Τα ατυχήματα με την τουαλέτα συνεχίζουν Μη έλεγχος σφικκτήρων να γίνονται όμως τώρα παίρνει την τσάντα με την αλλαξιά αλλά αυτοεξυπηρέτηση της και με κατευθύνει στην τουαλέτα. Μετά πλένει μόνη της τα χέρια, αφού της έχω ανοίξει εγώ τη βρύση γιατί δε φτάνει Κανόνες υγιεινής η ίδια. Όταν την επιπλήττω για αυτό που έκανε σκύβει το Αντίληψη σωστού- κεφάλι, αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι σωστό. Λάθους

16/2/23 Την πρώτη ώρα ήταν στο τμήμα ένταξης, ήθελε κι Σχέση ΕΒΠ- Θ.

εμένα μέσα. Έκανε με χαρά όσα της έβαζε η κ. Χ. Στο διάλειμμα έφαγε όπως συνήθως μόνη της -τα μπισκότα και την μπανάνα- Αυτοεξυπηρέτηση αυτή είναι η καθημερινή διατροφή της. Μπήκε στο μάθημα Κανόνες τάξης αφού χτύπησε την πόρτα. Δεν κάνει αυτά που της δίνουν Άρνηση μαθημάτων οι δύο δασκάλες όταν είμαστε στην τάξη. Όταν βαρεθεί, Συμπεριφορά Θ. σηκώνεται πάει στον μικρό πίνακα ή περνά από τα θρανία των παιδιών και πετάει τα πράγματά τους, της επισημαίνω Σωστό- Λάθος ότι δεν είναι σωστό. Σήμερα στο διάλειμμα δεν την έβγαλα έξω επειδή είχε πολύ κρύο. Κατάλαβα από τη συμπεριφορά Πιθανή αιτία μη της ότι όταν έχει κρύο δεν έχει έλεγχο σφιγκτήρων, ελέγχου σφιγκτήρων όποτε έχουμε ατυχήματα. Δεν ενημερώθηκα από τους Μη συνεργασία γονέων γονείς για αυτό.

Δύο βδομάδες δεν ήρθε στο σχολείο, ήταν άρρωστη. Απουσία Θ.

13/3/23 Ήρθε χαρούμενη στο σχολείο, μου έδειξε τα χεράκια της – όπως κάνει αρκετές φορές- για να δω Σχέση ΕΒΠ – Θ. τα αστεράκια που της κάνουν στο ΚΔΑΠ σημαίνοντας ότι ήταν καλό κορίτσι. Άρχισε να μη θέλει να μπαίνει στην τάξη, παρά τις προσπάθειές μου να τη μεταπείσω. Άρνηση Θ. Πηγαίνει στην τουαλέτα, δείχνει που να βάλουμε την Λειτουργία καρτών κάρτα με το κοριτσάκι. Τα ατυχήματα έχουν μειωθεί. Παιχνίδι Θέλει να παίρνει τον μαρκαδόρο και να γράφει στο Πίνακα κάνοντας κύκλους και λέγοντας «α».

25/3/23 Πήρε μέρος στην παρέλαση, ήταν ευδιάθετη. Παρέλαση- συμμετοχή

3/4- 7/4 Τελευταία βδομάδα της Θ. στο γενικό σχολείο.

Πάει στο τμήμα ένταξης κρατώντας την κασετίνα της, όταν τα πάει καλά η κ. Χ. της δίνει ένα μικρό πιάνο και παίζει για λίγο δείχνοντάς μου τι έκανε.	Αυτοεξυπηρέτηση- Αυτονομία
Στην τάξη συνεχίζει να θέλει να ζωγραφίζει τους κύκλους στο μπλοκ της. Στην τουαλέτα πάει μόνη της χωρίς τη δική μου παρότρυνσης δείχνοντας το κοριτσάκι.	Ζωγραφική Αυτοεξυπηρέτηση- κάρτες
Την ώρα της γυμναστικής δε θέλει να παίζει με τα παιδιά, κάθεται και παίζει με το χόμα που υπάρχει στην αυλή.	Ατομικό παιχνίδι

2.4.2.2.1. Συσχέτιση του ημερολογίου με βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην περίπτωση της Θ. η καθοδήγηση παρέχεται από το ειδικό βοηθητικό προσωπικό (ΕΒΠ). Οι μαθητές/τριες με σοβαρές αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε τάξης της ΓΕ και τους παρέχεται συμπληρωματικές υποστηρικτικές υπηρεσίες (Hallahan και συν., 2022, σ. 122). Ο μη έλεγχος των σφικτήρων από τη Θ. που είναι 8 ετών έρχεται σε αντίθεση με την καταγραφή της Τζουριάδου ότι ο έλεγχος κατακτάται στα 3-4 χρόνια (Τζουριάδου, 1995, σ. 113) γεγονός που δημιουργεί ερωτήματα γύρω από το θέμα αυτό, του τύπου εάν υποκρύπτονται ψυχολογικοί παράγοντες όπως άγχος λόγω του αποχωρισμού από την οικογένεια ή συνεργασία με ένα άγνωστο άτομο που είναι το ΕΒΠ.

Όσον αφορά τις εργασίες που της ανατίθενται να εκτελέσει αρνείται να τις πραγματώσει. Η Θ. πέραν του ΕΒΠ στην τάξη δεν μπορεί να έχει κοντά της δασκάλα παράλληλης στήριξης καθώς στο σχολείο υπάρχει τμήμα ένταξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ακολουθεί τη ροή της τάξης. Έτσι, τα προβλήματα που διαπιστώνονται στον ελληνικό χώρο σε ό,τι αφορά την ειδική αγωγή εστιάζονται στην ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, των οικονομικών πόρων και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Τζουριάδου, 1995, σ. 73). Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται από το γεγονός ότι η δασκάλα της ΓΕ αδυνατεί να τη βοηθήσει.

Οι διάφορες ψυχολογικές διακυμάνσεις που παρουσίαζε η Θ. κατά την έλευση της στο σχολείο είναι πιθανόν να σχετίζεται με τη συνοχή που αναφέρει ο Hallahan και οι άλλοι που αναπτύσσεται στους κόλπους της οικογένειας και λειτουργεί επιβαρυντικά για την ανεξαρτησία των παιδιών με νοητική αναπηρία.

Στα πλαίσια της αυτονομίας της έχει κατακτηθεί η δεξιότητα της σίτισης παρόλο που πολλές φορές λόγω της ανατομίας των χεριών της αδυνατεί να ανοίξει μία συσκευασία – υποβοηθάτε για αυτό το λόγο από το ΕΒΠ- τις περισσότερες φορές τα καταφέρνει. Στην περίπτωση των σφικτήρων η αδυναμία αναγνώρισης ενός προβλήματος συμπεριλαμβάνει τη δυσκολία που έχει ένας/μία μαθητής/τρια να κατανοήσει, καταρχήν, ότι υπάρχει από-εξισορρόπηση. Έτσι λοιπόν, είναι αδύνατον ο/η μαθητής/τρια να δραστηριοποιηθεί για την επίλυση του προβλήματος [εξισορρόπηση], τη στιγμή που δεν έχει κατανοήσει ότι υπάρχει πρόβλημα [από-εξισορρόπηση] (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ. 92).

Της αρέσει να κάνει κύκλους σε λευκή κόλλα Α4 παράγοντας κατά τη διάρκεια έναν χαρακτηριστικό ήχο συνεχόμενο ενώ άλλοτε παράγει τη φωνούλα «α» δηλώνοντας ότι έχει γράψει το «α». Ένα παιδί με σύνδρομο Down μπορεί ορισμένους τομείς του λόγου να τους αποκτά με καθυστέρηση, ενώ άλλους με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, ένα παιδί 10 χρονών μπορεί ως προς την άρθρωση να βρίσκεται στο επίπεδο ενός δίχρονου, ως προς το λεξιλόγιο στο επίπεδο ενός τρίχρονου και στο πραγματικό επίπεδο στο επίπεδο ενός τετράχρονου (Τζουριάδου, 1995, σ.116).

Επειδή στα παιδιά με νοητική αναπηρία αυτό που προέχει είναι η κατάκτηση των δεξιοτήτων της αυτοεξυπηρέτησης, έτσι και στην περίπτωση της Θ. δόθηκε έμφαση στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου συνεργάστηκε το ΕΒΠ με την ειδική παιδαγωγό του τμήματος ένταξης και χρησιμοποιήθηκαν τρεις καρτέλες: ή μία παρίστανε ένα κοριτσάκι να κάθεται στην τουαλέτα, μία φατσούλα χαρούμενη- κάθε φορά που η Θ. έλεγχε τους σφικτήρες και πήγαινε αυτοβούλως στην τουαλέτα- και τέλος μία λυπημένη φατσούλα κάθε φορά που είχε ατυχήματα. Μετά την πάροδο των πέντε μηνών και τη συστηματική χρήση τους η Θ. κατάφερε να σημειώσει μια σημαντική πρόοδο στον τομέα αυτόν. Έτσι, το λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε βοήθησε στην ανεξαρτητοποίηση της Θ. σε έναν μεγάλο βαθμό.

Ακόμη, η συμβολή του παιχνιδιού ήταν σημαντική προκειμένου να επιτευχθεί επικοινωνία με τα παιδιά και αλληλεπίδραση με την καθοδήγηση του ΕΒΠ. Τα παιδιά με ΕΕΑ συμμετέχουν στο παιχνίδι όπως εκείνα χωρίς αναπηρία, αλλά μπορεί να χρειάζονται τη στήριξη των ενηλίκων και προσαρμογές ώστε να προσεγγίσουν σε βάθος αυτές τις εμπειρίες (Brock και συν., 2009, σ. 420). Οι αρχές πίσω από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούν να υλοποιηθούν μέσω ορισμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, με το παιχνίδι να αποτελεί μια εξαιρετικά αποτελεσματική προσέγγιση (Brock και συν., 2009, σ. 429).

2.4.2.3. Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί συχνό φαινόμενο της κοινωνικής ζωής καθώς υπάρχουν διαφορετικές μορφές συνέντευξης μεταξύ αυτών είναι και οι ερευνητικές που υποδιαιρούνται σε κατηγορίες όμως εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά λ.χ. την από μέρους του/της συνεντευκτή/ντεύκτριας απόσπαση πληροφοριών από τον/την συνεντευξιζόμενο/η και την τήρηση κανόνων διαφόρων βαθμών τυπικότητας ή σαφήνειας σχετικά με τη διεξαγωγή της συνέντευξης (Bryman, 2017, σ. 231).

Η μέθοδος συνέντευξης, ως εργαλείο, για τη συλλογή δεδομένων, περιλαμβάνει την παρουσίαση των προφορικών - λεκτικών ερεθισμάτων και τις απαντήσεις από πλευράς ερωτηθέντων. Αυτή η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσω προσωπικών συνεντεύξεων και αν είναι εφικτό μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων (Γαρεφαλάκης και άλλοι., 2020, σ. 166). Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα- είτε αυτά είναι συνεντευκτές/κτριες είτε συνεντευξιζόμενοι/ες- να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα. Με αυτήν την έννοια, ο σκοπός της συνέντευξης δεν είναι απλά και μόνο η συλλογή δεδομένων για τα θέματα που σχετίζονται με τη ζωή: η συνέντευξη είναι μέρος της ίδιας της ζωής και ο εμποτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο (Cohen et al., 2007, σ. 449).

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε δομημένες που περιλαμβάνουν τη χρήση ενός συνόλου προκαθορισμένων ερωτήσεων και τυποποιημένων τεχνικών καταγραφής και οι μη δομημένες οι οποίες χαρακτηρίζονται από ευελιξία προσέγγισης. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο συλλογής δεδομένων οι μη δομημένες

συνεντεύξεις. Οι Bodgan και Biklen (1992) πρόσθεσαν στους ήδη υπάρχοντες τύπους συνεντεύξεων τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τις ομαδικές συνεντεύξεις (Cohen et al., 2007, σ. 454). Οι μη δομημένες συνεντεύξεις δεν είναι τυπικές και ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να αλλάξει τη διατύπωση, να τις εξηγήσει και να κάνει προσθήκες σε αυτές...(Cohen et al., 2007, σ. 452).

Έτσι, στις μη δομημένες συνεντεύξεις δεν ακολουθείται ένα σύστημα τυποποιημένων ερωτήσεων. Ο/η συνεντευξιαζόμενος/η έχει την ελευθερία να ζητήσει διευκρινιστικές ερωτήσεις ή να παραλείψει πληροφορίες αν από τον ίδιο/ την ίδια κρίνεται αναγκαίο. Ταυτόχρονα, μπορεί να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων, μπορεί να συμπληρώσει ερωτήσεις, με αυτόν τον τρόπο δυσχεραίνεται η σύγκριση των συνεντεύξεων και έτσι το έργο του/της ερευνητή/τριας καθίσταται αφενός χρονοβόρο αφετέρου δύσκολο ως προς την ανάλυση των δεδομένων. Η ανοιχτού τύπου μη δομημένη συνέντευξη εντάσσεται στην ποιοτική καθώς ο/η ερευνητής/τρια επιθυμεί να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες μοναδικές και εξατομικευμένες που παρέχουν τα άτομα που συνεντευξιάζονται σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κατάσταση, τον κόσμο γενικότερα. Αυτό δε σημαίνει ότι η μη δομημένη συνέντευξη είναι ένα τυχαίο ζήτημα γιατί και αυτή πρέπει με τον δικό της τρόπο να οργανωθεί (Cohen et al., 2007, σ. 458).

Η ημιδομημένη συνέντευξη καλύπτει μεγάλο εύρος περιπτώσεων. Κατά κανόνα αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου ο/η συνεντευκτής/κτρια έχει μια σειρά ερωτήσεων υπό μορφή διαγράμματος συνέντευξης, τις οποίες όμως μπορεί να αναδιατάσσει. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν συνήθως κάπως γενικότερο περιεχόμενο απ' ό,τι συνήθως ισχύει στην τυπική περίπτωση τους διαγράμματος δομημένης συνέντευξης. Επίσης, ο/η συνεντευκτής/κτρια έχει συνήθως κάποιο περιθώριο να κάνει περαιτέρω ερωτήσεις όπου κρίνει ότι η απάντηση που δίνεται είναι σημαντική (Bryman, 2017, σ. 235).

Σύμφωνα με τον Kvale (1996: 68) υπάρχουν επτά φάσεις της διερεύνησης με τη χρήση της συνέντευξης: η δημιουργία θεματικών ενοτήτων, ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή της συνέντευξης, η μεταγραφή, η ανάλυση, η επιβεβαίωση και οι αναφορές (Cohen et al., 2007, σ. 460-461).

Αρχικά, στους/στις ερωτώμενους/ες θα πρέπει να διευκρινιστεί το θέμα της έρευνας σε λογική βάση, στην οποία καλούνται να συμμετάσχουν και να αφιερώσουν μέρος του πολύτιμου χρόνου τους. Η εισαγωγική παρουσίαση μπορεί είτε να πραγματοποιηθεί προφορικά είτε σε γραπτή μορφή. Οι συνεντευκτές/τριες επίσης, θα πρέπει να είναι διαθέσιμοι/μες σε περίπτωση που ο/η συνεντευξιζόμενος/η αδυνατεί να παράσχει συνέντευξη μια δεδομένη στιγμή που του/της ζητείται. Ακόμη μεταξύ των δύο θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα κλίμα αλληλοκατανόησης γεγονός που θα ενθαρρύνει τον/την ερωτώμενο/η να θέλει να συμμετάσχει και να παραμείνει στην συνέντευξη...Η επίτευξη αυτής απαιτεί λεπτή ισορροπία (Bryman, 2017, σ. 241-242).

Το προκαταρκτικό στάδιο της μελέτης συνέντευξης είναι το σημείο κατά το οποίο έχει αποφασιστεί ο σκοπός της συνέντευξης. Έπειτα, ακολουθεί η προετοιμασία του προγράμματος συνέντευξης. Αυτό απαιτεί τη μετάφραση των ερευνητικών στόχων σε ερωτήματα που θα αποτελέσουν το βασικό σώμα της συνέντευξης. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις – που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα- έχουν οριστεί από τον Kerlinger ως « εκείνες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους» (Cohen et al., 2007, σ.461- 463).

