

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυτροποπούλου Σταυρούλα
Μπιστιέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Δημιουργία προγράμματος ειδικής αγωγής και
εκπαίδευσης με έμφαση στις συναισθηματικές
δυσκολίες.

Μαρία Δροσινού - Κορέα, Σταυρούλα Γρηγοροπούλου

doi: [10.12681/edusc.218](https://doi.org/10.12681/edusc.218)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δροσινού - Κορέα Μ., & Γρηγοροπούλου Σ. (2016). Δημιουργία προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με έμφαση στις συναισθηματικές δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 449-462. <https://doi.org/10.12681/edusc.218>

Δημιουργία προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με έμφαση στις συναισθηματικές δυσκολίες.

Δροσινού – Κορέα Μαρία
Επίκουρη καθηγήτρια ΕΑΕ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
Τμήμα Φιλολογίας και Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών
Αγαθών
drossinou@hotmail.com

Γρηγοροπούλου Σταυρούλα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΕ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας και
Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών
s.grigoropoulou@yahoo.gr

Περίληψη

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο δεν τυγχάνουν πάντα της υποστήριξης ειδικού παιδαγωγού πέραν του δασκάλου γενικής αγωγής. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η δημιουργία ενός προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) για την υποστήριξη μαθητών που φέρουν διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες.

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ΕΑΕ και αξιοποιεί καταγραφές που εστιάζονται σε μελέτη περίπτωσης μιας μαθήτριας 11 ετών (Ε' τάξη) με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα (Πόρποδας, 2002) και διαπιστωμένες συναισθηματικές δυσκολίες, η οποία φοιτά σε δυσπρόσιτο διαθέσιμο δημοτικό σχολείο της επαρχίας. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Για την υποστήριξη της μαθήτριας σχεδιάζεται ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

Στα αποτελέσματα βρέθηκε ότι το στοχευμένο πρόγραμμα κατάφερε να καλύψει συγκεκριμένες ιδιαίτερες ανάγκες αφού δημιουργήθηκε κατάλληλα, ώστε να βρίσκεται σε συμφωνία με τις ατομικές δυνατότητες, να καλύπτει τις αδυναμίες και να ανταποκρίνεται στα προσωπικά ενδιαφέροντα της μαθήτριας (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι εξατομικευμένα προγράμματα όπως το ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορούν να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται για την υποστήριξη όλων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές δυσκολίες, δυσπρόσιτο σχολείο, ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Abstract

Students with learning difficulties and behavioral problems who study in the general elementary school are not always supported by a special educator but only by a general educator. The aim of this report is the construction of a special education program in order to support children with learning difficulties in the general school.

The research carries on the field of special education and uses records that focus on a case study of an eleven-years-old girl with diagnosis of learning difficulties in phonological decoding (Porpodas, 2002) and confirmed behavioral problems. The girl studies in a small school which lies in a remote place. The methodology is mixed and comprises quantitative and qualitative data (Avramidis & Kaliva, 2006). We

constructed a Targeted, Individual, Structured and Integrated Program for students with Special Educational Needs (TISIPfSEN).

The results show that individual programs like this are able to confront specific special needs because they are constructed according to the personal abilities and the interests of the student (Greek Ministry of Education and Religion – Greek Pedagogical Institute, 2009).

In conclusion, it seems that the TISIPfSEN can be designed and applied for the support of every child with learning difficulties who studies in the general school.

Keywords: learning difficulties, emotional problems, remote school, TISIPfSEN

Εισαγωγή

Πριν από κάποιες δεκαετίες οι ειδικές ανάγκες θεωρούνταν «παθολογία του παιδιού». Τα παιδιά απομακρύνονταν από το γενικό σχολείο ως ανίκανα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών και διδάσκονταν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, ειδικά διαμορφωμένες για να ανταποκριθούν στις δυσκολίες τους. Τα τελευταία χρόνια οι απόψεις αυτές έχουν αλλάξει. Έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να ενσωματωθούν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στόχος αυτής της ενσωμάτωσης είναι η ισότιμη συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης και η αποδοχή του από τους υπόλοιπους μαθητές.

Η ενεργητική παρουσία του παιδιού στις λειτουργίες της ομάδας αφορά τόσο σε κοινωνικούς όσο και σε γνωστικούς τομείς. Ωστόσο, η επίτευξη των γνωστικών στόχων με τους «παραδοσιακούς» τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο γενικό σχολείο είναι δύσκολη έως αδύνατη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Για το λόγο αυτό, η ενσωμάτωση των παιδιών στη γενική τάξη απαιτεί ειδικές προσαρμογές και πολύπλευρες αλλαγές σε διάφορες στρατηγικές μάθησης.

Όλες οι διαφοροποιήσεις που γίνονται στο πρόγραμμα σπουδών και στοχεύουν στην πετυχημένη εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες συνθέτουν την «ειδική εκπαίδευση». Η ειδική εκπαίδευση είναι μοναδική για κάθε μαθητή, αφού προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Sebba, 2011). Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1981 (Χρηστάκης, 2006) «ειδική εκπαιδευτική φροντίδα είναι η επιπλέον βοήθεια ή η βοήθεια που είναι διαφορετική με οποιοδήποτε τρόπο από εκείνη που παρέχεται γενικά στα παιδιά ορισμένης ηλικίας στα γενικά σχολεία». Ο εκπαιδευτικός καλείται να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του όσο αφορά στους διδακτικούς στόχους, στις διδακτικές μεθόδους και στα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιεί.

