



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



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO  
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**  
«ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ  
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΟΥΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του

**Κωνσταντίνου Α. Μαλέζη**

Διπλωματούχου του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής  
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2007

**Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση την κατανόηση των  
βιωμένων κανόνων στη σχολική κοινότητα, σε μαθητή με Μαθησιακές  
Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς**

**Teaching social skills with an emphasis on understanding the rules felt in the  
school community, to student with learning difficulties and behavioral problems**

**L' insegnamento delle competenze sociali con enfasi delle regole di vita nella  
comunità scolastica, in alunno con Difficoltà di Apprendimento e Problemi di  
Comportamento**

Επιβλέπουσα: Μαρία Δροσινού, Επίκουρος Καθηγήτρια

Συνεπιβλέποντες: Γεώργιος Δράκος, Καθηγητής

Σοφία Ζυγά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2014



## Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων .....	3
Κατάλογος Συντομογραφιών .....	5
Πρόλογος .....	6
Περίληψη .....	7
Abstract .....	8
Sommario .....	9
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	11
Κεφάλαιο 1 .....	11
1.1 Ορισμοί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες .....	11
2.2 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο.....	12
Κεφάλαιο 2 .....	22
2.1 Συναισθηματικές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς .....	22
2.2 Εσωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	25
2.3 Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς .....	26
2.4 Δυσκολίες Γραπτού Λόγου και Προβλήματα Συμπεριφοράς .....	29
Κεφάλαιο 3 .....	32
3.1 Διδακτικές Διαφοροποιήσεις με ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	32
3.2 Οι Βιωμένοι Κανόνες στη Σχολική Κοινότητα .....	38
3.3 Κοινωνικές Δεξιότητες.....	40
Κεφάλαιο 4 .....	45
4.1 Περιγραφή Προβλήματος- Διδακτικές Αρχές .....	45
4.2 Σκοπός.....	45
4.3 Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας.....	46
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	47
Κεφάλαιο 5 .....	47
5.1 Μεθοδολογία.....	47
5.2 Μεικτή Μεθοδολογία.....	49
5.3 Ταυτότητα της Έρευνας.....	51
5.4 Μελέτη Περίπτωσης .....	51
Κεφάλαιο 6 .....	53
Εργαλεία Ποιοτικών Δεδομένων .....	53
6.1 Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με ΛΕΒΔ.....	53
6.2 Συμμετοχική Παρατήρηση .....	54
6.3 Αυτοπαρατήρηση και Ετεροπαρατήρηση: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης .....	64

6.4 Διαφοροποιήσεις- Διδακτικοί Στόχοι .....	64
6.5.1 Διαφοροποιήσεις: Ετήσιο Πρόγραμμα .....	66
6.5.2 Διαφοροποιήσεις: Μηνιαίο Πρόγραμμα.....	68
6.5.3 Διαφοροποιήσεις: Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα .....	68
6.6 Συνεντεύξεις.....	69
Κεφάλαιο 7 .....	71
Εργαλεία Ποσοτικών Δεδομένων .....	71
7.1 Ερωτηματολόγιο .....	71
7.2 Πειραματική Κατανόηση με τις Κοινωνικές Ιστορίες.....	72
Κεφάλαιο 8 .....	73
8.1 Πολυπαραγοντική Ανάλυση .....	73
8.2 Περιορισμοί Έρευνας .....	73
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	74
Κεφάλαιο 9 .....	74
9.1 Ετεροπαρατήρηση: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.....	74
9.1 Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση .....	78
9.4 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση - ΛΕΒΔ .....	82
9.5 Αυτοπαρατήρηση: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.....	94
9.6 Διαφοροποιήσεις: Ετήσιο και Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα .....	95
9.7 Διαφοροποιήσεις: Διδακτικό Πρόγραμμα - Διδακτικοί Στόχοι .....	99
9.8 Συνεντεύξεις.....	100
9.9 Ερωτηματολόγιο .....	104
9.10 Πειραματική Κατανόηση - Κοινωνικές Ιστορίες.....	105
Κεφάλαιο 10.....	110
10.1 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο συνυπάρχουν με τα Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	110
10.2 Τα Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς εμποδίζουν την απόκτηση Δεξιοτήτων Γραπτού Λόγου.....	112
10.3 Οι Διδακτικές Διαφοροποιήσεις με Κοινωνικές Ιστορίες μπορούν να υποστηρίξουν το Γραπτό Λόγο και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	113
Κεφάλαιο 11.....	114
11.1 Συμπεράσματα .....	114
11.2 Προτάσεις.....	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	133