Ο σχεδιασμός και στη συνέχεια η πραγματοποίηση της συνέντευξης αποτελούν την επόμενη φάση της διαδικασίας. Η συνέντευξη πέρα από μία μέθοδο συλλογής δεδομένων είναι και μια κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση. Ο Kvale υποστηρίζει ότι μια συνέντευξη ακολουθεί ένα άγραφο σενάριο για τις αλληλεπιδράσεις, οι νόμοι του οποίου αναδύονται μόνο στην περίπτωση που παραβιαστούν. Συνεπώς ο /η συνεντευκτής/τρια πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε να διεξάγει τη συνέντευξη προσεκτικά και με ευαισθησία (Cohen et al., 2007, σ. 470). Σημαντική παράμετρος αποτελεί και η καταγραφή της συνέντευξης, κατά τη διάρκεια κατά την οποία εξελίσσεται, για παράδειγμα μπορεί να καταγράφεται σε μαγνητόφωνο ή να βιντεοσκοπείται. Έπεται η μεταγραφή, όπως ο Kvale (1996: 166) υποστηρίζει το πρόθεμα *μετά* καταδεικνύει μια αλλαγή στην κατάσταση ή στη μορφή. Η μεταγραφή είναι επιλεκτικός μετασχηματισμός (Cohen et al., 2007, σ. 474). Ο/η ερευνητής/τρια κατά τη διαδικασία της μεταγραφής θα πρέπει να λάβει υπόψη και άλλα στοιχεία όπως: τι ειπώθηκε, τον τόνο της φωνής του/της ομιλητή/τριας, τον κυματισμό της φωνής, πού δίνει έμφαση ο/η ομιλητής/τρια, οι παύσεις και οι σιωπές, οι διακοπές, η ταχύτητα άρθρωσης του λόγου, εάν ο λόγος τους είχε ροή, τι συνέβαινε κατά τη

διάρκεια της συνέντευξης. Η βιντεοσκοπημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να σχολιάσει και να παραθέσει όχι μόνο τα ηχητικά ερεθίσματα αλλά και όσα έχουν σχέση με τη μη λεκτική επικοινωνία.

Αφού συγκεντρωθούν τα δεδομένα της συνέντευξης ακολουθεί η ανάλυσή τους. Στα ποιοτικά δεδομένα στα οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα θα πραγματοποιηθεί ερμηνευτική ανάλυση. Σε αυτή την περίπτωση τα δεδομένα θα καταταμηθούν. Οι Miles και Huberman (1994) δίνουν μεγάλη σημασία στην κωδικοποίηση των απαντήσεων στις συνεντεύξεις, κυρίως γιατί η κωδικοποίηση συνιστά έναν τρόπο συμπίεσης του υπερβολικού όγκου ποιοτικών δεδομένων...Οι Miles και Huberman (1994) υποστηρίζουν ότι η ταμπέλα του κωδικού πρέπει να μοιάζει με τα αρχικά δεδομένα, ώστε ο/η ερευνητής/τρια να μπορεί να ξέρει κοιτώντας τον κωδικό τι αφορούσε το αρχικό δεδομένο (Cohen et al., 2007, σ. 477- 478). Στη συνέχεια, ακολουθεί η αναζήτηση των επαναλαμβανόμενων θεμάτων και η διατύπωση γενικεύσεων. Στην περίπτωση του ανοιχτού τύπου ερωτήσεων ο/η συνεντευκτής/κτρια προκωδικοποιεί τη συνέντευξη προκειμένου να τοποθετεί το περιεχόμενο της συνέντευξης σε προκαθορισμένες κατηγορίες.

Στην πραγματικότητα, η συνέντευξη είναι μια τέχνη που διέπεται από ορισμένες επιστημονικές αρχές. Πρέπει να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια για τη δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης, ώστε οι ερωτηθέντες να αισθάνονται άνετα ενώ συζητούν με τον ερευνητή (Γαρεφαλάκης κι άλλοι., 2020, σ. 168).

3. Ανάλυση δεδομένων

Μία από τις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας είναι η θεματική ανάλυση που είναι μια μέθοδος εντόπισης, ανάλυσης και αναφοράς των διαφορετικών θεμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα. Τα βήματα στη θεματική ανάλυση είναι έξι: 1) Αρχικά, ο/η ερευνητής/ερευνητρια έρχεται σε επαφή με τα δεδομένα, 2) στη συνέχεια, γίνεται κωδικοποίηση των δεδομένων, 3) έπειτα, αναζητούνται κοινά θέματα στους αρχικούς κώδικες, 4) μπορεί να ακολουθήσει αναθεώρηση των θεμάτων με αναφορά στο σύνολο των δεδομένων όπου είναι εφικτό, 5) προσδιορίζονται και ονοματοθετούνται τα θέματα και τέλος, 6) ακολουθεί η παραγωγή και σύνθεση (Καραμούζα, 2023).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του

ποιοτικού υλικού. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχή ανάλυση του ποιοτικού υλικού που έχει συλλέξει είναι η διαχείριση των δεδομένων με όσο το δυνατό αποτελεσματικότερο τρόπο (Καραμούζα, 2023).

Όσον αφορά την ταξινόμηση και ανάλυση δεδομένων με τη μορφή γραπτού κειμένου, δύο είναι οι μορφές οργάνωσης της: η διατμηματική- κατηγορική και η μη διατμηματική προσέγγιση των δεδομένων. Σύμφωνα με την πρώτη τα κείμενα χωρίζονται σε επιμέρους τμήματα και τα δεδομένα οργανώνονται με βάση ένα κοινό σύστημα κωδικών ταξινόμησης. Η μη διατμηματική οργάνωση των δεδομένων κατευθύνεται από μια ολιστική προσέγγιση και αναζήτηση (Καραμούζα, 2023).

3.1 Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Η θεματική ανάλυση βασίζεται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων- νοημάτων εντός ενός συνόλου δεδομένων. Ο/η ερευνητής/τρια δίνει προσοχή σε νοήματα που έχουν σχέση με το θέμα. Η διαδικασία της ανάλυσης είναι ενεργητική και δημιουργική διαδικασία. Ο/η ερευνητής/τρια βρίσκεται σε μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα που έχει συλλέξει μέσω των συνεντεύξεων.

Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης ακολουθεί κάποια στάδια τα οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την παραγωγή δεδομένων στην τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, ένα εργαλείο στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα εργασία.

1^ο βήμα: Κατά τη θεματική ανάλυση το πρώτο βήμα είναι η μετεγγραφή δηλαδή η μεταφορά της συνέντευξης που πάρθηκε από τον/την ερευνητή/τρια σε γραπτό κείμενο δηλαδή η απομαγνητοφώνηση. Στο γραπτό κείμενο είναι ανάγκη να αποτυπώνονται και τα στοιχεία του προφορικού λόγου (όπως παύσεις, επιτονισμοί, το γέλιο κ.α). Τέτοια σύμβολα κατά τον Γεώργιο Τσιώλη, καθηγητή του Πανεπιστημίου της Κρήτης είναι: (...) που δηλώνει σημαντική παύση, [γέλιο] πληροφορία που αναφέρεται από τον/την εκάστοτε ερευνητή/τρια,() έμφαση μέσω της ανύψωσης της φωνής και της έντασης της.

2^ο βήμα: Σε αυτό το βήμα γίνεται προσεκτική ανάγνωση των κειμένων. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται απομόνωση των σημείων που έχουν σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα. Σύμφωνα με τον Γ. Τσιώλη είναι σημαντικό ο/η ερευνητής/τρια να διαπεράσει το σύνολο του υλικού και να εντοπίσει τα στοιχεία που ταιριάζουν με το ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα. Δίνοντας ιδιαίτερη

προσοχή στα σημεία που είναι ομοειδή ο/η ερευνητής/τρια οδηγείται στην αντιπαραβολή τους και στη συνέχεια στον εντοπισμό κοινών νοηματικών μοτίβων ή διαφοροποίηση τους.

3^ο βήμα: Στο σημείο αυτό συντελείται η κωδικοποίηση. Σε αυτό το στάδιο οι ερευνητές δίνουν στα δεδομένα εννοιολογικούς προσδιορισμούς που ονομάζονται κωδικοί (Τσιώλης, 2014, σ. 107). Ο/η ερευνητής/τρια μαρκάρει το συγκεκριμένο απόσπασμα και το αντιστοιχεί σε κωδικό. Αυτή η διαδικασία είναι συστηματική και οι κωδικοί περιεκτικοί. Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων είναι μία δημιουργική διαδικασία. Μπορεί να υπάρχουν περισσότεροι κωδικοί ή ο ίδιος κωδικός να αντιστοιχεί σε περισσότερα αποσπάσματα με αποτέλεσμα να μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν.

Αυτοί οι κωδικοί είτε είναι περιγραφικοί είτε ερμηνευτικοί δηλαδή άλλοι κωδικοί προκύπτουν από την ερμηνεία των ερευνητών για όσα έχουν πει οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη στα πλαίσια της έρευνας και κάποιοι άλλοι παραγόμενοι κωδικοί προκύπτουν από το εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχει ο/ ίδιος/α ερευνητής/τρια. Η άντληση κατηγοριών πραγματοποιείται από τη σχετική βιβλιογραφία. Ο κωδικός ταυτίζεται με τις κατηγορίες που άντλησε ο/η ερευνητής/τρια από τη βιβλιογραφία ή συνδέεται με κάτι άλλο που προκύπτει μέσω των συνεντεύξεων;

Τα ερευνητικά ερωτήματα καθίστανται οδηγοί στη διαδικασία κωδικοποίησης. Είναι εφικτό σε ένα απόσπασμα να αποδοθούν περισσότεροι του ενός κώδικες.

4^ο στάδιο: Σε αυτό γίνεται η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Αυτά είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς και αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε διαδικασία συγχώνευσης των κωδικών σε έναν ενιαίο.. Η κωδικοποίηση και η δημιουργία θεμάτων αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία καθώς ο/η ερευνητής/τρια επανεξετάζει τους κωδικούς και παράλληλα, τα αποσπάσματα. Έτσι, ενεργοποιούνται οι λογικοί συλλογισμοί και αντλεί ιδέες από την πρότερα δοθείσα γνώση που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει προηγηθεί.

Το θέμα είναι πιο γενικό και η ιδιότητα είναι πιο ειδική από το θέμα. Η ανάλυση μπορεί να αναδειξεί στοιχεία που είχαν συμπεριληφθεί στις κατηγορίες που

προέκυψαν μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης αλλά και να δημιουργηθούν νέες κατηγορίες.

Δημιουργώντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα που συνελέχθησαν μέσω των συνεντεύξεων ο/η ερευνητής/τρια αναγνωρίζει τα μοτίβα, τα εννοιολογεί και τα οργανώνει (Τσιώλης, 2016). Η πρότερη γνώση είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση την οποία είτε την καταδεικνύει, είτε την ενισχύει, είτε δημιουργεί νέες εννοιολογικές συνδέσεις.

5^ο στάδιο: Σε αυτό πραγματοποιείται η έκθεση των ευρημάτων κατά την οποία εκθέτονται τα θέματα και οι ιδιότητες. Στη συνέχεια παραθέτονται αποσπάσματα των συνεντεύξεων προς τεκμηρίωση των λεγομένων.

Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, ερωτήθηκαν μέσω συνέντευξης στο ειδικό σχολείο: το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, η Δασκάλα ειδικής αγωγής και ο Εργοθεραπευτής, στο γενικό σχολείο: το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, η Δασκάλα του τμήματος ένταξης και η Δασκάλα της γενικής τάξης. Η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες 5/6. Το ηλικιακό εύρος είναι 35-45 οι 5 συμμετέχοντες και 25-35 η μία συμμετέχουσα. Υπήρχαν 4 μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών και 1 δεύτερο βασικό πτυχίο. Η επιλογή των ερωτηθέντων δεν ήταν τυχαία αλλά επιλέγησαν τα άτομα που περνούσαν περισσότερη ώρα και επομένως είχαν μια πιο σφαιρική γνώμη για τη Θ.

<p>14/6/2023 1. <u>ΕΒΠ ειδικό δημοτικό (γυναίκα γύρω στα 45)</u></p> <p>Η Θ. ήρθε στη σχολική δομή μας ε, μετά το Πάσχα, ακριβώς μετά τις Διακοπές του Πάσχα ε, ε, ε, οι πρώτες ημέρες ούτως η άλλως το παιδί για να μπορέσει να προσαρμοστεί ερχότανε λιγότερες ώρες. Ε, Ε, τις πρώτες μέρες ήτανε πιο διερευνητικό, το ναι, παρατηρούσε τους χώρους, εμάς, τα παιδιά και ήταν πολύ ήσυχη. Ζωγράφιζε, λίγο να παίζει με παιχνιδάκια και ήταν πολύ καλή. Και στο θέμα της αυτοεξυπηρέτησης είχαμε και κάποιες πληροφορίες, όσες φορές την παίρναμε, δεν έλεγε η αλήθεια για τουαλέτα ε,ε</p> <p><u>-Ήξερε το χώρο της τουαλέτας; Πού ήταν;</u></p> <p>Είχαμε δείξει αλλά δεν ξέρω το θυμάμαι γιατί είναι πιο ξεχωριστός, δεν ξέρω πως ήταν στο σχολείο αλλά όταν την πηγαίναμε, ναι, δεν είχαμε</p>	<p>Συνθήκες προσαρμογής</p> <p>Ζωγραφική</p> <p>Παιχνίδι</p> <p>Δεξιότητες- αυτοεξυπηρέτησης</p>
---	--

<p>ατυχήματα και τα λοιπά.</p> <p>Στον χώρο, την ώρα του φαγητού ήξερε να πάρει την τσαντούλα της και να πάει να καθίσει , έχει συγκεκριμένο, διατροφή που κάνει, ε, τις πρώτες μέρες δυο είχε φάει καλά μετά δεν έτρωγε. Λοιπόν. (Διαβάζει τις ερωτήσεις της συνέντευξης). (...). Αυτά για την είσοδο στο νέο σχολείο. Ήτανε μαζεμένη ακόμη.</p> <p>Ε, τώρα. (Διαβάζει την ερώτηση). Δυστυχώς ακόμη δεν έχει ανοιχτή, δεν μας λέει, πλέον έχουμε και κάποια ατυχήματα. Είτε τσίσα είτε κακά, πάνω της. Ε, και έχει ένα συγκεκριμένο που απλά εμείς καταλάβαμε ότι θέλει να κάνει τσίσα, π.χ. όταν θα πάρει την κουβέρτα να σκεπαστεί. Καταλαβαίνουμε πλέον και έχουμε τις πληροφορίες πάλι από το Δρέπανο ε, .</p> <p><u>(Έχει ένα μικρό πανάκι στην τσάντα).</u></p> <p>Δεν ξέρω γιατί τώρα είναι όλο ρούχα, έχει μία μικρή τσάντα και όλο ρούχα, οπότε, όχι, δεν είδα κάποιο πανάκι να είμαι ειλικρινής γιατί τα έχω δει όλα.</p> <p>(...) (Διαβάζει ερώτηση). Λοιπόν, τώρα μέσα στην τάξη δε γνωρίζω εγώ να σας πω,ε,ε, γιατί ακόμη δεν μπήκε σε τμήμα, οπότε την παίρνουν όλες οι δασκάλες, οπότε θα σας απαντήσουν οι δασκάλες.</p> <p>(Ε, διαβάζει ερώτηση). Με την τουαλέτα απλά βάλουμε ένα μικρό πλάνο στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, τουλάχιστον για την τουαλέτα, ένα μικρό πλάνο, ότι μετά το φαγητό θα πάμε οπωσδήποτε τουαλέτα, μετά από εκεί να η τουαλέτα, ρωτάμε συνεχώς θέλεις να πας τουαλέτα- όχι, ότι λέει- και έχουμε ένα μικρό πλάνο. Τώρα από Σεπτέμβρη που θα ξεκινήσουν κανονικά – να δούμε, γιατί με τα λεγόμενα της μαμάς αυτοεξυπηρετείται και ότι μια χαρά (γελάει). Οπότε θα δούμε από Σεπτέμβρη, να κάνουμε έτσι, ναι και με τον εργοθεραπευτή το πλάνο της Θ. (γελάει).</p> <p>Στο θέμα τώρα της διατροφής της έχει συγκεκριμένο μενού, ε, ε, τρώει σχετικά μόνη της. Εντάξει, δυσκολεύεται να ανοίξει την μπανάνα, να φάει. Τρώει μπανάνα και μπισκοτάκια, ε,ναι,ε,(γελάει σαν αποδοκιμασία) απλά τώρα τελευταία επειδή μετά το φαγητό παίρνουμε ένα παιδάκι και το</p>	<p>Προσαρμογή</p> <p>Δεξιότητες- αυτοεξυπηρέτησης</p> <p>Λειτουργικό πρόγραμμα</p> <p>Δεξιότητα- αυτοεξυπηρέτησης</p> <p>Δεξιότητα- αυτοεξυπηρέτησης</p>
--	--

ταΐζουμε, θέλει ησυχία, είναι σε καρότσι και πρέπει να ετοιμάσουμε το φαγητό του, πάντα το περιμένει και του δείχνει αδυναμία και θέλει να τρώει μαζί του, θα φάει κάνα δυο (μπουκιές) και μετά περιμένει πότε θα έρθει ο Ν. για να φάνε παρέα, κάθεται στο ίδιο τραπέζι και της αρέσει αυτό, το να τρώει παρέα με τον Ν.