Το πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης σχεδιάζεται από τον ειδικό παιδαγωγό και το δάσκαλο της τάξης, με βάση τις ειδικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών. Για να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης οι δύο παιδαγωγοί θα πρέπει να εφαρμόσουν ορισμένες βασικές αρχές. Καταρχάς, θα πρέπει να εντοπίσουν επακριβώς τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και να επισημάνουν τα ταλέντα και τις προτιμήσεις του. Η αναγνώριση αυτών των συνιστωσών θα τους καθοδηγήσει ώστε να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται μεν στις ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες αλλά ταυτόχρονα να είναι ελκυστικό στο μαθητή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ορίσουν το μάθημα της τάξης (στο μάθημα της Γλώσσας, των Μαθηματικών κλπ) πάνω στο οποία θα δομήσουν την ειδική εκπαίδευση. Το μάθημα επιλέγεται ανάλογα με την εύρεση του πιο «αδύναμου σημείου» του μαθητή, δηλαδή του σημείου αυτού που εμποδίζει

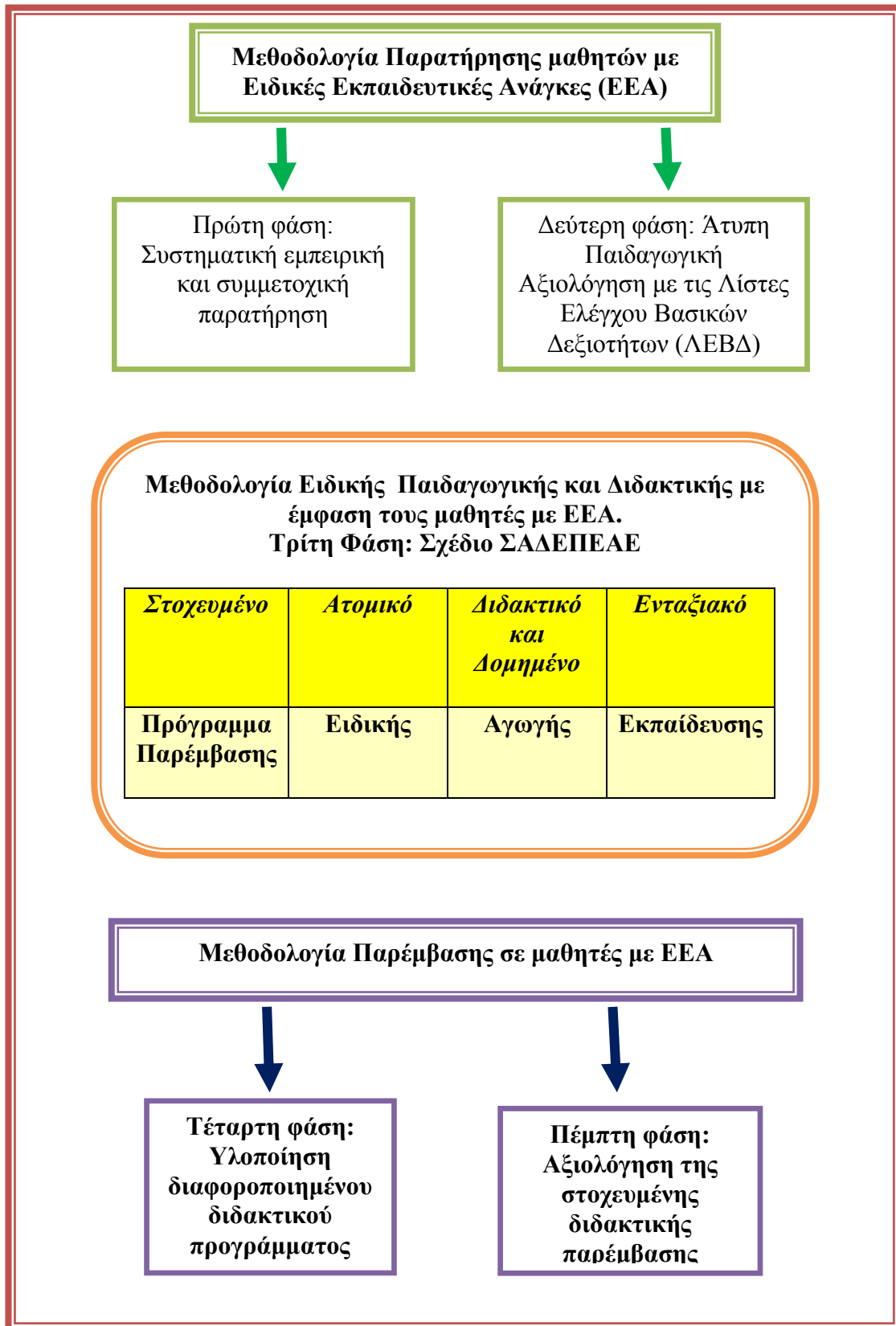
σημαντικά το παιδί να παρακολουθήσει τη ροή του προγράμματος της γενικής τάξης. Αφού εντοπίσουν το μάθημα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να καθορίσουν ένα συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, ο οποίος προκύπτει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του μαθήματος, από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της τάξης και από το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).