## Κατάλογος Συντομογραφιών

Α.Π.Σ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ε.Δ.Α.: Έντυπο Διδακτικής αλληλεπίδρασης

ΓΝΩ.ΣΥ.ΚΟΙ.: Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Τ.Ε.: Τμήμα Ένταξης

ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

Λ.Ε.Β.Δ.: Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων

Μ.Δ.: Μαθησιακές Δυσκολίες

Π.Α.Π.Ε.Α.: Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος

ΠΗΠΑ: Πρωτόκολλο Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης

ΣΑΔΕΠΕΑΕ: Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΣΦ/ΣΦ: Σύμφωνο –Φωνήεν

## Πρόλογος

Το κίνητρο για τη διερεύνηση πιθανών σχέσεων ανάμεσα στις δυσκολίες γραπτού λόγου και τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτέλεσε το παράδοξο στους ορισμούς που έχουν δοθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες. Όλοι οι ορισμοί στηρίζονται σε κριτήρια αποκλεισμού και ένα από αυτά τα κριτήρια αποτελούν οι συναισθηματικές διαταραχές. Από την επαγγελματική μου πορεία μου, ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Α΄/θμια Εκπ/ση, έχω διαπιστώσει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες γραπτού λόγου, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές.

Ως προς την επιλογή του Δημοτικού Σχολείου, ως τόπου διεξαγωγής της έρευνας, αποτέλεσε η διαπίστωση ότι πολλοί μαθητές από το σχολείο αυτό, παρουσιάζουν δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα είχα προβληματιστεί από την εκδήλωση παραβατικών και επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο αυτό, εκτιμώντας ότι συνδέονται με τις δυσκολίες που έχουν στα σχολικά μαθήματα. Παρά τις αρχικές μου επιφυλάξεις, κατέθεσα τον προβληματισμό μου στην επόπτρια μου, επίκουρη καθηγήτρια κα. Μαρία Δροσινού, η οποία εξαρχής με ενθάρρυνε στο εξαιρετικά δυσχερές εγχείρημα και την ευχαριστώ ιδιαίτερα γι αυτό. Όντας ευγενική και εξυπηρετική απαντούσε σε όλες τις απορίες μου χωρίς να παραλείπει να μου εντοπίζει πιθανές δυσκολίες. Επίσης την ευχαριστώ για την ακλόνητη εμπιστοσύνη και σταθερή καθοδήγησή της, καθ' όλη την πορεία της έρευνας και των σπουδών μου. Η εμπειρία της αυτά τα χρόνια ήταν πολύτιμη και θα γίνει οδηγός στο μέλλον.

Επιπλέον θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσους συνέβαλαν, ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχώς αυτή η μεταπτυχιακή εργασία. Θερμές ευχαριστίες οφείλω στον καθηγητή κ. Γεώργιο Δράκο του Π.Τ.Δ.Ε του Ε.Κ.Π.Α. για την ενθαρρυντική και υποστηρικτική του στάση. Οι επισημάνσεις του επηρέασαν θετικά το έργο μου. Θερμές ευχαριστίες οφείλω επίσης στην αναπληρώτρια καθηγήτρια κα. Σοφία Ζυγά, του Τμήματος Νοσηλευτικής, για την καίρια συμβολή της στην αποπεράτωση της εργασίας μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου, που διευκόλυνε το έργο μου, δίνοντας μου την απαιτούμενη πρόσβαση στο σχολείο