(Διαβάζει ερώτηση) Ε, τώρα αλλαγές βελτίωσης δεν είδαμε, ευελπιστώ τώρα από το Σεπτέμβρη, που θα έρθει από την αρχή, γιατί τώρα δεν μπορούσε να γίνει και τίποτα.

Μ, μ, μ, (Διαβάζει ερώτηση συνέντευξης) απλά αυτό σας είπα ένα πολύ ειδικό πλάνο για τη Θ. που να έχει να κάνει και με την συνεργασία με τη δασκάλα, με τον εργοθεραπευτή σίγουρα και με μας (ειδικό βοηθητικό προσωπικό).

(Δηλαδή εικόνες στην τουαλέτα:) Όχι ακόμη τίποτα, τίποτα από όλα αυτά. Και εντάξει τώρα είναι ότι την παίρνει και κάθε δασκάλα, δεν έχει μια συγκεκριμένη για να έχει ένα μπουσουλά το παιδί και θα δούμε (βγάζει ένα αναστεναγμό).

(...) Δεν ξέρω τι άλλο. Ρωτάμε ό,τι άλλο θέλεις.

(Όχι, αυτά ήτανε το θέμα είναι της αυτοεξυπηρέτησης, αυτό με ενδιαφέρει). Ακόμη δεν το έχει, στο φαγητό έχουμε ρε παιδί μου, νομίζω ότι είναι αυτόνομη εξ αρχής, το συνεχίζει.

(Α, και στην τουαλέτα πέρα από το να σκουπίζεται, πλένει τα χέρια της μόνη της;)

Θέλει, θέλει, ναι, ναι, ντάξει θέλει λίγη βοήθεια, είναι δύσκολο, θέλει λίγη βοήθεια γιατί όλα είναι λίγο ψηλά όλα για αυτήν αλλά το έχει ότι μετά θα πλύνει τα χέρια της, (τηρεί τους κανόνες υγιεινής:) ναι, ναι τηρεί τους κανόνες υγιεινής.

(Αυτοεξυπηρετείται μόνη της; Σκουπίζεται;) Ε, όχι, δεν ξέρω τώρα αν μας το κάνει, ναι, (γελάει) κάνει διάφορα (...) κάνει ζουζουνιές αλλά ακόμη θέλουμε να πάρουμε και άλλες πληροφορίες από την επιμελήτρια από το Δρέπανο για να ξεκινήσουμε από το Σεπτέμβριο, ναι, (γελάει) σωστά, όπως πρέπει να ξεκινήσουμε γιατί τώρα (...).

Λειτουργικό πρόγραμμα

Συνεργασία

Δεξιότητα-
αυτοεξυπηρέτησης

Δεξιότητα
αυτοεξυπηρέτησης

(Θέλει, ναι ήταν απλώς αυτό, η μετάβαση έτσι λίγο, όμως το κλίμα , εντάχθηκε στο κλίμα;) Ναι, ναι, τώρα γίνεται χαμός,(γελάει), ναι κι όπως άκουγα και από το νηπιαγωγείο, σκαρφαλώνει, να την μαζέψουμε. Χθες δάγκωσε ένα παιδάκι πόσες φορές,- το δάγκωσε και άσχημα-μ, μ, μ, είναι λίγο έτσι, έχει τσαμπουκά, θέλει να γίνει το δικό της, ε, εγώ προσωπικά είμαι πολύ πιο αυστηρή, δεν της αφήνω περιθώρια, προσπαθώ να τη βάλω λίγο, έτσι να μάθει να έχει, να μπαίνει σε κανόνες, από τη δική μου μεριά τουλάχιστον.

(Έχεις παρατηρήσει στην τουαλέτα όταν μπαίνει χτυπάει την πόρτα;) Όχι, όχι δεν το κάνει (γελάει) .**Χτυπάει την πόρτα** ή μάλλον την χτυπούσε όταν άφηνε τα πράγματά της και έπρεπε να μπει στην μεγάλη αίθουσα, εκεί χτυπούσε, στην τουαλέτα όχι. Αυτά.

Α, τώρα που θυμάμαι και στην ώρα του φαγητού κάποια – εγώ νομίζω ότι μας δοκίμαζε κιόλας- δηλαδή καθάριζε την μπανάνα και πετούσε τη φλούδα κάτω. Μάλλον για να δει τα όρια, μέχρι πού την παίρνει , υποθέτω, ε, ε. Κάνα δύο φορές έτσι τη μάλωσα, της είπα τώρα το παίρνεις και το βάζεις στον κάδο. Δεν το ξανάκανε...(Ωραία, δηλαδή αντιλαμβάνεται ότι...) Αντιλαμβάνεται, ναι, αντιλαμβάνεται και **πολλές φορές όταν θέλει να φύγει, έτσι κάνα δυο φορές βαριέται, κουράζεται ε, μα, -μαμά- και κάνει ότι την παίρνει τηλέφωνο να έρθει ότι την πήρε τηλέφωνο και έρχεται (...).**Αυτά. Δεν ξέρω τώρα αν βοήθησα.

2. Η δασκάλα ειδικής αγωγής που την είχε τις περισσότερες ώρες στο ειδικό σχολείο (γυναίκα γύρω στα 35)

(...) Η Θ. ήρθε στο σχολείο μετά το Πάσχα ε, αν δε κάνω λάθος και αν ήρθε νωρίτερα, ήρθε προς το τέλος του Πάσχα, νομίζω μετά το Πάσχα ήρθε, είμαι σίγουρη για αυτό. Ε, ενώ θεωρούσαμε με βάση κάποιες παρατηρήσεις και πληροφορίες από το άλλο σχολείο ότι θα είναι πιο δύσκολη η προσαρμογή της, **η αλήθεια είναι ότι από τις πρώτες μέρες εντάχθηκε πολύ εύκολα.** Οι πρώτες μέρες ήταν, είχε μια μεγαλύτερη συστολή τις πρώτες μέρες αλλά ήταν προσέγγιζε τα παιδιά, ήταν

Επικοινωνία-
αλληλεπίδραση

Δεξιότητα-
αυτοεξυπηρέτησης

Προσαρμογή

<p>κοινωνική, δεκτική. Ε, ε, έδειξε από την αρχή, βέβαια είχαμε αυτές τις πληροφορίες, οπότε τις εκμεταλλευτήκαμε για να το βγάλουμε λίγο προς τα έξω, έδειξε ότι έχει ικανότητες και δεξιότητες δηλαδή η εικόνα της μπορεί να παραπλανήσει σε αυτό, μπορεί η Θ. να κάνει πράγματα, δηλαδή ανταποκρίνεται στο μουσικοκινητικό, στο κιναισθητικό παιχνίδι, ανταποκρίνεται στο παιχνίδι, ακόμη και στο δυαδικό παιχνίδι με άλλα παιδιά, με μπάλα αλλά με οδηγίες, φυσικά, με καθοδήγηση και τα λοιπά.</p> <p>Στο κομμάτι άλλες δεξιότητες και ικανότητες που παρατηρήθηκαν μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο της τάξης ε, είναι στην ουσία, εδώ μπαίνει ο,(...) το κομμάτι των χαρακτηριστικών της, πλέον του χαρακτήρα της, δηλαδή το πείσμα που έχει η Θ. δεν μας επέτρεψε να δούμε τις πραγματικές της ικανότητες μέσα στην τάξη γιατί υπήρχε μια αντίδραση, αντίσταση από την πλευρά της στο κομμάτι το πιο γνωστικό θα λέγαμε ακόμη κι αν αυτό ήταν ένα παζλ που θα κάνει, η αντίδραση της ήταν να κάνει αυτό που ήθελε η ίδια, δεν μας επέτρεψε να δούμε στο κομμάτι της τάξης, στο πλαίσιο της τάξης τι ικανότητες ακόμη έχει. Της άρεσε η ζωγραφική, αυτό το είδαμε από την αρχή αλλά με το δικό της τρόπο, της άρεσε να κάνει συγκεκριμένους κύκλους γύρω-γύρω με τον μαρκαδόρο, το οποίο βέβαια την ηρεμούσε πάρα πολύ ε,.Τώρα...</p> <p><u>Όταν κάνει τους κύκλους βγάζει έναν ήχο:</u></p> <p>Κάθε φορά που κάνει τους κύκλους έβγαζε ένα μουρμουρητό θα λέγαμε.</p> <p>Τώρα στο κομμάτι της αυτοεξυπηρέτησης βέβαια το ειδικό βοηθητικό προσωπικό τα ξέρει καλύτερα αλλά αυτό που παρατηρήσαμε είναι ότι δηλώνει την ανάγκη της για τουαλέτα από μόνη της, μπορεί να κατευθυνθεί νομίζω, καμιά φορά προς την τουαλέτα αλλά δεν το δηλώνει η ίδια. Το προβλέπουμε εμείς ανάλογα έχουμε παρατηρήσει κάποιες συμπεριφορές που μπορεί να σημαίνουν ότι χρειάζεται τουαλέτα οπότε την προλαβαίνουμε θα λέγαμε.</p> <p>Ε, στο κομμάτι του φαγητού, της σίτισης, έχει ένα περιορισμένο ρεπερτόριο φαγητό που της αρέσει και τρώει τα οποία όμως από όσο έχω παρατηρήσει μπορεί και το, τρώει μόνη της στην ουσία.</p> <p>Ε, τώρα μέσα στην τάξη, να γυρίσω λίγο στην τάξη, μέσα στην τάξη η</p>	<p>Προσαρμογή</p> <p>Επικοινωνία – αλληλεπίδραση</p> <p>Δεξιότητα- γνωστικές</p> <p>Παιχνίδι</p> <p>Δεξιότητες – γνωστικές</p> <p>Ζωγραφική</p> <p>Δεξιότητες- αυτοεξυπηρέτησης –</p> <p>Δεξιότητες –</p>
---	---

εικόνα της ήτανε, ήθελε μόνιμα να απασχολείται με κάτι, δεν μπορεί να υπάρχει ελεύθερος χρόνος αδόμητος με τη Θοδώρα, δηλαδή σε αυτή την περίπτωση θα περιστρέφεται μέσα στην τάξη και θα προσπαθεί οτιδήποτε να το πιάσει στα χέρια της, να το περιεργαστεί και να το χαλάσει οπότε χρειάζεται μόνιμα να είσαι σε μια εγρήγορση για να της δίνεις απασχόληση είτε της αρέσει είτε όχι η συγκεκριμένη.

Ε, (διαβάζει την ερώτηση) όσον αφορά τις συγκεκριμένες δράσεις που έγιναν μέσα στην τάξη, τουλάχιστον, ήταν πιο πολύ αυτό, ήταν μία, ο σκοπός στην παρούσα φάση ήταν σε αυτόν τον ένα ενάμιση μήνα που ήρθε ήταν να εγκλιματιστεί και να προσαρμοστεί στο περιβάλλον της τάξης, το ότι **μπαίνω στην τάξη και κάθομαι κάτι που στο γενικό σχολείο** φαντάζομαι δεν υπήρχε εκατό τοις εκατό, δεν ίσχυε εκατό τοις εκατό γιατί είναι πολύ διαφορετικά τα ερεθίσματα.

{Καθόταν}

Καθόταν στην τάξη! Αυτό είναι μια εικόνα που δεν την έχω.

{Ναι, καθόταν}

Καθόταν ε;

{ Καθόταν και απλώς όταν άρχισε μετά, πολύ λίγο να σηκωνόταν γιατί την έλεγα θα χτυπήσει το κουδούνι και μετά. }

Α,ααα!

{Ο μπαμπάς μου έλεγε, και έλεγα κουδούνι; Χτύπησε το κουδούνι; Όχι.}

Α,α, αυτό δεν το γνώριζα. Άρα είναι εξοικειωμένη με αυτό, με το να κάθεται στην τάξη, στο θρανίο και για αυτό ίσως το δέχτηκε κιάλας εδώ και το θεωρήσαμε ότι ήταν εύκολη η προσαρμογή της στο ειδικό σχολείο, αλλά τελικά το έκανε (στο γενικό). Πολύ καλό αυτό! **Και στην ουσία στην εναλλαγή δραστηριοτήτων, να μπορέσει να συνηθίσει αυτό και να μπορέσει να συνηθίσει το πρόγραμμα και τη ρουτίνα του, αυτού του πλαισίου.**

{Αλλά όμως με το κλίμα του σχολείου, με τα παιδιά εξοικειώθηκε;}

Πάρα πολύ γρήγορα, ε, και **μάλιστα η συστολή κράτησε μισή βδομάδα, μία**

αυτοεξυπηρέτησης

Προσαρμογή

Λειτουργικό πρόγραμμα

Προσαρμογή

Δεξιότητες- γνωστικές

Λειτουργικό πρόγραμμα

βδομάδα, ε,

{ούτε να φοβηθεί, ούτε να απομονωθεί να...}

Καθόλου, προσεγγίζει τα παιδιά, τα τραβάει τα παιδιά, έτσι με κίνηση με το χέρι για να παίξουν είτε για να κάνουν αυτό που η ίδια ζητάει.

{Αυτό ήθελα να ρωτήσω, στο παιχνίδι δηλαδή ε, έπαιξε, παίζει δηλαδή με υπόλοιπα παιδιά;}

Δέχεται το παιχνίδι όταν οι άλλοι την εμπλέκουν σε αυτό, τα άλλα τα παιδιά. Ο τρόπος ο δικός της για να παίζει, για να προσεγγίσει τα παιδιά είναι είτε να τα πειράξει αλλά με χαριτωμένο τρόπο, λέγοντας γκίλι-γκίλι και να κάνει νάζια είτε να τους πάρει από το χέρι για να τους οδηγήσει εκεί που η ίδια θέλουν να κάνουν κάτι με τα παιδιά. Ε, έχει εκδηλώσει βέβαια και συμπεριφορές, ειδικά τον τελευταίο καιρό που η Θεοδώρα έχουν να κάνουν με κάποιο χτύπημα προς άλλα παιδιά και τα λοιπά. Ε, όχι όμως κάτι, δεν είναι καθημερινότητα.

{Φτύνει;} Το πρώτο διάστημα έφτυνε περισσότερο υπάρχουν, έχουμε αρκετές βδομάδες να το παρατηρήσουμε δεν είναι δηλαδή καθημερινό φαινόμενο αυτό, αλλά να είναι μια συμπεριφορά που τη γνωρίζαμε και μας την έδειξε, ε σε αυτό.

Ε, (διαβάζει την ερώτηση) τώρα για τις αλλαγές για τη βελτίωση είναι αλήθεια πολύ νωρίς να πω μέσα σε ενάμιση μήνα από τη στιγμή που ήρθε εδώ, ε το μόνο που μπορώ να πω και το είπα και πιο πριν είναι ότι βλέπουμε να έχει προσαρμοστεί, το οποίο είναι και ένα βασικό κομμάτι στη ρουτίνα της. Στο ειδικό σχολείο ένα βασικό κομμάτι είναι να προσαρμοστεί στη ρουτίνα του σχολείου, στο να κάθομαι το πρωί στην καλημέρα μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, αυτό βέβαια είναι στο σχολείο το γενικό ότι ήξερε ότι πρέπει να κάνει κάτι συγκεκριμένο, να καθίσει κάπου συγκεκριμένα. Αυτό ήταν, αλλά αυτός είναι και ένας πρώτος στόχος δηλαδή δεν είναι ότι, δεν το αναφέρω σαν κάτι λίγο. Θεωρώ ότι αυτός είναι και ο πρώτος μας στόχος, από τη στιγμή που ήρθε πολύ αργά στο πλαίσιο αυτό.

(Διαβάζει την ερώτηση). Όσον αφορά το πως θα μπορούσαν να ενισχυθούν

Προσαρμογή

Παιχνίδι

Επικοινωνία-
αλληλεπίδραση

Προσαρμογή

αυτές οι δράσεις, νομίζω ότι είναι πολύ ξεκάθαρο ότι, όταν ενταχθεί πλέον σε ένα, σε μία τάξη 100 τοις 100, έχει συγκεκριμένη εκπαιδευτικό και πλέον είναι σε ένα πιο δομημένο πρόγραμμα ημερήσιο, οποιαδήποτε δράση πλέον, δηλαδή στόχος διδακτικός νομίζω θα μπορέσει να βοηθήσει τη Θ.

(Ωραία, ευχαριστώ!)

3. Λογοθεραπευτής στο ειδικό δημοτικό σχολείο (άντρας γύρω στα 48)

Πότε ήρθε στη σχολική δομή; Δε θυμάμαι ακριβώς. Μετά το Πάσχα έτσι; Το ξέρεις από τους άλλους συναδέλφους έτσι;

Ναι, έτσι.