Με βάση τα παραπάνω προγράμματα σπουδών σχεδιάζεται το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014). Το *Στοχευμένο* πρόγραμμα επιδιώκει να καλύψει συγκεκριμένες ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή (Χρηστάκης, 2011). Δημιουργείται κατάλληλα ώστε να βρίσκεται σε συμφωνία με τις *Ατομικές* δυνατότητες και να καλύπτει τις αδυναμίες του. Όπως επισημαίνει η Sebba (2011), η ειδική διδακτική υποστήριξη θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού και στις δικές του επιθυμίες. Για να έχει επιτυχία η διδακτική παρέμβαση ο διδακτικός στόχος απλοποιείται και αναλύεται σε μικρά βήματα. Στο *Δομημένο* πρόγραμμα ο στόχος κατακτάται βήμα βήμα με τη μέθοδο task analysis (Χρηστάκης, 2011). Απώτερος σκοπός του προγράμματος είναι να δημιουργήσει ένα *Ενταξιακό* πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής με ΕΕΑ θα μπορεί να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, να συμμετάσχει ισότιμα στο πρόγραμμα μαθημάτων της τάξης του και να ενσωματωθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011). Η ένταξη στο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου στοχεύει, επίσης, στη μείωση των δευτερογενών προβλημάτων της συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα *Ειδικής Αγωγής* καλλιεργεί, επίσης, τους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας που δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς. Η ειδική *Εκπαιδευτική* παρέμβαση σχεδιάζεται πάνω στο μάθημα όπου παρουσιάζονται οι σημαντικότερες δυσκολίες του μαθητή και εντοπίζονται οι μεγαλύτερες αποκλίσεις από το επίπεδο της τάξης του σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία για την δημιουργία προγράμματος ΕΑΕ με έμφαση στις συναισθηματικές δυσκολίες εξελίσσεται και υλοποιείται σε πέντε ξεχωριστές φάσεις (Δροσινού, 2014). Η πρώτη φάση αναφέρεται στην συστηματική εμπειρική συμμετοχική παρατήρηση σύμφωνα με την Μεθοδολογία Παρατήρησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Σε αυτή λαμβάνεται το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό του μαθητή με βάση τις αναφορές των γονέων και των δασκάλων, τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και τα στοιχεία που καταγράφονται στην έκθεση του Κέντρου Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης των μαθησιακών δυσκολιών. Στη δεύτερη φάση εφαρμόζεται η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση και καταγράφονται οι δυνατότητες αλλά και οι δυσκολίες του μαθητή. Η τρίτη φάση αναφέρεται στο σχέδιο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ όπου ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τα χαμηλότερα επίπεδα των ικανοτήτων του παιδιού και με βάση αυτά διατυπώνει το διδακτικό στόχο και σχεδιάζει το διδακτικό πρόγραμμα. Στην τέταρτη φάση υλοποιείται η διδακτική παρέμβαση σύμφωνα με τη Μεθοδολογία Παρέμβασης ενώ στην πέμπτη και τελευταία φάση γίνεται η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Εικόνα 1. Μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014)



Πρώτη φάση: ιστορικό μαθητή

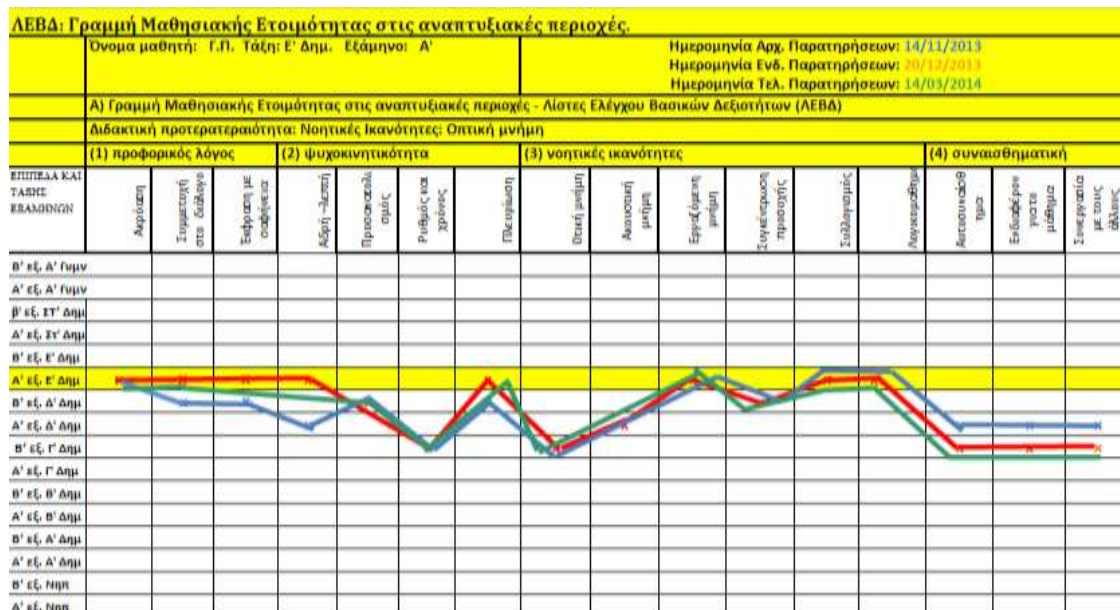
Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της παρατήρησης και το ιστορικό που πήραμε κατά την πρώτη φάση υλοποίησης του προγράμματος, ερευνάμε τον τρόπο υποστήριξης μιας μαθήτριας της Ε' τάξης με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα (Πόρποδας, 2002). Η μαθήτρια φοιτά σε ένα διθέσιο δημοτικό σχολείο που βρίσκεται σε ένα χωριό της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδος. Το σχολείο βρίσκεται σαράντα (40) χμ μακριά από το πλησιέστερο αστικό κέντρο, ενώ η μαθήτρια κατοικεί σε γειτονικό χωριό δέκα (10) χμ μακριά από το σχολείο. Η μαθήτρια αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή, που την εμποδίζουν να παρακολουθήσει με επιτυχία το πρόγραμμα των μαθημάτων της τάξης της. Οι δυσκολίες της εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση γραμμάτων και συλλαβών. Επιπλέον, σημαντικές ελλείψεις καταγράφονται σε επιμέρους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας και κυρίως στην ικανότητα αντίληψης του χρόνου. Η μαθήτρια παρουσιάζει δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς, ως απόρροια των μαθησιακών της δυσκολιών. Σε αυτά καταγράφησαν η δειλία (Αργυρακούλη, 2011), οι διαταραχές επικοινωνίας (Κουρκούτας, 2007) και η προκλητική αντίδραση (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Δεύτερη φάση: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Στη δεύτερη φάση χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της παρατήρησης για να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό επίπεδο της μαθήτριας και να καταγράψουμε τις ιδιαίτερες δυσκολίες της. Η παρατηρούμενη συμπεριφορά κωδικοποιήθηκε με τη χρήση μιας κλειδας παρατήρησης (Βάμβουκας, 2002) την οποία αποτέλεσαν οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Αυτές περιλαμβάνουν τις βασικές δεξιότητες που αναμένεται να έχει ένα παιδί σχολικής ηλικίας όπως αυτές αναφέρονται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ΕΑΕ με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., 2009). Οι λίστες μάς βοηθούν να εντοπίσουμε τις αποκλίσεις που παρουσιάζει ο μαθητής σε σχέση με την αναμενόμενη ανάπτυξη των ικανοτήτων του (π.χ. 1 εξάμηνο κάτω από το επίπεδο της τάξης του). Η παρατήρηση που γίνεται με εργαλείο τις ΛΕΒΔ και στοχεύει στην ανίχνευση και τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ονομάζεται Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση γίνεται σε τέσσερα επίπεδα:

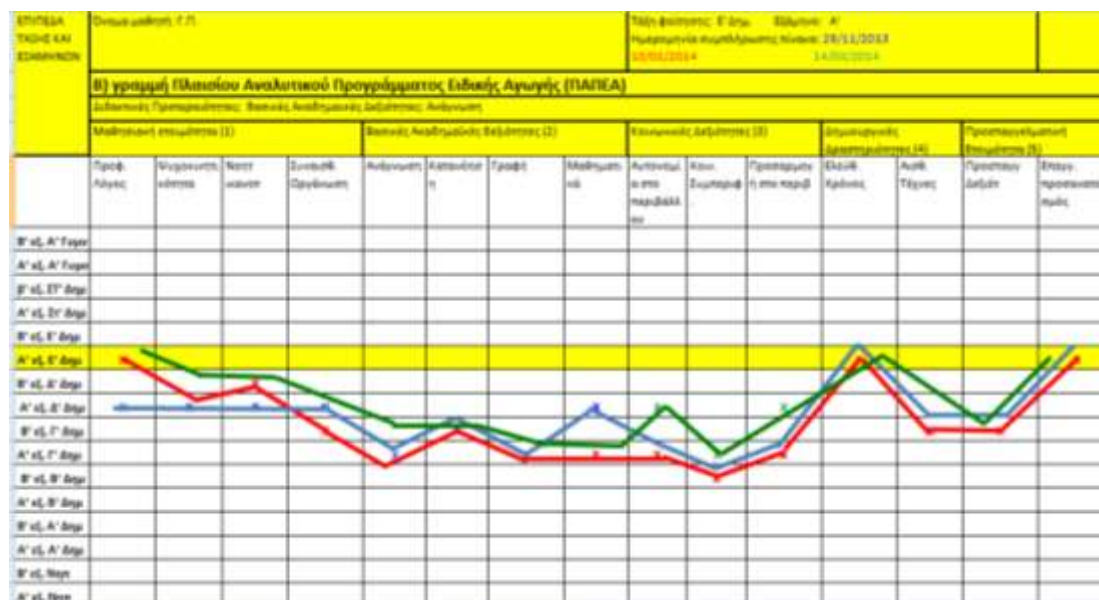
- Ως προς τα επίπεδα της Μαθησιακής Ετοιμότητας που έχει αναπτύξει
- Ως προς τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους των υπόλοιπων ενοτήτων του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)
- Ως προς τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
- Ως προς τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ της τάξης φοίτησης)

Κατά τη διάρκεια της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης κάναμε τρεις διαφορετικές χρονικά παρατηρήσεις, προκειμένου να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητα των μετρήσεων.



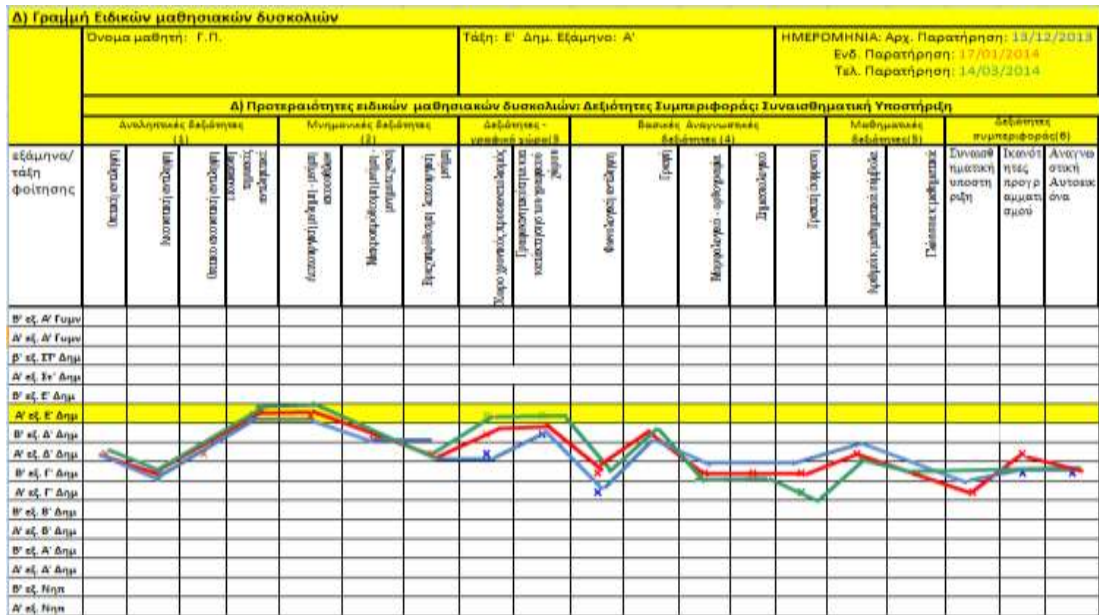
Ως προς τα επίπεδα της μαθησιακής ετοιμότητας (εικόνα 2) οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αφορούν στη μάθηση παρατηρούνται τόσο στην περιοχή των «Νοητικών Ικανοτήτων» και συγκεκριμένα στην ικανότητα *οπτικής μνήμης* όσο και στην περιοχή της «Ψυχοκινητικότητας» και ειδικότερα στην αντίληψη του *ρυθμού και του χρόνου*. Τα σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς εντοπίζονται σε όλες τις ενότητες της περιοχής της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» (*αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για το μάθημα, συνεργασία με τους άλλους*).