ευθύνης της και όλους τους δασκάλους, γονείς και μαθητές του σχολείου, που πήραν μέρος στην έρευνα. Χωρίς αυτούς δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ιδιαιτερότητες οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών, καθώς μαθαίνουν να κατανοούν, να αποδέχονται, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να απορρίπτουν τον στιγματισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

**Σκοπός:** Η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζεται στη διερεύνηση πιθανών σχέσεων των δυσκολιών γραπτού λόγου και των προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητή της Ε τάξης στο Δημοτικό Σχολείο.

Κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκαν κοινωνικές ιστορίες με το ποδόσφαιρο (αγαπημένο θέμα του μαθητή), τροποποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου στο μαθητή και παράλληλα να τον ενδυναμώσουν συναισθηματικά τόσο στην κατανόηση των δυσκολιών του όσο και στην υιοθέτηση θετικών προτύπων συμπεριφοράς.

Το δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης και οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βασίστηκαν στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) αλλά και σε ένα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο και Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

**Μεθοδολογία:** Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης καθώς αποπειράται τη σπουδή ενός πολύπλοκου φαινομένου, δηλαδή της διδασκαλίας δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Εστιάζεται στη διεξοδική κατανόηση μιας περίπτωσης μαθητή που αποκτάται μέσω εκτεταμένων παρατηρήσεων και συνολικής ανάλυσης της περίπτωσης μέσα στο φυσικό της πλαίσιο. Συσχετίζεται και με ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη ατόμων άλλων εκτός του μαθητή και με ποσοτικές μεθόδους, συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Επιχειρήθηκε λοιπόν η μέθοδος τριγωνοποίησης για την εξασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης εγκυρότητας στην έρευνα. Συγκεκριμένα αυτή η μελέτη περίπτωσης μαθητή περιέλαβε την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού, δηλαδή τη μέτρηση της εξαρτημένης

μεταβολής στην αρχή του προγράμματος. Έπειτα εφαρμόστηκε ενισχυτικό πρόγραμμα (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και μετρήθηκε η απόδοση του μαθητή. Τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν με βάση, την αλλαγή στην απόδοση του συγκεκριμένου μαθητή.

**Αποτελέσματα:** Οι παρεμβάσεις που έγιναν είχαν ως αποτέλεσμα την σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου του μαθητή. Παράλληλα, από τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς προέκυψε σε σχέση με την υπόθεση ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που έχει ο μαθητής συνδέονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς του, χωρίς όμως να μπορούν ερμηνεύσουν τον λόγο ή τους λόγους.

**Συμπεράσματα:** Το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο και Ενταξιακό πρόγραμμα που στηρίχτηκε πάνω στις αρχές του ΠΑΠΕΑ φάνηκε ότι μπορεί να στηρίζει παιδιά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

**Λέξεις-κλειδιά:** δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, προβλήματα συμπεριφοράς, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Μαθησιακές Δυσκολίες, ένταξη.

## **Abstract**

**Introduction:** The coexistence of students with and without specificities leads to positive effects on cognitive and emotional development of all children, as they learn to understand, accept, respect diversity and reject stigma and social exclusion.

**Purpose:** This research study focuses on exploring possible relationships of writing difficulties and behavioral problems of a student in the fifth class of Primary School.

During the implementation of the teaching the writing skills used by social stories with main subject the football - soccer (favorite subject of pupil), modified so as to cultivate the writing skills to the student while the empowerment emotionally both in understanding the difficulties and the adoption of positive behavior models role.

The structured intervention programs and activities based on learning readiness Curriculum Framework for Special Education and the Pedagogical Institute (PI) and a targeted, Individual, Targeted, Personal, Built, Membership Program of Special Education.