Ήρθε μετά το Πάσχα. (Πως ήταν τις πρώτες μέρες- διαβάζει την ερώτηση-). Τις πρώτες μέρες. Βασικά θα έλεγα ότι φάνηκε να είναι πολύ εξοικειωμένη σαν να ερχόταν σε ένα χώρο που ήδη τον γνώριζε, τουλάχιστον, δηλαδή, αυτό έδειξαν οι συμπεριφορές της, οι κινήσεις της, πως κινούνταν, που πήγαινε, πως αλληλοεπιδρούσε με τα παιδιά. Αυτό που έκανε απευθείας ήταν να εξερευνήσει τον χώρο το μεγάλο. Φάνηκε να της αρέσει. Ε, ξεκίνησε να παίζει με παιχνίδια μικρά που έχουμε μέσα στο χώρο όπως τραμπάλα. Ε, με τις μπάλες έτσι μεγάλες, βαριές, να πετάει. Ήταν μόνη της, δεν προσέγγισε άλλα παιδιά τις πρώτες μέρες σίγουρα. Ε, προσπαθούσε να είναι σε γωνιές, ξάπλωνε σε στρώματα που έχουμε μεγάλα ειδικά διαμορφωμένα σε χώρους. Ε, οι πρώτες της μέρες αυτό που είχα πει τότε και στους συναδέλφους μου φαινόταν σαν να ήταν εδώ από καιρό.

(Τι ικανότητες δεξιότητες παρατηρήσατε στη είσοδό της στο νέο σχολείο- διαβάζει την ερώτηση-).

Νομίζω ότι αυτή η δεξιότητά της να προσαρμοστεί τόσο έντονα σε ένα τέτοιο χώρο, ε, ήταν το σημαντικό που παρατήρησα τις πρώτες μέρες που ήρθε. Βέβαια, είχε ξαναέρθει αλλά ως επισκέπτρια σε εκδρομή, σε γιορτές που είχαμε διοργανώσει στο παρελθόν αλλά δε θεωρώ ότι αυτός είναι ο λόγος που έδειξε αυτή της την άνεση. Νομίζω ότι η άνεση (...) της αυτή

Λειτουργικό πρόγραμμα

Προσαρμογή

Επικοινωνία-
αλληλεπίδραση

Παιχνίδι

Προσαρμογή

Προσαρμογή

είχε να κάνει ως προς το χώρο που είδε, ε, το μεγάλο χώρο, τον καθαρό, τον ωραίο. Ουσιαστικά είδε πράγματα τα οποία ξέρει αυτή ότι έχει ανάγκη. Ε, δεν είδε πάρα πολλά παιδιά, λίγα παιδιά, ε, όλοι την καλωσόρισαν, ε, όλοι της μίλησαν. Είδε προσοχή απέναντι, πάνω της, στο πρόσωπο της. Επομένως νομίζω ότι όλα αυτά την έκαναν να νιώσει άνετα. (Το περιβάλλον;). Το περιβάλλον δηλαδή την έκανε να νιώσει άνετα. Αυτό.

Πάμε (Τι συγκεκριμένες δεξιότητες παρατηρείται στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της; Η αυτονομία της;- διαβάζει την ερώτηση-).

Όσον αφορά την αυτοεξυπηρέτηση της, βασικά για την ηλικία της κάνει πραγματάκια, ε, παρατήρησα ότι βγάζει, βάζει μόνη της τα παπουτσάκια, τις κάλτσες της. Το κάνει και σε λειτουργικό επίπεδο, το κάνει και σε μη, δηλαδή ερχόταν, έβγαζε κάλτσες και παπούτσια τα παρατούσε κάπου και κυκλοφορούσε χωρίς παπούτσια κάτι που δεν είναι λειτουργικό και δεν το θέλουμε. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε και ότι φεύγουμε, βάζουμε καλτσούλες, βάζουμε παπούτσια. Για την ηλικία της δε τα καταφέρνει τόσο καλά, θα περίμενα δηλαδή και με βάση όλες τις θεραπείες που έχει κάνει και όλο το διάστημα που έχει δουλέψει και στο ειδικό νηπιαγωγείο γιατί μη ξεχνάμε ότι μπορεί να ήρθε από μία τάξη γενικής τυπικής ανάπτυξης αλλά σίγουρα ε, έμεινε χρόνια στο ειδικό νηπιαγωγείο όπου κομμάτια και τομείς αυτοεξυπηρέτησης θα έπρεπε να είχαν δουλευτεί, όχι να είχαν δουλευτεί εκεί καλύτερα, έτσι; Δουλεύτηκαν πάρα πολύ στο ειδικό αλλά θα έπρεπε να τα είχε κατακτήσει πιο γρήγορα, θεωρώ.

(Παύση της συνέντευξης γιατί στον χώρο μπήκαν άλλα άτομα).

(Συνεχίζουμε, ωραία). Ναι, παρατήρησα όσον αφορά την αυτοεξυπηρέτηση της και την αυτονομία, παρατήρησα, όσο έχει να κάνει με το ντύσιμό της, ε, όχι μία συνέπεια 100 τοις 100. Ε, επίσης παρατήρησα και στεναχωρήθηκα μπορώ να πω ότι δεν έχει κατακτήσει ακόμη τον έλεγχο των σφικτήρων της, δηλαδή, η Θεοδώρα δεν είναι ανεξάρτητη να πάει μόνη της στην τουαλέτα χωρίς πάνα. Παρόλα αυτά δεν φοράει πάνα αλλά έχει συχνά ατυχήματα, καθημερινά, κάθε φορά, νομίζω δηλαδή ότι αυτό, ε, θα μπορούσαμε να το δούμε και σαν κομμάτι συμπεριφοράς,

Δεξιότητα-
αυτοεξυπηρέτησης

καινούριας προσαρμογής στο σχολείο και όλα αυτά αλλά δεν έχει να κάνει με αυτό. Νομίζω ότι δεν το έχει πλέον κατακτήσει, αυτή τη συνήθεια, που το επικοινωνήσαμε και με την οικογένεια, με τη μητέρα συγκεκριμένα, μας είπε ότι την κάνει και στο σπίτι. Οπότε νομίζω ότι εκεί πήγαμε λίγο πίσω στο κομμάτι της αυτονομίας της και της αυτοεξυπηρέτησης της.

(Α, δηλαδή η μητέρα είπε ότι γίνεται, τα ατυχήματα γίνονται και στο σπίτι.) Ναι, ναι αρχικά δηλαδή, ε, την ενημέρωσα ότι συμβαίνει αυτό στο σχολείο. Έδειχνε να ξαφνιάζεται και ρώτησα αν τη φοράνε πάνα στο σπίτι και αυτά. Μου λέει, όχι, δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, κανονικά λέει, ωραία. Ε, μετά της ρώτησα: «Πες μας, μπορείς, έχεις κάτι στο μυαλό σου το οποίο μπορεί, πιστεύεις εσύ ότι μπορεί να την κάνει να κάνει αυτά τα ατυχήματα γιατί λέω δεν ξέρουμε. Μήπως κάτι εσείς σκεφτείτε τί μπορεί να είναι για να μας βοηθήσετε;». Όταν της το έθεσα με αυτόν τον τρόπο ότι δεν είναι κάτι που ενοχλεί το σχολείο μας, τότε άρχισε σιγά-σιγά να λύνεται να λέει ότι το κάνει και στο σπίτι και τα κακά, καμιά φορά, έτσι; Δηλαδή νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τι συμβαίνει στο σπίτι. Στην ειδική αγωγή η αλήθεια είναι ότι δεν έχουμε τις αντικειμενικές πληροφορίες, τις αληθινές. Εν πάση περιπτώσει είναι ένας παράγοντας που συνεχίζουμε όμως με αυτόν αλλά πλέον έχω καταλάβει ότι ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνείς στην οικογένεια κάποια πράγματα είναι πολύ σημαντικός για να σου πουν την αλήθεια. Όταν καταλάβουν ότι εσύ θέλεις πραγματικά να δεις από που προέρχεται για να βρούμε μία λύση και όχι για να κατηγορήσω εσένα. Δηλαδή ότι κατουράει το παιδί στο σπίτι και λερώνεται, οκ. Δε σημαίνει ότι εσύ κάνεις κάτι κακό. Είναι κάτι που όλοι μαζί πρέπει να το λύσουμε. Έτσι, λοιπόν, πήρα πληροφορίες από το σπίτι ότι αυτό συμβαίνει. Και ήμουν πολύ σίγουρος για αυτό (γελάει). Παρόλα αυτά, όμως, είχαμε και τη μαρτυρία της μαμάς κάτι που μας βοηθάει, γιατί αν πει το αντίθετο η μαμά πάλι έχεις μέσα σου, ρε συ όντως δε συμβαίνει στο σπίτι γιατί δεν μπορείς αυτό να το τεκμηριώσεις. Αν προσπαθείς και προσπαθείς να δουλέψεις και βρίσκεις έναν τοίχο.

Για την αυτονομία της μετά θα έλεγα ότι βγάζει τη τσαντούλα της, την αφήνει, ξέρει που είναι το φαγητό της, τρώει μόνη της, δε χρησιμοποιεί σωστά τα εργαλεία, πιρούνι και κουτάλι, μπορεί να λερώνεται. Τα

Συνεργασία

Συνεργασία

χρησιμοποιεί μεν. Οι λαβές της είναι πάρα πολύ ανώριμες και λόγω τα μικρά της δαχτυλάκια που έχει, παρόλα αυτά όμως, είναι λειτουργικό με τον τρόπο που το πιάνει, θα το πιάσει, θα φάει κάποιες τροφές με το κουτάλι και πιρούνι αλλά νομίζω ότι δεν ξέρω κατά πόσο τις σκληρές τροφές και εκεί έχω μια μεγάλη αμφιβολία κατά πόσο με βάση την ηλικία της τρώει την ποικιλία των τροφών που θα έπρεπε. Είμαι σίγουρος ότι ακόμη θα τρώει τύπου γιαουρτάκια, αυγουλάκια μαλακά, μαλακές τροφές γενικότερα. Αλλά παρόλα αυτά έχει αυτή την ικανότητα να μαζέψει τα πραγματάκια της, να τα βάλει στη τσάντα της, να κάνει δηλαδή τα πράγματα που απαιτούνται για το σχολείο να κρεμάσει την μπλούζα της, βέβαια εδώ είναι, στο σχολείο μας έχουμε ψηλά τις κρεμάστρες, -δεν εισακούστηκε ο εργοθεραπευτής όταν έπρεπε – δεν πειράζει, χτίζουμε τη δουλειά μας από την αρχή- χα,χα, ε, αλλά αν ήταν χαμηλά το φτάνει να κρεμάσει τον μπουφανάκι της, να το βάλει μόνη της, να προσπαθήσει να το κουμπώσει κάποιες φορές θα τα καταφέρει κιόλας αν είναι εύκολο το φερμουάρ, αν δεν είναι εντάξει, απλά θα τη φορέσει. Μιλάω για αυτά τα πράγματα τα οποία κάνει ένα παιδί στο σχολείο, έτσι; Τα χεράκια της ξέρει τα βήματα που πρέπει να κάνει: να ανοίξει τη βρύση, να βάλει το σαπουνάκι, να πλύνει τα χεράκια, να τα τρίψει. Βέβαια το κομμάτι το οποίο την πάει πίσω στην αυτονομία της είναι η συμπεριφορά, δηλαδή είναι ένα παιδί προκλητικό, θα προσπαθήσει να προκαλέσει, να σε τσεκάρει και για αυτό ίσως κάποιες στιγμές, ε, να πάει πίσω η απόδοσή της σε δεξιότητες αυτονομίας λόγω της συμπεριφοράς της.

Πάμε; Ναι. (Πως λειτουργούσε μέσα στην τάξη; - διαβάζει την ερώτηση-). Η αλήθεια είναι ότι δεν είχαμε πολύ χρόνο να ενταχθεί κανονικά σε πρόγραμμα εργοθεραπευτικό, ε, την έπαιρνα σε κάποια κενά που είχα. Δεν μπόρεσα δηλαδή να ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα όχι μόνο εργοθεραπευτικό αλλά και στο σχολείο ήταν λίγο αναγνωριστικό. Ήταν λίγες οι μέρες στις οποίες ήρθε στο σχολείο της, θα έλεγα. Παρόλα αυτά, αρχικά, όταν τη ζήτησα να πάμε στην τάξη δεν συνεργάστηκε, δηλαδή στο μεγάλο τον χώρο στο διάλειμμα χτύπησε το κουδούνι, έλα Θ. να πάμε μαζί, τραβούσε το χέρι της, έτρεχε, κατέβαζε το κεφάλι. Ε, μετά μόλις κατάλαβε ποιος είμαι, -γιατί εγώ τη γνωρίζω τη Θ. Έχουμε μία σχέση από το

Δεξιότητα-
αυτοεξυπηρέτησης

Δεξιότητα-
αυτοεξυπηρέτησης

Πρόγραμμα

παρελθόν, κάναμε, όταν ήταν μικρούλα την έκανα θεραπείες σε έξω χώρο. Δηλαδή ξέρω αρκετά πράγματα και για την οικογένεια και για την ίδια, ε, για αυτό μιλάω με αυτή την άνεση ως προς το τι έχει κατακτήσει (ναι, ναι) και τι όχι. Δεν είναι ένα παιδί που το έχω δει τρεις- τέσσερις μέρες, έτσι, το ξέρω χρόνια και επίσης συνεχίζει να κάνει εργοθεραπείες με άλλον συνάδελφο και γνωρίζω κάποια πράγματα, το πως, ποια είναι η συνέχειά της, δηλαδή τη γνωρίζω. Μόλις κατάλαβε ότι είμαι εγώ και με κοίταξε και είδε ότι είμαι εγώ γιατί μέσα στο πλήθος, εγώ πήγα, μόνο με τη φωνή μου, μόλις με είδε, χαμήλωσε, μου έδωσε το χέρι, κατέβασε το κεφάλι και ήρθε μαζί μου. Ε, αυτό έδειξε ότι από αυτόν τον τύπο έχω μια σχέση όπου πρέπει να ακούω τους κανόνες και να ε, συνεργάζομαι μαζί του. Δηλαδή μου το έδειξε, μετά που έχω τρία- μέχρι τεσσάρων περίπου την είχα. Δηλαδή τέσσερα χρόνια αλλά πολύ καλά θυμόταν τη σχέση μας. Έτσι; Όταν πήγαμε πάνω στον χώρο, εντάξει, εμείς οι εργοθεραπευτές έχουμε την τύχη να έχουμε και υλικά τα οποία αρέσουν στα παιδιά, ήταν συνεργάσιμη, έβγαλε τα παπουτσάκια της, έβγαλε τις κάλτσες της που της το ζήτησα. Κάθισε στον καναπέ τον μικρό, το μικρό το καρεκλάκι να περιμένει, της ετοίμασα δραστηριότητα, κάναμε πεκούνια (πεκούνια;), πετάξαμε σακουλάκια. Πήγε να κάνει, να φύγει σε κάποια στιγμή, όταν τελείωσε η δραστηριότητα, να πάει να κάνει κάτι άλλο, της επισήμανα ότι περιμένουμε, δείξε μου τι θέλεις να σου το δώσω εγώ, λίγο πιο οριοθετημένη συνθήκη ήθελα να φτιάξω, ε, ανταπεξήλθε, δούλεψε καλά, ε, και ήταν μια ευχάριστη ώρα. Θα έλεγα η πρώτη μας έτσι, ε, επαφή μέσα στην τάξη αλλά και οι επόμενες δυο-τρεις φορές που κάναμε είχε μια συνεργάσιμη, ήταν συνεργάσιμη, ήταν καλή εικόνα.

(Με ποιες συγκεκριμένες δράσεις προσπαθήσατε να τη βοηθήσετε στον τομέα αυτό; - διαβάζει την ερώτηση-). Σε ποιον; Της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησης.