Εικόνα 3. Μεταβολές στους στόχους του ΠΑΠΕΑ



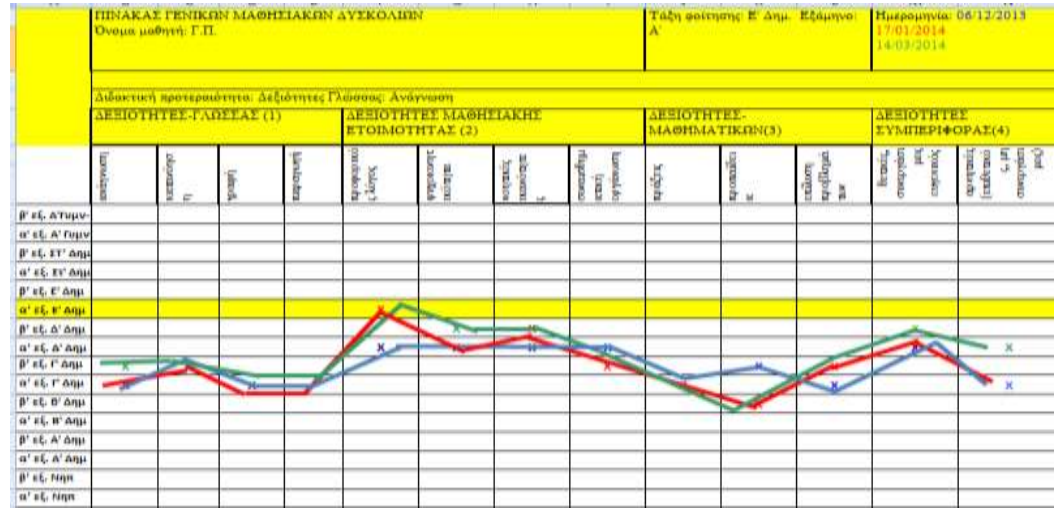
Ως προς τους στόχους του ΠΑΠΕΑ (εικόνα 3) οι μεγαλύτερες μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται στην *ανάγνωση* και τη *γραφή* («Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες»). Τα σπουδαιότερα προβλήματα συμπεριφοράς καταγράφονται στις «Κοινωνικές Δεξιότητες» και συγκεκριμένα στις δυσκολίες *κοινωνικής συμπεριφοράς*, στην *αυτονομία στο περιβάλλον* και στην *προσαρμογή στο περιβάλλον*.

Εικόνα 4. Μεταβολές στη γραμμή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών



Κατά την ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (εικόνα 4) οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αφορούν στη μάθηση παρατηρούνται τόσο στην περιοχή των «Αντιληπτικών Δεξιοτήτων» και συγκεκριμένα στην *ακουστική αντίληψη* όσο και στην περιοχή «Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες» και ειδικότερα στην *φωνολογική επίγνωση*, τη *μορφολογία – ορθογραφία*, τη *σημασιολογία* και τη *γραπτή έκφραση*. Τα σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς παρατηρούνται σε όλες τις «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» και κυρίως στη *συναισθηματική υποστήριξη* και στην *αναγνωστική αυτοεικόνα*.

Εικόνα 5. Μεταβολές στη γραμμή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών



Κατά τις παρατηρήσεις της περιοχής των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (εικόνα 5) οι σπουδαιότερες διαταραχές μάθησης εντοπίζονται στην *προπαίδεια*, στις *πράξεις*, στην *επίλυση προβλημάτων* («Δεξιότητες Μαθηματικών»), στην *ανάγνωση*, στη *γραφή* και στην *παραγωγή λόγου* («Δεξιότητες Γλώσσας»). Σημαντικές δυσκολίες παρατηρούνται στην *κατανόηση* («Δεξιότητες Γλώσσας»), ενώ μέτριες δυσκολίες διαπιστώνονται στην *ψυχοκινητικότητα* και στις *νοητικές ικανότητες* («Μαθησιακή Ετοιμότητα»). Τα σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς εντοπίζονται στην

ενότητα αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς (επιθετικότητα – ανικανότητα συνεργασίας) από την περιοχή «Δεξιότητες Συμπεριφοράς». Σημαντικές δυσκολίες καταγράφονται στην ανάπτυξη θετικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς (ευγένεια - συνεργασία) από την περιοχή «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής οργάνωσης («Μαθησιακή Ετοιμότητα»).

Τρίτη φάση: σχεδιασμός προγράμματος ΕΑΕ

Η τρίτη φάση βασίζεται στην ειδική παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία και εστιάζεται στη διατύπωση του διδακτικού στόχου και στη διαμόρφωση του διδακτικού προγράμματος με την κατάρτιση ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου και ημερήσιου προγράμματος διδασκαλίας. Στην παρούσα έρευνα μέσα από τη διαδικασία της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης εντοπίστηκαν οι διδακτικές προτεραιότητες με βάση τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοτήτων της μαθήτριας. Επιλέχθηκε ως ετήσιος διδακτικός στόχος ο εξής: Να ασκείται στην αυτόματη ανάγνωση και να γνωρίζει το χρόνο.