Ναι, αυτό το οποίο προσπάθησα εξ αρχής να κάνω, είναι να έχω μια επικοινωνία με την οικογένεια. Να δω δηλαδή τι συμβαίνει εκεί, γιατί θεωρώ το κυρίαρχο είναι η τουαλέτα και οι πάνες σε αυτή τη φάση που είμαστε, ότι δηλαδή θα πρέπει αυτό το θέμα να προσπαθήσουμε να το, να ελαχιστοποιήσουμε τα ατυχήματα, να έχει μία συνέπεια ως προς την

Δεξιότητες –
κοινωνικοσυναισθηματικές

Πρόγραμμα

Δεξιότητες- γνωστικές

Δεξιότητες- γνωστικές

Δεξιότητες-
κοινωνικοσυναισθηματικές

τουαλέτα και να μη λερώνεται, δηλαδή έχει την ικανότητα την κινητική, την νοητική, τη γνωστική δηλαδή, την αισθητηριακή όπου καταλαβαίνει πότε το κάνει, από την αίσθηση της αφής. Έχει όλες τις δεξιότητες που απαιτούνται για να είναι καθαρή το μόνο που μένει είναι δούμε από που προέρχεται. Ίσως είναι το συμπεριφοριστικό, ίσως είναι ένα κομμάτι πιο συναισθηματικό; Να το δούμε και με το κομμάτι του ψυχολόγου; Είναι η σχέση που μπορεί να έχει με την οικογένεια και να είναι ο τρόπος με τον οποίο δείχνει τη δυσαρέσκειά της σε κάτι; Δεν ξέρω. Οπότε αυτό το οποίο ξεκινήσαμε σε αυτό το μικρό κομμάτι είναι να διερευνήσω τι συμβαίνει στο σπίτι ώστε να δούμε πως θα δουλέψουμε.

(Την έχει δει [ψυχολόγος](#) εδώ;)

Παρόλα αυτά δεν ευδοκίμησε. Ε, ε, όχι σε πρόγραμμα όχι. Είναι ο διευθυντής μας αλλά στον χρόνο αυτόν, ίσως την είδε μία, δύο φορές αναγνωριστικά αλλά να μπει σε πρόγραμμα νομίζω όχι γιατί δεν προλαβαίνουμε, εύλογα. Από τη νέα χρονιά ίσως δουλευτεί κι αυτό. Άρα, θα έλεγα ότι οι δράσεις που προσπαθήσαμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε στον τομέα αυτόν είχε να κάνει κυρίως να συλλέξουμε πληροφορίες από την οικογένεια σε πρώτο χρόνο λίγο πιο ανεπίσημες ας πούμε δηλαδή τις στιγμές τις οποίες οι γονείς έρχονται, φεύγουν, παίρνουν τα παιδιά τους μας ρωτάνε πως πήγε τα λοιπά. Αλλά αυτό που θέλουμε να κάνουμε σε δεύτερο χρόνο είναι στην συνέντευξη με την έναρξη της νέας χρονιάς είναι να τα κουβεντιάσουμε εκτενέστερα.

(Ποιες αλλαγές βελτίωσης παρατηρήσατε μετά την κουβέντα -δηλαδή εννοείται μετά τις υποτιθέμενες δράσεις;) Ναι, ναι. Αναμένουμε. Για τις αλλαγές αναμένουμε με τη νέα χρονιά αλλά η αλήθεια είναι ναι, η πάνα και ο έλεγχος των σφιγκτήρων είναι κάτι το οποίο δεν είδαμε καμία αλλαγή. Αν ας πούμε σκεφτώ ότι τη γνωρίζω από παλιότερα και έχουν γίνει αυτές οι διαδικασίες, και η επικοινωνία με την οικογένεια και πρόγραμμα τουαλέτας

(Πως θα μπορούσαν να ενισχυθούν οι δράσεις που υλοποιήθηκαν; Πως θα μπορούσαν να συμπληρωθούν; -διαβάζει την ερώτηση). (Αναστενάζει). Τι να πω! Τώρα αν λάβω υπόψη ότι αυτές οι δράσεις έχουν γίνει , αυτό το οποίο σκέφτομαι τώρα είναι το ότι να γίνει και σε ένα άλλο πλαίσιο

Συνεργασία

Δεξιότητες

Συνεργασία

Συνεργασία- λειτουργικό πρόγραμμα

δηλαδή αυτά έγιναν σε ένα πλαίσιο θεραπευτικού χώρου, ιδιωτικό που θεωρώ ότι τις πληροφορίες δεν τις πήραμε όπως έπρεπε. Ε, τώρα να γίνει πάλι σε ένα άλλο χώρο που είναι το σχολείο της , να αρχίσει λίγο να γενικεύει την κατάσταση ότι είναι μια πραγματική ανάγκη αυτή για το παιδί που προέρχεται και από την μία δομή και από την άλλη δομή και από τις δύο δομές έτσι ώστε. (Δυσκολία συνέντευξης λόγω προσέλευσης ατόμων στο χώρο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της). Ουσιαστικά αυτό που σκέφτομαι είναι ότι όλες αυτές οι δράσεις που έχουνε γίνει σε άλλους χώρους από την οικογένεια, να γίνουν και εδώ και η μαμά, ουσιαστικά η οικογένεια να γενικεύσει όλη αυτή την κατάσταση ότι κοιτάζε κι εδώ θέλουνε αυτό το πράγμα κι εδώ συμβαίνει αυτό το πράγμα, είναι κάτι το οποίο είναι μια πραγματικότητα. Πρέπει να γίνουν κάποια πράγματα ούτως ώστε να φτάσουμε σε σημείο να βοηθηθεί ουσιαστικά η Θ. Ναι, δε μου έρχεται κάτι άλλο. Αυτό να κάνει αυτή τη συσχέτιση, ναι αυτή τη λέξη έψαχνα, ουσιαστικά.

Η πληροφορία είναι σημαντική, βλέπουμε ότι αυτό που λέγαμε, ότι τις έχει τις δεξιότητες και τις ικανότητες και το απέδειξε και το κάνει, άρα τι δεν πάει καλά; Άρα θεωρώ ότι σε αυτό το παιδί για να έχουμε ουσιαστικό αποτέλεσμα πρέπει να γίνει δουλειά με την οικογένεια. Νομίζω ότι εκεί είναι το σημείο κλειδί για την αυτονομία της και για όχι μόνο για την αυτονομία της στην τουαλέτα και δραστηριότητες στην καθημερινή ζωή, ατομική υγιεινή και τα λοιπά αλλά γενικότερα για την πορεία της. (Ίσως όπως λέτε γιατί και μένα με πίστεψε η οικογένεια τότε, ίσως το έδειξε και στο παιδί) Φυσικά, φυσικά. Παίξει ρόλο οι φροντιστές του παιδιού της, της οικογένειας να χτίσουν μία σχέση εμπιστοσύνης πάρα πολύ, πολύ σημαντικό αλλά παρόλα αυτά εγώ θεωρώ ότι πιο, περισσότερο σημαντικό ήτανε η εμπιστοσύνη την οποία είχε η Θ. ως προς τους φροντιστές της γιατί η οικογένεια έχει αποδείξει ότι εν πάση περίπτωση δεν είναι τόσο φερέγγυα ας πούμε. Δηλαδή μπορεί σε άλλες περιόδους να υπάρχει μια ειλικρίνεια σε άλλες όχι, δείχνει μεταβολές ας πούμε στις αντιδράσεις κι έτσι έχει επιπτώσεις. Άρα θεωρώ ότι η κυρίαρχη δράση είναι η δουλειά με την οικογένεια. Ωραία!

Συνεργασία

Συνεργασία

Συνεργασία

<p><u>4. Ειδικό βοηθητικό προσωπικό στο γενικό σχολείο (γυναίκα 45 ετών)</u></p> <p>Το κορίτσι από ότι έμαθα ήρθε στη σχολική μονάδα 2021. Εγώ πρώτη φορά τη συνάντησα τον Οκτώβριο του 2022.</p> <p>Από τον Οκτώβριο μέχρι τα τέλη Νοεμβρίου ζητούσε συνεχώς τον μπαμπά της και ήθελε να πηγαίνει στην πίσω πόρτα για να τον περιμένει να την πάρει. Αυτό συνέβαινε περίπου το τελευταίο τρίωρο. Είχε μία άρνηση συνεργασίας μαζί μου. Στην αρχή την πήγαίνα τακτικά στην τουαλέτα αλλά τα «ατυχήματα» συνέχισαν να συμβαίνουν. Μετά τα Χριστούγεννα άρχισε να αναπτύσσεται μεταξύ μας ένα κλίμα εμπιστοσύνης γεγονός που συνετέλεσε στη μείωση των ατυχημάτων με την τουαλέτα. Λίγο πριν τον Πάσχα την άφησα ελεύθερη χωρίς να της υπενθυμίζω την τουαλέτα κι αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την περαιτέρω μείωση των «ατυχημάτων».</p>	<p>Συνεργασία</p> <p>Προσαρμογή</p> <p>Συνεργασία</p>
<p><u>5. Δασκάλα τμήματος ένταξης στο γενικό σχολείο γυναίκα 40 ετών)</u></p> <p>Στο σχολείο ήρθε το έτος 2021-2022 τον Σεπτέμβριο. Την πρώτη χρονιά δεν καθόταν στην καρέκλα της, έφτυνε και έριχνε τα πράγματά των παιδιών από τα θρανία. Έκανε κραυγές και έτριζε τα δόντια της. Έβγαζε τα παπούτσια και καμιά φορά και τα ρούχα της. Είχε συχνά ατυχήματα με την τουαλέτα. Δυσκολίες παρουσίαζε στην αδρή και λεπτή κινητικότητα. Υπάρχει απουσία του λόγου, δεν μιλάει πέρα από συλλαβές μπα, μα.. Δυσκολεύεται ως προς αντιληπτικές και τις νοητικές δεξιότητες.</p> <p>Τη δεύτερη χρονιά είχε βελτίωση όσον αφορά την προσαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον και τη συμπεριφορά της. Όσον αφορά τη μαθησιακή της πορεία οι δυσκολίες παρέμειναν οι ίδιες.</p>	<p>Δεξιότητες</p> <p>Συνεργασία</p> <p>Προσαρμογή</p> <p>Επικοινωνία</p> <p>Δεξιότητες γνωστικές</p>
<p><u>6. Δασκάλα τμήματος α' τάξη (1^η χρονιά) (γυναίκα 47 ετών περίπου)</u></p> <p>Το παιδί ήρθε στη σχολική μονάδα τη σχολική χρονιά 2021-2022.</p>	

7. Δασκάλα τμήματος α' τάξης (2^η χρονιά) (γυναίκα 42 ετών περίπου)

Την πρώτη χρονιά δεν την είχα εγώ. Ως μαθήτρια την είχα τη δεύτερη χρονιά.

Στην τάξη το πρώτο τρίωρο καθόταν ήσυχη μέχρι βέβαια τα Χριστούγεννα. Αρνιόταν να κάνει οτιδήποτε της έδινα, φυλλάδια εννοώ. Σηκωνόταν και πήγαινε μέχρι τον μικρό πίνακα με τα γράμματα. Έπαιζε με αυτά και στη συνέχεια τα έριχνε κάτω, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό που ήταν συνέχεια μαζί της προσπαθούσε να της εξηγήσει ότι αυτό δεν ήταν σωστό που έκανε. Το ΕΒΠ προσπαθεί να την απασχολεί για να βρίσκεται μέσα στην τάξη. Όταν βαριόταν σηκωνόταν και πείραζε τα πράγματα των υπολοίπων παιδιών. Στην αρχή είχε πολλά ατυχήματα (με την τουαλέτα εννοώ) και μέσα στην τάξη. Είχε ελάχιστη επικοινωνία με δύο-τρία παιδάκια στην τάξη. Ήθελε να τα πειράζει κάποιες φορές.

Προσαρμογή

Παιχνίδι

4. ΕΒΠ (γενικό σχολείο)

Η μαθήτρια έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται οτιδήποτε της έλεγα- στο επίπεδο βέβαια της αντιληπτικής ικανότητας- είτε ήταν οδηγίες, είτε συμβουλές, είτε απλή συζήτηση. Είχε επίσης την ικανότητα να τρώει μόνη της, αφού προηγουμένως της είχα ανοίξει την μπανάνα ή το σακουλάκι με τα μπισκότα. Στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης η δεξιότητά της έγκειται στο γεγονός ότι ξέρει να πλένει τα χέρια της, αφού πρώτα της έριχνα εγώ το σαπούνι. Επίσης δεν ήθελε να τα σκουπίζει με το χαρτί γιατί ανατρίχιαζε.

Στην τάξη έβγαζε μόνη της το μπουφάν και προσπαθούσε να το κρεμάσει – η κρεμάστρα είναι λίγο ψηλά και δεν τη φτάνει. Από τη κασετίνα έβγαζε το μολύβι που ήθελε και στη συνέχεια την πετούσε.

Προσαρμογή

Επικοινωνία-
αλληλεπίδραση

Δεξιότητες γνωστικές,
αυτοεξυπηρέτησης

5. Δασκάλα τμήματος ένταξης (γεν. σχολ.)

Τις δύο πρώτες χρονιές δεν μπορούσε να αυτοεξυπηρετηθεί έτσι προς τα μέσα δεύτερης χρονιάς έγινε πρόγραμμα παρέμβασης για την τουαλέτα με εικόνες, δηλαδή κάρτες που έδειχναν ένα κοριτσάκι στην τουαλέτα, κάρτα με τη λεκάνη της τουαλέτας και άλλες δύο κάρτες με δύο διαφορετικές φάτσες μία χαρούμενη και μία λυπημένη για την επιβράβευσή της και τη μη επιβράβευσή της.

Ως προς την αυτονομία της έβαζε και έβγαζε τις κάρτες που της έδινε καθώς και τα φύλλα εργασίας από τον φάκελο. Επίσης τα μολύβια από την κασετίνα. **Άνοιγε τους μαρκαδόρους, πολλές φορές με το στόμα.**

Τη δεύτερη χρονιά είχε βελτίωση όσον αφορά στην προσαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον και τη συμπεριφορά της γενικά στην τάξη.

Όσον αφορά τη μαθησιακή της πορεία οι δυσκολίες παρέμειναν ίδιες. **Δεν μπορούσε να ανταποκριθεί σε καμία δραστηριότητα που γινόταν στην τάξη** και δεν μπορούσε να συμμετέχει σε κανένα γνωστικό αντικείμενο (γυμναστική, θεατρική αγωγή, πληροφορική, τεχνικά).

Λειτουργικό πρόγραμμα

Δεξιότητες

αυτοεξυπηρέτησης

Προσαρμογή

Δεξιότητες γνωστικές

Προσαρμογή

6. Δασκάλα της α' τάξης (1^η χρονιά) (γεν. σχολ.)

Τις πρώτες μέρες που ήρθε στο σχολείο παρουσίαζε μια εικόνα άρνησης να βρίσκεται στην τάξη. Έκανε μορφασμούς θυμού, έβγαζε κραυγές, έτριζε τα δόντια, έφτυνε, έβγαζε και πετούσε τα παπούτσια της κι έριχνε τα πράγματα των παιδιών από τα θρανία τους.

Ικανότητες και δεξιότητες στον μαθησιακό τομέα δεν μπόρεσα να διαπιστώσω, **γιατί αρνούσαν να συμμετέχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα** της ανατέθηκε. Όταν κάποιες φορές χρωμάτιζε, κρατούσε τους μαρκαδόρους μέσα στη χούφτα της.

Επικοινωνία

7. Δασκάλα της α' τάξης (2^η χρονιά) (γεν. σχολ.)

Η εξέλιξη της τη φετινή χρονιά (2022-23) είναι ότι δεν βγάζει κραυγές στην τάξη, **κάθεται ήσυχη για ένα χρονικό διάστημα στο θρανίο της, δε**

<p>φτύνει τα παιδιά όπως μου είπε ότι έκανε η Θ. η περσινή δασκάλα της και δεν ενοχλεί τα παιδιά συχνά. Στις εργασίες που τις δίνω δεν ανταποκρίνεται. Κάνει αυτό που θέλει αυτή συνήθως ένα μεγάλο κύκλο και μετά κάτι μικρά κυκλάκια.</p>	<p>Δεξιότητες γνωστικές</p>
<p><u>4. ΕΒΠ (γεν. σχολείο)</u></p> <p>Όταν έμπαινε στην τάξη έβγαζε το μπουφάν και προσπαθούσε να το βάλει στην κρεμάστρα η οποία όπως προείπα ήταν ψηλά, η Θ. δεν την έφτανε και για αυτό το λόγο πηδούσε στην προσπάθεια της να το κρεμάσει. Καθόταν αρχικά στην καρέκλα της και έβγαζε από την κασετίνα το αγαπημένο της μολύβι και στη συνέχεια την πετούσε κάτω. Στα φυλλάδια που της έδινε η κυρία έκανε αυτό που ήθελε αυτή. Δεν ήθελα να κάνει ούτε αυτά που της έδινε η κυρία της από το τμήμα ένταξης. Όταν βαριόταν σηκωνόταν, πήγαινε στον μικρό πίνακα και έπαιζε με τα γράμματα που αργότερα τα πετούσε κάτω. Ήθελε να βγαίνει πριν το διάλειμμα αλλά με τη συζήτηση κατάλαβε ότι βγαίνουμε όταν χτυπήσει το κουδούνι. Με τα παιδιά είχε μία ελάχιστη επικοινωνία κυρίως μέσω ενός παιχνιδιού που παίζαμε στην αυλή. Μετά τις 11 δύσκολα καθόταν μέσα στην τάξη, προσπαθούσα να επινοώ παιχνίδια για να κεντρίσω το ενδιαφέρον της.</p>	<p>Προσαρμογή</p> <p>Δεξιότητες γνωστικές</p> <p>Ζωγραφική</p> <p>Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης</p> <p>Δεξιότητες</p>
<p><u>5. Δασκάλα ένταξης (γεν. σχολ.)</u></p> <p>Το πρώτο διάστημα δεν ήθελε να καθίσει στο θρανίο, αντιδρούσε και φώναζε με δυνατές κραυγές. Ήταν αδύνατο να μείνει μόνη της μαζί μου στην τάξη χωρίς την παρουσία του ΕΒΠ. Τη δεύτερη χρονιά ήταν πιο συνεργάσιμη, βοήθησε και η σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μεταξύ αυτής και του νέου ΕΒΠ. Ήταν πιο χαρούμενη και συνεργάζονταν ικανοποιητικά.</p>	<p>Προσαρμογή</p> <p>Παιχνίδι</p>
<p><u>6. Δασκάλα της α΄ τάξης (1^η χρονιά)</u></p> <p>Στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης διαπίστωσα ότι μπορούσε να τρώει μόνη της και να πηγαίνει στην τουαλέτα, αν και πολλές φορές, δε γνωρίζω</p>	<p>Προσαρμογή</p>

<p>για ποιο λόγο λερωνόταν και χρειαζόταν να αλλάξει ρούχα, χωρίς να πάει στην τουαλέτα. Δεν ήξερε να σκουπίζει μόνη της τη μύτη της.</p>	<p>Συνεργασία</p>
<p><u>7. Δασκάλα της α΄ τάξης (2^η χρονιά)</u></p> <p>Μέσα στην τάξη όταν ερχόταν κρεμούσε το μπουφάν της και καθόταν στη καρέκλα της. Στα φυλλάδια που τις έδινε έκανε με το μολύβι της μικρούς και μεγάλους κύκλους βγάζοντας ένα συνεχόμενο ήχο σαν μουρμούρισμα τις περισσότερες φορές. Δεν ήθελε να συμμετάσχει με τα υπόλοιπα τα παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες. Της άρεσαν πολύ τα βιντεάκια με την αλφαβήτα και τους αριθμούς που περιείχαν και τραγουδάκια. Συγκεντρωμένη δε μπορούσε να καθίσει πολύ ώρα. Ήθελε να βγαίνει έξω αλλά με τη συμβολή του ΕΒΠ μεταπειθόνταν. Αν νευρίαζε έφτυνε ή πετούσε τα πράγματα από τα θρανία των παιδιών. Με την επιβράβευση χαιρόταν. Της άρεσε να παίρνει τον μαρκαδόρο και να γράφει στον πίνακα. Κατά τη διάρκεια αυτής της ενέργειας έλεγε «α», «ο».</p>	<p>Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης</p> <p>Συνεργασία</p> <p>Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης</p>
<p><u>4. ΕΒΠ</u></p> <p>Όσον αφορά τον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης το πρώτο χρονικό διάστημα την πήγαινα σε τακτά χρονικά διαστήματα στην τουαλέτα χωρίς αποτέλεσμα καθώς τα ατυχήματα συνέχιζαν να υφίστανται. Με την πάροδο του χρόνου και αφού άρχισε να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης από την πλευρά της οικογένειας προς το πρόσωπό μου, τα ατυχήματα άρχισαν να ελαττώνονται. Τα χέρια της άρχισε να τα πλένει με σωστό τρόπο. Αφού πρώτα της έδειξα και στη συνέχεια υποβοηθώντας την κυρίως ως προς το σκούπισμα καθώς δεν ήθελε να μένουν κομμάτια χαρτιού στα χέρια της. Λίγες βδομάδες μετά το Πάσχα έχοντας μεσολαβήσει οι κάρτες που είχε κάνει η δασκάλα του τμήματος ένταξης με την τουαλέτα, δηλαδή ένα κοριτσάκι στην τουαλέτα και δυο φατσούλες: μία χαρούμενη και μία λυπημένη, η Θ. είτε πήγαινε μόνη της στην τουαλέτα είτε υπήρξαν μέρες που δε πήγαινε καθόλου. Τα ατυχήματα με την τουαλέτα είχαν ελαχιστοποιηθεί. Δυστυχώς, δεν υπήρχε συνεργασία σε αυτόν τον τομέα με την οικογένεια του κοριτσιού. Στην τάξη κατάφερε να παραμένει</p>	<p>Επικοινωνία</p> <p>Δεξιότητες γνωστικές</p> <p>Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης</p> <p>Συνεργασία</p>

τουλάχιστον το πρώτο τρίωρο καθώς την έδινα να το καταλάβει με την επανάληψη της φράσης «ότι βγαίνουμε όταν χτυπήσει το κουδούνι» δείχνοντας το αυτί.

Με τα παιδιά -κυρίως δύο- ήρθε πιο κοντά μέσω του παιχνιδιού. Στην αυλή του σχολείου υπήρχε σχεδιασμένο το κουτσό μέσω αυτού έπαιζε με τα παιδιά που την πλησίαζαν για λίγη ώρα βέβαια.

5. Δασκάλα τμήματος ένταξης

Την πρώτη χρονιά μου ήταν δύσκολο να συνεισφέρω στον τομέα αυτόν με οποιαδήποτε δράση παρέμβασης καθώς το ΕΒΠ δυσχέραινε τη συνεργασία μου μαζί της. Τη φετινή χρονιά που υπήρχε ένα κλίμα καλής συνεργασίας μπόρεσα να υλοποιήσω προγράμματα προκειμένου η Θ. να ενισχύσει τη δεξιότητα της στη χρήση της τουαλέτας. Ένας από τους βραχυπρόθεσμος στόχος που πραγματοποίησα με τη βοήθεια του ΕΒΠ ήταν να παίρνει την εικόνα που υπάρχει στο θρανίο της και να την κολλάει στην αντίστοιχη εικόνα που βρίσκεται στην πόρτα της τουαλέτας. Κάθε φορά που θα το επιτύχανε θα επιδεικνύονταν η χαρούμενη φατσούλα ως επιβράβευση της προσπάθειας της. Σε περίπτωση ατυχημάτων θα επιδεικνύονταν η λυπημένη φάτσουλα προκειμένου να αντιληφθεί το λάθος η μαθήτρια. Πιστεύω ότι η δράση αυτή συνέβαλε να μειωθούν τα ατυχήματα αλλά δεν επιτεύχθει η εξάλειψή τους. Η οικογένεια πάνω σε αυτό το θέμα ήταν μη συνεργάσιμη.

6. Δασκάλα της α' τάξης (1^η χρονιά) (γεν. σχολ.)

Μέσα στη τάξη δεν ήθελε να ασχολείται με εργασίες οποιασδήποτε μορφής κι ήθελε να βγαίνει στο διάδρομο ή έξω στην αυλή.

7. Δασκάλα της α' τάξης (2^η χρονιά) (γεν. σχολ.)

Δεν πραγματοποίησα δράση στον τομέα αυτόν καθώς ήταν αρμοδιότητα του τμήματος ένταξης και της κοπέλας ΕΒΠ. Η δική μου συνεισφορά ήταν

Λειτουργικό πρόγραμμα

Δεξιότητες

Αυτοεξυπηρέτησης

Συνεργασία

Παιχνίδι

Συνεργασία

Λειτουργικό πρόγραμμα

Συνεργασία

<p>η λεκτική ενίσχυση της προσπάθειας αυτής δηλαδή έλεγα μπράβο Θ. όταν έπαιρνε την καρτέλα και πήγαινε στην τουαλέτα και όταν πάλι υπήρχε ατύχημα την έπαιρνα κοντά μου και προσπαθούσα να της εξηγήσω ότι αυτό δεν είναι καλό. Οι γονείς της Θ. δεν ήρθαν ούτε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ούτε κατά τη διάρκεια με αποτέλεσμα να μη μπορώ να έχω μια εικόνα του τι συμβαίνει στο σπίτι καθώς και την άποψη τους πάνω σε αυτό το θέμα.</p>	<p>Δεξιότητες γνωστικές</p>
<p><u>4. ΕΒΠ (γενικό σχολείο)</u></p> <p>Το κλίμα εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μετά το πέρας του τετράμηνου, η απουσία άγχους από τη μεριά μου στον τομέα αυτόν και η χρήση των καρτών που έφτιαξε η δασκάλα του τμήματος ένταξης συνέβαλαν στον περιορισμό των ατυχημάτων όχι όμως στη εξάλειψή τους.</p>	<p>Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης</p> <p>Συνεργασία</p>
<p><u>5. Δασκάλα τμήματος ένταξης</u></p> <p>Όπως μου ανέφερε το ΕΒΠ οι κάρτες που έφτιαξα συνέβαλαν σημαντικά στον περιορισμό των ατυχημάτων. Θεωρώ ότι αυτές οι κάρτες ήταν σε μορφή παιχνιδιού και για αυτό το λόγο έφεραν αυτά τα αποτελέσματα. Επίσης η συνεργασία μου και η συζήτηση μου με το ΕΒΠ βοήθησαν σημαντικά στην από κοινού διεύθυνση αυτού του θέματος.</p>	<p>Συνεργασία</p> <p>Λειτουργικό πρόγραμμα</p>
<p><u>6. Δασκάλα της α΄ τάξης (1^η χρονιά)</u></p> <p>Σε συνεργασία με τη δασκάλα ειδικής αγωγής, που την έπαιρνε κάποιες ώρες και με εργασίες που της έδινε, κατάλληλες για το επίπεδο της, κι εργασίες ζωγραφικής που έδινα σε όλη την τάξη και στην ίδια. Πετούσε τις εργασίες και έβγαινε έξω. Δεν υπήρχε βελτίωση μέχρι το τέλος της χρονιάς και τις λίγες ώρες που έμενε στην τάξη καθόταν στο θρανίο της μετά από «πιέσεις» από την κυρία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού που τη συνόδευε και μετά από συστάσεις του γονέα να είμαστε αυστηρές μαζί της και να μην αφήνουμε να μας «πάρει τον αέρα».</p>	<p>Παιχνίδι</p> <p>Συνεργασία</p>

7. Δασκάλα της α΄ τάξης (2^η χρονιά) (γεν. σχολ.)

Στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης παρατήρησα ότι αρκετές φορές τη Θ. να παίρνει την κάρτα που ήταν πάνω στο θρανίο και να τρέχει στην τουαλέτα. Στο πρόσωπο της υπήρχε μια ικανοποίηση σαν να μου έλεγε με τον τρόπο της «τα κατάφερα». Γι' αυτό το λόγο της έλεγα «Μπράβο σου Θ. θα το πω και στη μαμά και στον μπαμπά να χαρούν». Όταν άκουγε αυτά τα λόγια χαμογελούσε.

4. ΕΒΠ (γενικό σχολείο)

Πιστεύω ότι οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια της κοπέλας του τμήματος ένταξης θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα αν συνεχίζονταν και στο σπίτι. Όμως αυτό δεν επιτεύχθει λόγω της μη διάθεσης συνεργασίας από τη μεριά των γονιών.

5. Δασκάλα τμήματος ένταξης

Θεωρώ ότι οι παρεμβάσεις στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης που πραγματοποιήθηκαν από την πλευρά μου, οι καρτέλες καθώς και παζλ με τους κανόνες ατομικής υγιεινής θα είχαν ευοδωθεί αν παράλληλα με το σχολείο υλοποιούνταν και στο σπίτι με τη μορφή παιχνιδιού. Αυτό δεν μπόρεσε να γίνει επειδή η συνεργασία με τους γονείς δεν ήταν εφικτή.

6. Δασκάλα της α΄ τάξης (1^η χρονιά) (γεν. σχολείο)

Δεν μπόρεσαν να υλοποιηθούν ιδιαίτερες δράσεις μέσα στην τάξη, γιατί υπήρχε απόλυτη άρνηση από το παιδί να συμμετέχει σε οτιδήποτε, δεν ανταποκρινόταν στις προσπάθειες των άλλων παιδιών να την

Δεξιότητες γνωστικές

Δεξιότητα
αυτοεξυπηρέτησης

Συνεργασία

Παιχνίδι

Συνεργασία

σχολείο παρουσίαζε μια εικόνα άρνησης», «Επισήμανα την 1^η χρονιά ότι δεν ήθελε να καθίσει στο θρανίο». Οι ειδικότητες του ειδικού σχολείου έχουν όμως μια διαφορετική εικόνα και προσέγγιση του όρου προσαρμογή. Αρχικά, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό εστίασε σε ένα στοιχείο του χαρακτήρα του κοριτσιού «τη διερευνητικότητα». Κοινό σημείο και στις δύο δομές ήταν ότι όταν βαριόταν αποζητούσε τους γονείς της. Επίσης, επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτών του ειδικού σχολείου ήταν η προσαρμογή ως σκοπός, γεγονός που δεν έχει επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου. Τέλος, ο εργοθεραπευτής του ειδικού σχολείου αναφέρθηκε στη δεξιότητα του κοριτσιού να προσαρμοστεί εύκολα σε εκείνο το περιβάλλον συνδέοντας το με την εικόνα του χώρου καθώς όπως χαρακτηριστικά είπε: «...ξάπλωνε σε στρώματα που έχουμε μεγάλα ειδικά διαμορφωμένα...», «...ως προς το χώρο που είδε, τον μεγάλο χώρο, τον καθαρό...», «...δεν είδε πάρα πολλά παιδιά ...», « το περιβάλλον δηλαδή την έκανε να νιώσει άνετα.». Ο χώρος μια σχολικής τάξης μπορεί να προσεγγισθεί : α) ως ένα πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει ή δεν διευκολύνει τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Ανδρούσου και συν., 2016, σ. 55).

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα της ζωγραφικής δηλαδή του σχεδιασμού κύκλων από τη Θ., από τη δασκάλα του ειδικού σχολείου αντιμετωπίζεται και θεωρείται ως ζωγραφική λέγοντας χαρακτηριστικά « της άρεσε η ζωγραφική, της άρεσε να κάνει συγκεκριμένους κύκλους γύρω-γύρω με τον μαρκαδόρο, το οποίο την ηρεμούσε», ενώ η δασκάλα του τμήματος ένταξης στο γενικό τη δράση αυτή δεν τη χαρακτηρίζει ως ζωγραφική. Χαρακτηριστικά αναφέρει: « κάνει αυτό που θέλει, συνήθως έναν μεγάλο κύκλο και μετά κάτι μικρά κυκλάκια». Σύμφωνα με την Τζουριάδου τα παιδιά με σύνδρομο Down στην ηλικία των 5 χρόνων μπορούν να αντιγράψουν κύκλο και στα 10 μπορούν να ζωγραφίσουν ανθρώπινη, ατελή βέβαια, φιγούρα (Τζουριάδου, 1995, σ. 113).

Στο άξονα των γνωστικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται διαφορετική προσέγγιση και εστίαση από τους/τις επαγγελματίες των δύο σχολικών περιβαλλόντων. Τόσο η δασκάλα του ειδικού σχολείου όσο και ο εργοθεραπευτής της δομής μνημονεύουν την ανταπόκριση της σε οδηγίες και κανόνες όπως «μπαίνω στην τάξη και κάθομαι (Δασκάλα ειδικού)», «έδειξε ότι αυτόν τον τύπο έχω μια σχέση όπου πρέπει να ακούω τους κανόνες και να συνεργάζομαι (Λογοθεραπευτής ειδικού)» και σε άλλο σημείο «δείξε μου τι θέλεις να σου το δώσω εγώ, λίγο πιο οριοθετημένη συνθήκη

(Λογοθεραπευτής ειδικού)». Στο γενικό σχολείο η αντιληπτική της ικανότητα αναφέρθηκε μόνο από το ΕΒΠ «αντιλαμβάνονταν τις οδηγίες, τις συμβουλές, την απλή συζήτηση». Κοινό σημείο αναφοράς των τριών δασκάλων του γενικού σχολείου αποτελεί η συνεχής άρνηση της Θ. να ανταποκριθεί στις οδηγίες που της παρέχονταν για την επιτέλεση των εργασιών που διεξάγονταν στην τάξη. Χαρακτηριστικά είπαν: « δεν μπορούσε να ανταποκριθεί σε καμιά δραστηριότητα που γινόταν στην τάξη...πετούσε τις εργασίες και έβγαινε έξω (Δασκάλα τμήματος ένταξης)», « αρνούνταν να συμμετάσχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα (Δασκάλα 1^{ης} χρονιάς)», «σε εργασίες που της δίνω δεν ανταποκρίνεται (Δασκάλα 2^{ης} χρονιάς)». Η διαφοροποίηση της προσέγγισης μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στο γενικό σχολείο η Θ. υπόκειται σε σύγκριση με τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης γεγονός που αναφέρεται και από την Τζουριάδου: « Οποιαδήποτε ανάπτυξη μπορεί να παρουσιάζει καθυστέρηση και ταυτόχρονα να είναι διαφορετική...Σε καθένα από αυτά τα στοιχεία το παιδί παρουσιάζει καθυστέρηση, δεν μπορεί όμως συνολικά να συγκριθεί με οποιοδήποτε μικρότερο παιδί...(Τζουριάδου, 1995, σ. 116).