Οι μηνιαίοι διδακτικοί στόχοι για τους τέσσερις μήνες που εφαρμόστηκε το ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι οι εξής:

- Για το μήνα Ιανουάριο ο στόχος είναι:
 - 1) Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των ομόηχων συμφώνων.
 - 2) Να λέει και να γράφει τις εποχές του έτους με τη σειρά.
 - Για το μήνα Φεβρουάριο ο στόχος είναι:
 - 1) Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των ομόηχων συμφώνων.
 - 2) Να λέει και να γράφει τους μήνες του έτους με τη σειρά.
 - Για το μήνα Μάρτιο ο στόχος είναι:
 - 1) Να διαβάζει λέξεις που έχουν συλλαβές τύπου σσ και φφ και να κατανοεί το νόημά τους.
 - 2) Να ανακαλεί σημαντικά γεγονότα που χαρακτηρίζουν κάθε μήνα του έτους.
 - Για το μήνα Απρίλιο ο στόχος είναι:
 - 1) Να διαβάζει λέξεις που περιέχουν συλλαβές τύπου σσφφ και να κατανοεί το νόημά τους.
 - 2) Να "διαβάζει" την ώρα στο ψηφιακό και στο αναλογικό ρολόι.
- Οι εβδομαδιαίοι διδακτικοί στόχοι κάθε μήνα ήταν οι εξής:
- Για το μήνα Ιανουάριο οι στόχοι είναι:
 - 1^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά του «φ» από το «θ» και Να διαβάζει τις εποχές του έτους με τη σειρά.
 - 2^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά του «β» από το «δ» και Να λέει τις εποχές του έτους με τη σειρά.
 - 3^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά του «ξ» από το «ψ» και Να συνειδητοποιεί τις διαφορές των εποχών του έτους.
 - Για το μήνα Φεβρουάριο οι στόχοι είναι:
 - 1^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των συμφώνων «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ» και Να γράφει τις εποχές του έτους με τη σειρά.
 - 2^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των συμφώνων «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ» και Να διαβάζει τους μήνες του έτους με τη σειρά.
 - 3^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των συμφώνων «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ» και Να λέει τους μήνες του έτους με τη σειρά.
 - 4^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των συμφώνων «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ» και Να ομαδοποιεί τους μήνες του έτους.
 - Για το μήνα Μάρτιο οι στόχοι είναι:

- 1^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν διαλυτικά ή δίφθογγους και Να ανακαλεί σημαντικά γεγονότα που χαρακτηρίζουν κάθε μήνα του έτους.
- 2^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν δίγηφα σύμφωνα και Να γράφει τους μήνες του έτους με τη σειρά.
- 3^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν δίγηφα φωνήεντα και Να γράφει τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά.
- 4^η εβδ: Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν «αυ» και «ευ» και Να γνωρίσει το αναλογικό ρολόι.
- Για το μήνα Απρίλιο οι στόχοι είναι:
1^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν συλλαβές τύπου σσφ και Να "διαβάζει" την ώρα στο αναλογικό ρολόι.
2^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν συλλαβές τύπου σσφφ και Να "διαβάζει" την ώρα στο ψηφιακό ρολόι.
3^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν συλλαβές τύπου σσφ και σσφφ και Να "διαβάζει" την ώρα στο αναλογικό και στο ψηφιακό ρολόι.

Τέταρτη φάση: υλοποίηση διαφοροποιημένου προγράμματος ΕΑΕ

Οι ημερήσιες διδακτικές παρεμβάσεις έχουν τους εξής στόχους:

- 1^η διδακτική παρέμβαση → Να χωρίσει τις κάρτες που βρίσκονται σε ένα παπουτσόκουτο σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που απεικονίζουν αντικείμενα που ξεκινούν από το γράμμα «φ» και σε αυτές που απεικονίζουν αντικείμενα που ξεκινούν από το γράμμα «θ». Να διαβάζει τις εποχές του έτους που είναι γραμμένες στον πίνακα με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.
- 2^η διδακτική παρέμβαση → Να διαβάσει τις κάρτες με τις λέξεις που είναι κολλημένες σε ένα χαρτόνι και απεικονίζουν αντικείμενα το όνομα των οποίων ξεκινά από «β» και «δ» και να κολλήσει δίπλα από κάθε λέξη την κάρτα με την αντίστοιχη εικόνα. Να διαβάζει τις εποχές του έτους σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.
- 3^η διδακτική παρέμβαση → Να διορθώσει τις λέξεις που είναι γραμμένες με τα γράμματα «κσ» και «πσ» αντί για τα γράμματα «ξ» και «ψ» κολλώντας με βέλτρον το κατάλληλο γράμμα στην κάθε λέξη. Να κολλά εικόνες που χαρακτηρίζουν κάθε εποχή στο κατάλληλο τμήμα του τοίχου της τάξης της.
- 4^η διδακτική παρέμβαση → Να παίξει ένα παιχνίδι μνήμης (memory) με μια συμμαθήτριά της με εικόνες και λέξεις αντικειμένων το όνομα των οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να γράψει σε ένα χαρτί τις εποχές του έτους με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.
- 5^η διδακτική παρέμβαση → Να λύσει ένα σταυρόλεξο κολλώντας τα κατάλληλα γράμματα στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις των αντικειμένων, το όνομα των οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να διαβάζει τους μήνες του έτους με τη σειρά σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.
- 6^η διδακτική παρέμβαση → Να λύσει ένα σταυρόλεξο κολλώντας τα κατάλληλα γράμματα στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις των αντικειμένων, το όνομα των οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να λέει τους μήνες του έτους με τη σειρά παίζοντας «κουτσό».

- 7^η διδακτική παρέμβαση → Να συμπληρώσει τις λέξεις του παραμυθιού "Ο ψεύτης βοσκός" τοποθετώντας το γράμμα «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» ή «δ» όπου λείπει. Να τοποθετεί κάρτες με τους μήνες που αντιστοιχούν σε κάθε εποχή σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.
- 8^η διδακτική παρέμβαση → Να γράψει κάτω από κάθε εικόνα ενός αυτοσχέδιου άλμπουμ, το όνομα (που είναι λέξη που περιέχει «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ») του αντικειμένου που απεικονίζει. Να τοποθετεί χαρακτηριστικές εικόνες κάθε μήνα στο κατάλληλο τμήμα ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού.
- 9^η διδακτική παρέμβαση → Να διαβάσει λέξεις που έχουν διαλυτικά ή δίφθογγους και να «ανακαλύψει» τις εικόνες τους σε ένα «βιβλίο» με κινούμενες εικόνες. Να γράφει σε ένα χαρτί τους μήνες του έτους με τη σειρά.
- 10^η διδακτική παρέμβαση → Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν δίψηφα σύμφωνα, να κολλά δίπλα τους την κατάλληλη εικόνα και να τις "κρεμά" κάτω από το "ανθρωπάκι" που υποδηλώνει κάποιο δίψηφο σύμφωνο (μπ, ντ, γγ, γκ, τσ, τζ). Να γράφει σε ένα χαρτί τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά.
- 11^η διδακτική παρέμβαση → Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα, να κολλά δίπλα τους την κατάλληλη εικόνα και να τις "κρεμά" κάτω από το "ανθρωπάκι" που υποδηλώνει κάποιο δίψηφο φωνήεν (αι, ει, οι, ου). Να μετακινεί τους δείκτες του αναλογικού ρολογιού κατάλληλα ώστε να σχηματίσει την ώρα «ακριβώς», «και μισή», «και τέταρτο», «παρά τέταρτο».
- 12^η διδακτική παρέμβαση → Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν αυ και ευ, να κολλά δίπλα τους την κατάλληλη εικόνα και να τις "κρεμά" στην κατάλληλη πλευρά ενός χάρτινου κύβου, ανάλογα με το αν διαβάζονται με αυ (=αβ), αυ (=αφ), ευ (=εβ) ή ευ (=εφ). Να διαβάζει την ώρα που βλέπει στο αναλογικό ρολόι και να μετακινεί τους δείκτες κατάλληλα ώστε να σχηματίσει την αναλογική ώρα που ακούει.
- 13^η διδακτική παρέμβαση → Να κοιτάζει τις εικόνες, το όνομα των οποίων περιέχει συλλαβές τύπου σσφ και να συνθέτει τη λέξη του ονόματός τους με πλαστικά γράμματα σε ένα μαγνητικό πίνακα. Να μετακινεί τους δείκτες του αναλογικού ρολογιού κατάλληλα ώστε να σχηματίσει και να διαβάσει την ψηφιακή ώρα που ακούει.
- 14^η διδακτική παρέμβαση → Να κοιτάζει τις εικόνες το όνομα των οποίων περιέχει συλλαβές τύπου σσφ και σσφφ και να τοποθετεί στη σωστή σειρά τα γράμματα που είναι κολλημένα σε ένα μαγνητικό πίνακα, ώστε να συνθέτει τη λέξη του ονόματός τους. Να διαβάζει την ώρα που βλέπει στο αναλογικό ρολόι και να μετακινεί τους δείκτες κατάλληλα ώστε να σχηματίσει την αναλογική και την ψηφιακή ώρα που ακούει.

Για να παρέμβουμε και, όσο το δυνατόν, να αντιμετωπίσουμε κάποιες από τις συναισθηματικές δυσκολίες και ορισμένα από τα προβλήματα συμπεριφοράς της μαθήτριας, δημιουργήσαμε πέντε κοινωνικές ιστορίες. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μικρές ιστορίες, γραμμένες με ειδικά διαμορφωμένο τρόπο ώστε να περιγράφουν

συγκεκριμένα κοινωνικά γεγονότα. Στόχος τους είναι να προτείνουν στο παιδί τρόπους διαχείρισης συγκεκριμένων καταστάσεων, συχνών στην καθημερινή του ζωή. Το περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών που δόθηκαν στη μαθήτριά σχετιζόταν με τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και συναισθηματικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα, δύο κοινωνικές ιστορίες πραγματεύονταν την ανάπτυξη της θετικής αυτοεικόνας, δύο τη γνωστική κατωτερότητα που αισθάνεται η μαθήτριά σε σύγκριση με τους συμμαθητές της και μία τη δυσκολία που έχει η μαθήτριά να διαχειριστεί το θυμό της.

Πέμπτη φάση: αξιολόγηση προγράμματος ΕΑΕ

Κατά την πέμπτη φάση υλοποίησης του προγράμματος αξιολογήσαμε τα αποτελέσματα της ειδικής διδακτικής παρέμβασης. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήσαμε δύο εργαλεία: τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.

Οι συνεντεύξεις δόθηκαν από τρία ενήλικα άτομα που σχετίζονται με τη μαθήτριά: από τη μητέρα, τη διευθύντρια του σχολείου και μία εκπαιδευτικό του σχολείου. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι εξής:

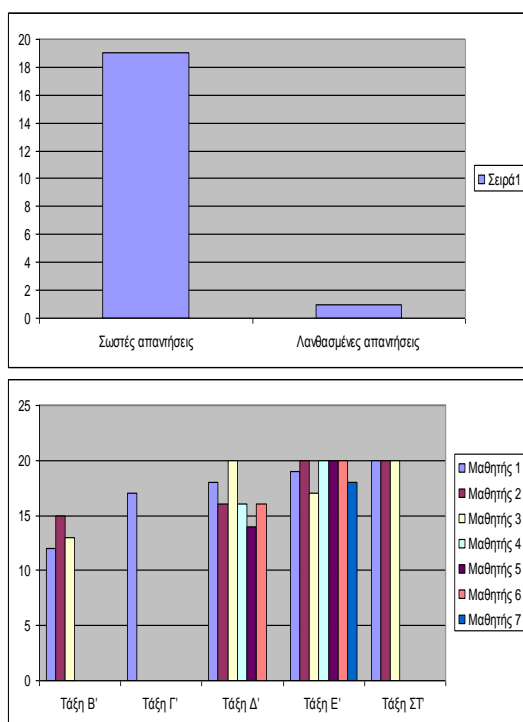
- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε κάποιες από τις Μαθησιακές Δυσκολίες της μαθήτριάς;*
- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αύξησε το ενδιαφέρον της μαθήτριάς για μάθηση;*
- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μείωσε τη μοναχικότητα, τις τάσεις απομόνωσης την επιθετικότητα και τις εκρήξεις θυμού της μαθήτριάς;*
- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε μόνιμα κάποιες από τις γνωστικές δυσκολίες της μαθήτριάς;*
- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αύξησε μόνιμα το ενδιαφέρον της μαθήτριάς για μάθηση και μείωσε δραστικά τα αισθήματα κατωτερότητας που είχε;*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ παρατηρείται βελτίωση τόσο στην προβληματική συμπεριφορά όσο και στην ακαδημαϊκή πρόοδο της μαθήτριάς. Ωστόσο, οι απαντήσεις των ενηλίκων έδειξαν ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη δεν θεωρείται ικανή να αντιμετωπίσει μόνιμα κάποιες από τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και να αντιμετωπίσει πάγια τα προβλήματα της συμπεριφοράς. Αυτό μας υποδεικνύει τη σπουδαιότητα της συνεισφοράς άλλων υπηρεσιών και την αναγκαιότητα διαμόρφωσης διαφορετικών υποστηρικτικών τάσεων για την ολόπλευρη υποστήριξη των ατόμων με δυσκολίες στη μάθηση.