Στον τομέα της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης υπάρχει μια διαφοροποίηση στην προσέγγιση από το ΕΒΠ του ειδικού σχολείου και τη δασκάλα αυτής της δομής. Χαρακτηριστικά η πρώτη αναφέρει ότι «χθες δάγκωσε ένα παιδάκι πόσες φορές- το δάγκωσε άσχημα» ενώ η δασκάλα επισημαίνει ότι « κάποιον χτύπημα προς τα άλλα παιδιά». Κοινό σημείο αναφοράς του ΕΒΠ του γενικού σχολείου και της δασκάλας του ειδικού ο ρόλος του παιχνιδιού ως μέσου επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά. Σύμφωνα με τη δεύτερη «ο τρόπος ο δικός για να παίξει, να προσεγγίσει τα παιδιά είναι είτε να τα πειράξει είτε να τους οδηγήσει με το χέρι της εκεί που θέλει». Ο λογοθεραπευτής της δομής του ειδικού σχολείου επισήμανε την αλληλεπίδραση της Θ. με τα παιδιά λόγω του ιδιαίτερου περιβάλλοντος. Οι δασκάλες του γενικού σχολείου ανέφεραν ότι το κορίτσι είχε ελάχιστη επικοινωνία με τα παιδιά. Συγκεκριμένα η δασκάλα της 1^{ης} χρονιάς είπε ότι: « δεν ανταποκρινόταν στις προσπάθειες των παιδιών να την προσεγγίσουν» και η δασκάλα της 2^{ης} χρονιάς ότι: « δεν ήθελε να συμμετάσχει με τα παιδιά σε δραστηριότητες». Και οι δύο ταυτίζονται στα λεγόμενα ότι το κορίτσι έδειχνε μία επιθετική συμπεριφορά. (..έφτυνε-έριχνε τα πράγματα των παιδιών). Τα άτομα με νοητικές αναπηρίες διατρέχουν υψηλό κίνδυνο για μια πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων. Εκτός του ότι δυσκολεύονται να κάνουν φίλους/ες λόγω ακατάλληλης συμπεριφοράς, συχνά δεν γνωρίζουν πώς να

ανταποκριθούν στις κοινωνικές καταστάσεις (Hallahan et al., 2022, σ. 119). Σύμφωνα με την Τζουριάδου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στερούνται ευκαιριών πραγματικής αλληλεπίδρασης, τόσο λόγω κοινωνικών προκαταλήψεων όσο και λόγω δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα ίδια στην απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Τζουριάδου, 1995, σ. 130- 131).

Στον άξονα της δεξιότητας της αυτοεξυπηρέτησης -γύρω από την οποία περιστρέφεται η παρούσα έρευνα - τόσο οι επαγγελματίες του ειδικού όσο και του γενικού εντόπισαν και ανέφεραν την ύπαρξη ατυχημάτων. Το ΕΒΠ του ειδικού σε ένα μήνα αντιλήφθηκε μία ενέργεια του κοριτσιού που δήλωνε το ενδεχόμενο ενός «ατυχήματος» με την τουαλέτα: «... έχει ένα συγκεκριμένο που απλά εμείς καταλάβαμε ότι θέλει π.χ. όταν θα πάρει την κουβέρτα». Μια ενέργεια που ακολούθησαν και οι δύο ΕΒΠ στα δύο σχολικά περιβάλλοντα και η οποία δεν ευόδωσε ήταν ότι τη ρωτούσαν αν επιθυμεί να πάει τουαλέτα σε τακτά διαστήματα. Επίσης, κοινή παρατήρηση όλων ήταν ότι έχει επιτύχει την αυτονομία της στην αυτονομία της ως το τη σίτιση, δηλαδή τρώει μόνη της. Όμως, λόγω της ανατομίας των χεριών της αδυνατεί να ανοίξει την μπανάνα για αυτό το λόγο επιζητεί τη βοήθεια των φροντιστών της, χαρακτηριστικά «στο φαγητό θέλει λίγη βοήθεια». Η δασκάλα του ειδικού αναφέρει σχετικά με το θέμα της αυτοεξυπηρέτησης: « δε δηλώνει την ανάγκη της για την τουαλέτα από μόνη της, καμιά φορά μπορεί να κατευθυνθεί, αλλά δε δηλώνει». Μεγαλύτερη αναφορά στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησής πραγματοποιήθηκε από τον εργοθεραπευτή της δομής. Ο ίδιος επισήμανε ότι έχει τη δεξιότητα να βάζει και να βγάζει μόνη της τα παπουτσάκια της, τις κάλτσες της. Θεωρεί ότι το κάνει και σε λειτουργικό επίπεδο και σε μη. Στο θέμα της σίτισης ανέφερε ότι τρώει μόνη της άλλα δε χρησιμοποιεί σωστά τα εργαλεία. Ένα ακόμη κοινό σημείο που αναφέρθηκε τόσο από τον εργοθεραπευτή του ειδικού όσο και από ΕΒΠ και τη δασκάλα του γενικού ήταν η δυνατότητά της να βγάζει μόνη της το μπουφάν, να προσπαθεί να το κρεμάει αλλά η θέση της κρεμάστρας δεν είναι καθόλου επιβοηθητική σε αυτό της το εγχείρημα καθώς όπως επισημάνθηκε και από τους δύο είναι πολύ ψηλά για το κορίτσι. Σχετικά με το θέμα της τουαλέτας είπε: «ότι δεν έχει τον έλεγχο των σφιγκτήρων» λέγοντας ότι « πάει πίσω στην απόδοσή της λόγω της συμπεριφοράς της...ίσως είναι το συμπεριφοριστικό ίσως να είναι και το συναισθηματικό».

Το πλύσιμο των χεριών επισημάνθηκε από το ΕΒΠ του γενικού δηλαδή ανέφερε «ότι ξέρει να πλένει τα χέρια της αλλά αδυνατεί να βάλει σαπούνη» οπότε χρειάζεται τη βοήθεια των φροντιστών/στριών. Η δεξιότητά της αυτή εντοπίστηκε και από τον εργοθεραπευτή. Η δασκάλα του τμήματος ένταξης αναφέρθηκε στην αυτονομία της σχετικά με τον χειρισμό της κασετίνας και των μαρκαδόρων λέγοντας: « άνοιγε τους μαρκαδόρους πολλές φορές με το στόμα». Ένα θέμα το οποίο απασχολεί όσους ασχολούνται με τα αναλυτικά προγράμματα για νοητικά καθυστερημένα παιδιά είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά και η εξατομίκευση που θα οδηγήσουν στην προσωπική αυτονομία (Τζουριάδου, 1995, σ. 127). Σε ό,τι αφορά τα αναλυτικά προγράμματα για παιδιά με σοβαρότερες καθυστερήσεις η διαμόρφωσή τους καθορίζεται από τις ανάγκες της κοινωνίας και αποβλέπει στη βελτίωση των βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και επιβίωσης. Δεν πρόκειται για αναλυτικό πρόγραμμα απλά, αλλά λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμά (Τζουριάδου, 1995, σ. 129).

Σύμφωνα με την Τζουριάδου στα παιδιά με νοητική αναπηρία πρέπει να δίνεται έμφαση στη βελτίωση των βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Για αυτό το λόγο αναφέρει ότι δεν πρόκειται για αναλυτικό πρόγραμμα απλά, αλλά λειτουργικό αναλυτικό πρόγραμμα (Τζουριάδου, 1995, σ. 129). Στα πλαίσια αυτά το ΕΒΠ του ειδικού σχολείου ανέφερε ότι έθεσαν ένα ειδικό πρόγραμμα για την τουαλέτα, δηλαδή να πηγαίνει μετά το φαγητό. «Ένα πολύ ειδικό πλάνο για τη Θ.» όπως χαρακτηριστικά είπε το ΕΒΠ. Η δασκάλα ειδικής αγωγής του ειδικού σχολείου επισήμανε την ανάγκη εναλλαγών δραστηριοτήτων με στόχο το εγκλιματισμό με το περιβάλλον και παράλληλα τη δημιουργία ενός πιο δομημένου ημερήσιου προγράμματος με βάση τις ανάγκες του κοριτσιού. Ο εργοθεραπευτής της δομής έκανε λόγο για πρόγραμμα τουαλέτας το οποίο θα προέκυπτε με τη συνεργασία της οικογένειας σε ένα άλλο πλαίσιο. «Να αρχίσει να γενικεύει την κατάσταση» όπως χαρακτηριστικά ανέφερε. Το ΕΒΠ του γενικού σχολείου με τη συνεργασία της δασκάλας της ειδικής τάξης προέβησαν στη δημιουργία ενός λειτουργικού προγράμματος με τη δημιουργία καρτών. «Κάθε φορά που η Θ. επιτύγχανε το στόχο δίνονταν η χαρούμενη φατσούλα ως επιβράβευση της προσπάθειάς της» είπε η δασκάλα του τμήματος ένταξης. Παράλληλα το ΕΒΠ του γενικού σχολείου τόνισε ότι: « η χρήση καρτών συνέβαλε στον περιορισμό των ατυχημάτων, όχι στην εξάλειψή τους». Η δασκάλα της τάξης της τη χρονιά 2022-23 κάνοντας την

αυτοκριτική της επισήμανε τη δυνατότητα παρουσίασης εικόνων ή βίντεο με τους κανόνες ατομικής υγιεινής – κάτι το οποίο όπως αναφέρει η ίδια δεν έκανε – και το οποίο ίσως να είχε αποτελέσματα.

Ο άξονας της συνεργασίας συνδέεται τόσο με τους/τις επαγγελματίες που εμπλέκονται σε μια σχολική δομή όσο και με την οικογένεια του κοριτσιού. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι ανησυχίες των γονέων και των οικογενειών στη θεραπευτική αντιμετώπιση και στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ατόμων με αναπηρία/ίες (Hallahan et al., 2022, σ. 89). Δυστυχώς, η επικοινωνία μεταξύ επαγγελματιών και γονέων δεν είναι αυτονόητη (Hallahan et al., 2022, σ. 100). Οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να χρειαστεί να συνεργαστούν με άλλους/ες επαγγελματίες σε συνάρτηση με το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης του/της εκάστοτε μαθητή/τριας (Hallahan et al., 2022, σ. 59). Έτσι, και το ΕΒΠ του ειδικού σχολείου αναφέρει την ανάγκη δημιουργία ενός ειδικού πλάνου για τη Θ. σε συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης, τον εργοθεραπευτή και τη δική της συμβουλή, δηλαδή μια διεπιστημονικότητα. Η δασκάλα του ειδικού σχολείου δεν έκανε καμία αναφορά σε συνεργασία σε οποιοδήποτε επίπεδο. Σε αρκετά σημεία της συνέντευξής του ο εργοθεραπευτής αναφέρθηκε στην επικοινωνία με την οικογένεια του κοριτσιού είτε σε ένα πλαίσιο ανίχνευσης, είτε συνδρομής. Σε κάποιο σημείο της συνέντευξης του χαρακτηριστικά είπε: «Μήπως εσείς σκεφτείτε τι μπορεί να είναι για να μας βοηθήσετε. Όταν της το έθεσα με αυτόν τον τρόπο ότι δεν είναι κάτι που ενοχλεί το σχολείο μας, άρχισε σιγά -σιγά να λύνεται, να λέει ότι το κάνει και στο σπίτι». Ακόμη ανέφερε ότι: «Όταν καταλάβουν ότι εσύ θέλεις πραγματικά να δεις από που προέρχεται για να βρούμε μια λύση και όχι να κατηγορήσω εσένα. Είναι που κάτι που όλοι μαζί πρέπει να το λύσουμε. Έτσι πήρα τις πληροφορίες από το σπίτι». Αυτές οι επισημάνσεις του εργοθεραπευτή συνάδουν και με τη βιβλιογραφία. Βασικές διαστάσεις κατά την επικοινωνία με τους γονείς είναι να τους φερόμαστε με σεβασμό, να ανταποκρινόμαστε στις προτεραιότητές τους και να είμαστε ειλικρινείς σχετικά με το παιδί τους (Hallahan et al., 2022, σ. 100). Ο εργοθεραπευτής αναφέρθηκε ακόμη και στη συμβολή του ψυχολόγου η οποία βέβαια ήταν μικρή λόγω του μικρού διαστήματος που ήταν το κορίτσι στη δομή. Και σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η σημαντικότητα της διεπιστημονικής προσέγγισης. Σε άλλο σημείο της συνέντευξης έγινε λόγος για το κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους/τις φροντιστές του παιδιού. Κυρίαρχη φράση στη συνέντευξη αυτή ήταν

«δουλειά με την οικογένεια». Η σχέση της οικογένειας με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι συμβιωτική. Η κάθε πλευρά μπορεί να αποκομίσει τεράστια οφέλη (Hallahan et al., 2022, σ. 90).

Το ΕΒΠ του γενικού σχολείου επισήμανε τη σημαντικότητα συνεργασίας με την οικογένεια η οποία οδήγησε ως ένα βαθμό στη μείωση ατυχημάτων της Θ. Δυστυχώς όμως, αυτή η συνεργασία ήταν σε πολύ μικρό βαθμό γεγονός που αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα στην περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού. Όσον αφορά τις δράσεις που γίνονταν στο σχολείο για τη μείωση των ατυχημάτων δηλαδή η χρήση των καρτών το ΕΒΠ θεώρησε ότι εάν αυτές συνεχίζονταν και στο σπίτι τα αποτελέσματα θα ήταν διαφορετικά.

Η δασκάλα του τμήματος ένταξης στο γενικό σχολείο ανέφερε ότι την πρώτη χρονιά που ήρθε το κορίτσι στο σχολείο δυσκολεύτηκε να συνεισφέρει στον τομέα αυτόν καθώς δεν ήταν εφικτή η συνεργασία με το ΕΒΠ εκείνης της χρονιάς κάτι που άλλαξε την επόμενη χρονιά. Ανέφερε χαρακτηριστικά: «Η Θ. τη 2^η χρονιά ήταν πιο συνεργάσιμη, σε αυτό βοήθησε και η σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε μεταξύ του νέου ΕΒΠ. Ήταν πιο χαρούμενη και συνεργάζονταν ικανοποιητικά.» Επομένως, και η δασκάλα του τμήματος ένταξης κάνει λόγο για την ανάγκη της διεπιστημονικότητας.

Η δασκάλα της γενικής τάξης την πρώτη χρονιά διατυπώνει άγνοια περί του θέματος λόγω της δυσμενής συνεργασίας με το ΕΒΠ εκείνης της χρονιάς. Ταυτόχρονα, ανέφερε την απροθυμία των γονέων να συνεργαστούν μαζί της. Χαρακτηριστικά είπε: «...δεν υπήρχε διάθεση για συνεργασία από τους γονείς». Στο σημείο αυτό τα λεγόμενα της δασκάλας της γενικής τάξης συγκλίνουν με αυτά της δασκάλας του τμήματος ένταξης.

Η δασκάλα της γενικής τάξης τη 2^η χρονιά ανέφερε: « οι γονείς δεν ήρθαν ούτε στην αρχή της σχολικής χρονιάς ούτε κατά τη διάρκεια με αποτέλεσμα να μην μπορώ να έχω εικόνα του τι συμβαίνει στο σπίτι», καταδεικνύοντας την ελλιπή συνεργασία. Στο τέλος της συνέντευξής της επισήμανε ότι εάν δεν ακολουθηθεί μια κοινή πορεία στον τομέα αυτόν και από την πλευρά των γονέων δε θα υπάρχουν αποτελέσματα. Το ίδιο αναφέρθηκε και από τον εργοθεραπευτή του ειδικού σχολείου.

Προκύπτει από τις συνεντεύξεις η αναγκαιότητα επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, μεταξύ των άλλων, να καλωσορίζουν

τους γονείς στη συνάντηση, να διατρέχουν άτυπα τους στόχους της συνάντησης, να ξεκινούν επισημαίνοντας τις θετικές συμπεριφορές ή τις δυνατότητες του/της μαθητή/τριας, να αποφεύγουν την επαγγελματική ορολογία, καθώς και να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα του παιδιού προς συζήτηση (Hallahan et al., 2022, σ. 101).

5. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Επανερχόμενη στα ερωτήματα που αποτέλεσαν αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας: αρχικά, ένα παιδί με υψηλό ποσοστό νοητικής αναπηρίας μπορεί και έχει το δικαίωμα να φοιτήσει στο γενικό σχολείο με απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία ο συνεργατικός προγραμματισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ και της ΓΕ (Hallahan et al., 2022, p. 122). Σύμφωνα με το άρθρο 60 του Ν. 4488/2017 (ΦΕΚ 137/Α/13-9-2017) εφαρμόζονται οι διατάξεις της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. Ακόμη ένα παιδί με νοητική αναπηρία μπορεί να έχει πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και ως αποτέλεσμα και στα μαθήματα ενώ παράλληλα οι μαθητές/τριες αυτοί/ες θα διδάσκονται τις λειτουργικές δεξιότητες (Hallahan et al., 2022, p. 120). Σχετικά με τους χώρους και την υλικοτεχνική υποδομή και στα δύο σχολικά περιβάλλοντα έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες οι οποίες πρέπει να επαυξηθούν. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι για να πετύχει η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία απαιτείται καλύτερη εκπαιδευτική πολιτική, χρήματα και καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών/τριών (Τζουριάδου, 1995, σ. 70). Όσον αφορά τις δεξιότητες της αυτοεξυπηρέτησης και της αυτοφροντίδας είναι εφικτό να υλοποιηθούν και στη ΓΕ με την προϋπόθεση να εφαρμόζεται και ΑΠ αλλά παράλληλα και το λειτουργικό πρόγραμμα. Τα ΑΠ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά και η εξατομίκευση των παιδιών με νοητική αναπηρία που θα οδηγήσουν στην προσωπική αυτονομία (Τζουριάδου, 1995, σ. 126). Καθώς η διαμόρφωση των παιδιών αυτών αποβλέπει στη βελτίωση των βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και επιβίωσης γίνεται λόγος για λειτουργικά προγράμματα (Τζουριάδου, 1995, σ. 129). Σχετικά με το ερώτημα «πώς οι γονείς παιδιών με αναπηρία μπορούν να αποτινάξουν τα αρνητικά στερεότυπα απέναντι στα ειδικά σχολεία», η απάντηση είναι με το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Οικογενειακής

Υποστήριξης και την υλοποίηση συμβουλευτικής κατά την πρώιμη παρέμβαση. Καθώς οι γονείς έχουν να διαχειριστούν συναισθήματα όπως: σοκ, αναστάτωση, στρες, άγχος, θλίψη και θυμός, κρίνεται αναγκαία η προσέγγισή τους από ειδικούς επιστήμονες προκειμένου να κατανοήσουν ότι η σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αποτελεί ειδικό πλαίσιο φοίτησης για μαθητές/τριες με ΕΕΑΑ οι οποίοι/ες χρειάζονται αυτό το επίπεδο εξειδίκευσης ή προσήλωσης στις ανάγκες τους (Hallahan et al., 2022, p.53). Η συμπερίληψη των παιδιών με νοητική αναπηρία στη τάξη της γενικής εκπαίδευσης απαιτεί ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης το οποίο πρέπει να καταρτίζεται με τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, του/της εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, της οικογένειας, του/της κοινωνική λειτουργού και του/της ψυχολόγου. Στην αποτίναξη της ετικετοποίησης και στην χειραφέτηση των ατόμων με αναπηρία συνέβαλε και η καθιέρωση της 3η Δεκεμβρίου ως Παγκόσμια Ημέρας Ατόμων με Αναπηρία από τον ΟΗΕ το 1992. Απώτερος στόχος η προώθηση των δικαιωμάτων τους και παράλληλα η ευαισθητοποίηση σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο (Καπέλλας, 2020). Όσον αφορά τις ώρες που πρέπει να αφιερώνει ο/η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης στην εκπαίδευση του παιδιού με νοητική αναπηρία εξαρτάται όπως προαναφέρθηκε από τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Είναι εφικτή η συνεκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών μη τυπικής εκπαίδευσης; Η απάντηση στηριζόμενη σε βιβλιογραφικές αναφορές είναι “ναι” με την προϋπόθεση της διεπιστημονικότητας, της συνδρομής της οικογένειας και με την καθοδήγηση από συμμαθητές/τριες, τη χρήση συμμαθητών/τριών βοηθών ώστε να διδάξουν κάποια σχολική ή κοινωνική δεξιότητα σε έναν/μία συμμαθητή/τριά τους (Hallahan et al., 2022, p. 57).

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας ο τομέας της αυτοεξυπηρέτησης στο κορίτσι με σύνδρομο Down και νοητικές – αναπτυξιακές αναπηρίες δουλεύεται και θα δουλευτεί καλύτερα σε ένα περιβάλλον που συνεργάζονται πολλοί επαγγελματίες. Αυτό στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι επιβεβλημένο λόγω των πολλών και δύσκολα προσεγγίσιμων αιτιολογικών παραγόντων. Δεν είναι θέμα μόνο τίτλου «γενικού» ή «ειδικού» σχολείου αλλά με ποια μέσα- εργαλεία και παράλληλα με ποιο ανθρώπινο δυναμικό θα μπορέσει το κορίτσι να αναπτύξει αυτή τη σημαντική λειτουργική δεξιότητα προκειμένου να αυτονομηθεί και να αποκτήσει ανεξαρτησία.

Επίσης, την ανάλυση των ευρημάτων αναδεικνύεται η σημαντικότητα των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που απευθύνεται τόσο στους γονείς όσο και στα ίδια τα παιδιά. Σε ό,τι αφορά τους γονείς δίνουν τη δυνατότητα, με την ενεργό συμμετοχή τους στην παρεμβατική διαδικασία, να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δυνατότητες και να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των παιδιών τους. (Τζουριάδου, 1995, σ.76). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τα ευρήματα της έρευνας μόνο όταν γίνει αποδοχή της κατάστασης και παράλληλα απενοχοποίηση των ίδιων των γονέων, θα επιτευχθεί μία γόνιμη και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των επιστημόνων και των γονέων με κοινό στόχο την απόκτηση της δεξιότητας της αυτοεξυπηρέτησης και κατ' επέκταση της αυτονομίας των παιδιών με νοητικές αναπηρίες. Τέλος, η αναπηρία αποτελεί αντικείμενο της Ατζέντας του 2030 των Ηνωμένων Εθνών στα πλαίσια της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η ενασχόληση μου με τα μαθήματα του μεταπτυχιακού μου έδωσε τη δυνατότητα να προσεγγίσω το θέμα της παρούσας έρευνας από μια άλλη οπτική γωνία, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής μελέτης. Στα πλαίσια του μαθήματος με την κ. Αδάμ και την επαφή μου με την προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers τέθηκαν ερωτήματα κατά πόσο οι δυνατότητες αυτοαντίληψης και αυτοκατανόησης σε ένα ενδεδειγμένο περιβάλλον είναι εφικτό να επιφέρει διευκολυντικές στάσεις. Η αλλαγή του πελάτη που στην προκειμένη περίπτωση θα είναι η Θ. μπορεί να επέλθει με την αποδοχή, τη φροντίδα και την επιβράβευση (Καραμούζα, 2023).

Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη θεραπευτική μέθοδο του Rogers σύμφωνα με την οποία επέρχεται αλλαγή όχι βραχυπρόθεσμα αλλά μακροπρόθεσμα. Τρεις συνθήκες θα πρέπει να διασφαλιστούν από τον/τη θεραπευτή/τρια για την απόκτηση της αυτοεξυπηρέτησης: α) η εξασφάλιση της γνησιότητας, αυθεντικότητας ή συμφωνίας δηλαδή ο/η θεραπευτής/τρια πρέπει να είναι ο πραγματικός εαυτός του/της και ο πελάτης – κορίτσι να μη νιώθει κανένα εμπόδιο, β) η αποδοχή ή φροντίδα ή επιβράβευση δηλαδή η «άνευ όρων αποδοχή του/της πελάτη/τισσας» και γ) η ανάπτυξη μεταξύ θεραπευτή/τριας και πελάτη/ισσα-κοριτσιού ενσυναίσθησης η οποία προϋποθέτει ενεργητική ακρόαση από τον/τη θεραπευτή/τρια και όχι απλή συγκαταβατική κατανόηση συναισθημάτων και καταστάσεων (Καραμούζα, 2023). Η μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να αξιοποιήσει

τη θεραπευτική μέθοδο του Rogers στην περίπτωση της Θ. για την κατάκτηση της δεξιότητας της αυτοεξυπηρέτησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτήσεις Συνέντευξης

1. Πότε ήρθε το παιδί στη σχολική δομή;
2. Πώς ήταν τις πρώτες μέρες; Τι ικανότητες/δεξιότητες παρατηρήσατε κατά την είσοδό της στο νέο σχολείο;
3. Τι συγκεκριμένες δεξιότητες παρατηρήσατε στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης; Ποια τα χαρακτηριστικά της αυτονομίας της;
4. Πως λειτουργούσε μέσα στην τάξη;
5. Με ποιες συγκεκριμένες δράσεις προσπαθήσατε να τη βοηθήσετε στον τομέα αυτόν;
6. Ποιες αλλαγές (βελτίωση) παρατηρήσατε;
7. Πώς θα μπορούσαν να ενισχυθούν οι δράσεις που υλοποιήθηκαν; Πως θα μπορούσαν να συμπληρωθούν;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β (Κάρτες pecs)



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Asim, A., Kumar, A., Muthuswamy, S., Jain, S. and Agarwal, S.,(2015). “Down syndrome: an insight of the disease”. [online] Journal of Biomedical Science. Available at: <https://jbiomedsci.biomedcentral.com/articles/> DOI:10.1186/s12929-015-0138y [Accessed 18 August 2023].

Alesi, M., Battaglia G., Giustino, V., Gentile, A., & Gomez-Lopez M., (2022). Motor Coordination and Global Development in Subjects with Down Syndrome: The Influence of Physical Activity. *J. Clin. Med.* 11(17), 5031 <https://doi.org/10.3390/jcm11175031>

Bird G. & Buckley S., (1994). Meeting the educational needs of Children with Down’s Syndrome. Portsmouth: University of Portsmouth

Buckley, S., (1993). Language development in children with Down’s syndrome. Reasons of optimism. *DLS library*. DOI:10.3104rewies.5

Bouck, E. C., (2013). *Factors Impacting Receipt of a Functional Curriculum: A Secondary Analysis of the NLTS2*. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. <https://www.jstor.org/stable/2423259>

Buckley S, Emslie M., Haslegrave G., LePrevost P. (1993).The development of Language And Reading Skills in Children with Down Syndrome., page ref: <http://down-syndrome.info/library/books.dev-lang/>

Gordon, A. G. (1987). Language deficit and hearing loss in Down’s syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 13(2), 137-139. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1987.tb00530.x>

Mégarbané A., Ravel A., Mircher C., Sturtz F., Grattau Y., Rethore M., Delabar J.,& Mobley W. (2009). The 50th anniversary of the discovery of trisomy 21: The past, present and future of research and treatment of Down syndrome. *National Library of Medicine*, 11(9), 1-6 DOI: [10.1097/GIM.0b013e3181b2e34c](https://doi.org/10.1097/GIM.0b013e3181b2e34c)

Millward, C., Powell, S., Messer, D. & Jordan, R., (2000). Recall for self and other in Autism: Children's by Memory for Events Experienced by Themselves and their peers. *National Library of Medicine*, 30(1), p. 15-28. DOI: [10.1023/a:1005455926727](https://doi.org/10.1023/a:1005455926727)

Ostermaier, K. K., Weaver, A. L., Myers, S. M., Stoeckel R. E., Katusis, S. K. & Voigt, R. G. (2020). Incidence of Celiac Disease in Down Syndrome: A Longitudinal, Population - Based Birth Cohort Study. *Clinical Pediatrics*. 59(12):1086-1091. <https://doi.org/10.1177/0009922820941247>

Ostermaier, K., Firth, H. and Tepas, E., (2020). UpToDate. [online] Uptodate.com. Available at: <https://www.uptodate.com/contents/down-syndrome-beyond-the-basics> [Accessed 10 July 2023].

Schott, N., Holfelder, B., Mousouli, O., (2014). Motor skill assessment in children with Down Syndrome: Relationship between performance-based and teacher-report measures. *National Library of Medicine*, 35(12), 3299-3312 PMID: 25178711 DOI: [10.1016/j.ridd.2014.08.001](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.001)

Sherman S., Allen E., Bean L., et al. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Developmental disabilities research reviews*, 13(3), 221-227.

Wehmeyer, M. L. (2004). Self- Determination and the Empowerment of People with Disabilities. *American Rehabilitation*, 28. p. 22-29. <https://ndl.handle.net/1808/10942>

Yamauchi, Y., Aoki, S., Koike J., Hanzawa, N., & Hashimoto, K., (2019). Motor and cognitive development of children with Down syndrome: The effect of acquisition of walking skills on their cognitive and language abilities. *National Library of Medicine*, 41(4), 320-326 PMID: 30503574 DOI: [10.1016/j.braindev.2018.11.008](https://doi.org/10.1016/j.braindev.2018.11.008)

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μεταίχμιο.

Bryman, A., (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.

Burns, Y. & Gunn, P. (1997). *Εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Down* (Καρπαθίου, Χ. επιμ.) Έλλην.

Γαρεφαλάκης, Α., Κουτούπης, Α. & Πασσάς, Ι., (2020). *Μεθοδολογία της έρευνας για τη συγγραφή εργασιών και επιστημονικών μελετών*. Αλέξανδρος ΙΚΕ.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Δημητριάδης, Π. (2019). *Χρωμοσωμικές ανωμαλίες και διαχείριση παιδιών με σύνδρομο Down*. (Διπλωματική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). <http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.10350>

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C., (2022). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. (Α. Τσιμπιλιδάκη, Κ. Άντζάκας, Σ. Γκιαούρη, Τ. Μαυροπολιάς, Ε. Τραγουλιά Επιμ.) GUTENBERG

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000). *ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥΣ*. Ελληνικά γράμματα.

Καιδαντζή, Ε., (2009). *Σχολική ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με νοητική καθυστέρηση: οι απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). <https://ikee.lib.auth.gr/record/122503/files/KAIDANTZI.pdf>

Καπέλλας, Γ. *Προσβασιμότητα ατόμων με αναπηρία στους χώρους διεξαγωγής πολιτιστικών δράσεων στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Σύρου*. (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). <https://apothesis.eap.gr/archive/download/7cc6e58a-72a5-44f2-962f-e0719e2109fd.pdf>

Καραμούζα, Ε. (2023). *Η παρατήρηση στην προσχολική εκπαίδευση ως μέθοδο αξιολόγησης. Έννοια, είδη, τεχνικές καταγραφής της παρατήρησης, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα*. (εργασία μεταπτυχιακού).

Καραμούζα, Ε. (2023). *Η Θεματική Ανάλυση στην ποιοτική έρευνα*. (εργασία μεταπτυχιακού).

Κέδρακα, Κ., & Λιντζέρης, Π., (2022). Δεξιότητες: Ένα γενικό πλαίσιο οριοθέτησης και νοηματοδότησης. *Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση*, σ.21-29. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ISBN 978-618-86329-2-9).

Κουτού, Α., Μακρή, Α., Τουλούμη, Κ., Τσαμασφύρα, Ε. & Φραντζή, Α. Εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/index.htm>

Κουλούσια, Γ. (2008). *Το προφίλ των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και ατόμων με σύνδρομο Down: μια ερευνητική προσέγγιση*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας-Θεσσαλονίκη) <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/12523>

Λατινόπουλος, Π., (2010). *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα. Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές*. Κριτική.

Λιντζέρης, Π., & Κέδρακα, Κ. (2022). *Οριοθέτηση, διαστάσεις και νοηματοδοτήσεις του όρου “δεξιότητες”* [πρακτικά συνεδρίου]. Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα. (ISBN 978-618-86329-2-9).

Παπαδοπούλου, Β., (2015). *Παρατήρηση διδασκαλίας. Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Αφοι Κυριακίδη.

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το “Σχολείο του Διαχωρισμού” σε ένα “Σχολείο για όλους”*. Τυπωθήτω.

Τσάφος, Β., (2016). *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. GUTENBERG.

Τζουριάδου, Μ. (2005). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Προμηθεύς.

NOMΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 4074/2012, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄88/11.04. 2012).

Νόμος 4823/2021, άρθρο 11, Σκοπός και αρμοδιότητες των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021).

Νόμος 3499/2008, άρθρο 1 και 2, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έννοιες και σκοπός. Οργάνωση και στόχοι της

ΕΑΕ. Συμμετοχή του αναπηρικού κινήματος, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).