Για να αξιολογηθεί η επιτυχία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ως προς την επίδρασή του στη βελτίωση των ικανοτήτων της μαθήτριάς, μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης δόθηκε στη μαθήτριά και στους υπόλοιπους είκοσι (20) μαθητές του σχολείου ένα ερωτηματολόγιο είκοσι (20) ερωτήσεων κλειστού τύπου. Από αυτές, οι 10 ερωτήσεις αφορούσαν στον ακαδημαϊκό στόχο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ («να ασκείται στην ανάγνωση»), οι 5 στο στόχο μαθησιακής ετοιμότητας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ («να γνωρίζει το χρόνο») και οι υπόλοιπες 5 στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών. Οι απαντήσεις των 20 μαθητών συγκρίθηκαν μεταξύ τους αλλά και με αυτές που έδωσε η μαθήτριά μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις τους απεικονίζονται στα παρακάτω διαγράμματα:

Διάγραμμα 1. Απαντήσεις μαθήτριάς

Διάγραμμα 2. Απαντήσεις υπόλοιπων μαθητών



Οι σωστές απαντήσεις που έδωσε η μαθήτρια κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν δεκαεννέα (19). Για τους υπόλοιπους μαθητές οι μέσοι όροι των σωστών απαντήσεων ανά τάξη διαμορφώνονται ως εξής: για τη Β' τάξης υπολογίζονται περίπου 13 σωστές απαντήσεις, για τη Δ' τάξη υπολογίζονται περίπου 17 απαντήσεις, για την Ε' τάξη περίπου 19 απαντήσεις και για την ΣΤ' τάξη 20 σωστές απαντήσεις ακριβώς.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων της μαθήτριας με τις απαντήσεις των υπόλοιπων μαθητών, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η μαθήτρια είχε ακριβώς τα ίδια ποσοστά επιτυχίας με αυτά των υπόλοιπων μαθητών της τάξης της (95%).

Συμπεράσματα

Η εμπειρισταωμένη μελέτη των δεδομένων που συλλέχθηκαν έδειξε ότι μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ σημειώθηκε βελτίωση τόσο στην προβληματική συμπεριφορά όσο και στην ακαδημαϊκή πρόοδο της μαθήτριας. Ωστόσο, οι απαντήσεις των ενηλίκων έδειξαν ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη δεν θεωρείται ικανή να αντιμετωπίσει μόνιμα κάποιες από τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και να αντιμετωπίσει πάγια τα προβλήματα της συμπεριφοράς. Πράγματι, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες από τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Χρηστάκης, 2000, 2006, 2011, 2013). Ωστόσο, η ανάγκη της συνεισφοράς άλλων υπηρεσιών που παρέχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους κρίνεται επιτακτική για τη σφαιρική κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή επισημαίνεται σε διάφορες ελληνικές και ξενόγλωσσες έρευνες (Δροσινού, 1998, 2007, 2009. Tod, 1999. Lewis, 2006).

Βιβλιογραφία

Hallam, S., Rogers, L. & Shaw, J. (2006). «Improving children's behaviour and attendance through the use of parenting programmes: an examination of practice in

five case study local authorities». *British Journal of Special Education*, 33 (3) pp. 107-113

Lewis, J. (2006). «The school's role in encouraging behaviour for learning outside the classroom that supports learning within. A response to the "Every Child Matters" and Extended Schools initiatives». *Support for Learning*, 24 (3) pp. 175-181

Sebba, J. (2011). «Personalisation, individualization and inclusion». *Journal of Research in Special Education Needs*, 21 (4) pp. 107-111

Tod, J. (1999). «IEP's: Inclusive educational practices?» *Support for Learning*, 14 (4) pp. 184-188

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα : Παπαζήση.

Αργυρακούλη, Ε. (2011). Συναισθηματικές δυσκολίες: συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σσ. 393-422) Αθήνα: Πεδίο

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Δράκος, Γ.Δ. & Τσιναρέλης, Γ.Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση.

Δροσινού, Μ. (1998). Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 46-57, 81-95.

Δροσινού, Μ. (2007). Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο με δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας. Το έντυπο καταγραφής της αλληλεπίδρασης. Εκδ. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) 4^ο Συνέδριο, σελ 303-309 http://www.elliepek.gr/documents/40_synedrio_eisigiseis/303_309.pdf (Ημερ. Ανάκτησης 10 Ιουλίου 2010).

Δροσινού, Μ. (2009). Διεπιστημονική συνεργασία σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Ηλεκτρονική ανάρτηση στο ηλεκτρονικό περιοδικό <http://www.taekpaideutika.gr/html/91-92:76-89>. (Ημερ. Ανάκτησης 26 Μαΐου 2011)

Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Τμήμα Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο

Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμμοριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Προσωπική έκδοση.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2009). *Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση*. Μ. Δροσινού, Ε. Μαρκάκης, Μ. Μιχαηλίδου, Ι. Τσαγκαράκη, Β. Τσιάμαλος, & Κ. Χρηστάκης, (Επιμ) Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. (Τόμ. α). Αθήνα: Ατραπος.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. (Τόμ. β). Αθήνα: Ατραπος.

Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση

Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης* Αθήνα: Διάδραση