**Methodology:** This research is a case study as it attempts to study a complex phenomenon, that of teaching the writing skills in the elementary school student of. It



focuses on a thorough understanding of a student's case gained through extensive observations and comprehensive analysis of the case in its natural context. Associated with qualitative research methods such as participant observation, interviewing persons other than the student and quantitative methods, questionnaires. An attempt was therefore the method of triangulation to ensure the greatest possible validity in research. In particular, this case study included the student's initial review of the child's potential, namely the measurement of the dependent change in the beginning of the program. Then applied reinforcement program (Targeted, Personal, Built, Membership Program of Special Education) and measured the performance of the student. The results were interpreted based on the change in performance of the particular student.

**Results:** The interventions made resulted in a significant improvement in the writing skills of the student. Meanwhile, the interview and questionnaire for teachers and parents was compared with the assumption that the participants believe that the difficulties of the student in the learning level associated largely with behavioral problems, but they may interpret why or reasons.

**Conclusions:** Targeted, Personal, Built, Membership Program of Special Education built upon the principles of Curriculum Framework for Special Education seemed that can support children with complex cognitive, emotional and social difficulties.

**Keywords:** reading comprehension difficulties, behavioral problems, differentiated teaching, learning difficulties, integration.

## **Sommario**

**Introduzione:** La coesistenza di studenti con e senza specificità porta ad effetti positivi sullo sviluppo cognitivo ed emotivo di tutti i bambini, man mano che imparano a capire, accettare, rispettare la diversità e rifiutare la stigmatizzazione e l'esclusione sociale.

**Scopo:** Questo studio di ricerca si concentra sulla ricerca di possibili rapporti di difficoltà di scrittura e problemi comportamentali di uno studente della classe quinta della Scuola Primaria.

Durante l'attuazione del insegnare le abilità di scrittura usati da storie sociali con soggetto principale il calcio - calcio (soggetto preferito di pupilla), modificato in modo da coltivare le abilità di scrittura allo studente mentre l'empowerment emotivamente sia nella comprensione delle difficoltà e l'adozione di modelli di ruolo positivi comportamento.

I programmi di intervento strutturati e attività basate sull'apprendimento disponibilità Framework Curriculum per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES) (e l'Istituto Pedagogico (PI) e una Mirata, Personal, edile, adesione al programma per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES).

**Metodologia:** Questa ricerca è un caso di studio che tenta di studiare un fenomeno complesso, che di insegnare le abilità di scrittura in studente di scuola elementare. Esso si concentra su una conoscenza approfondita del caso di uno studente acquisita attraverso ampie osservazioni e analisi completa del caso nel suo contesto naturale. Associata con metodi di ricerca qualitativa come l'osservazione partecipante, intervistando persone diverse lo studente e metodi quantitativi, questionari. Un tentativo è stato quindi il metodo di triangolazione per garantire la massima validità possibili nella ricerca. In particolare, questo caso studio comprendeva un'analisi iniziale dello studente della potenzialità del bambino, cioè la misurazione della variazione dipendente all'inizio del programma. Poi applicate programma di rinforzo (Mirata, Personal, edile, adesione al programma per le persone con Bisogni Educativi Speciali - BES) e misurata la performance dello studente. I risultati sono stati interpretati sulla base della variazione delle prestazioni dello studente particolare.

**Risultati:** Gli interventi realizzati hanno determinato un significativo miglioramento delle abilità di scrittura dello studente. Nel frattempo, l'intervista e il questionario per insegnanti e genitori è stato confrontato con il presupposto che i partecipanti ritengono che le difficoltà dello studente nel livello di apprendimento associata principalmente con problemi comportamentali, ma possono interpretare il motivo o i motivi.

**Conclusioni:** Mirata, Personal, edile, adesione al programma per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES) costruita sui principi della Framework Curriculum per le persone con Bisogni Educativi Speciali (BES) sembrava in grado di sostenere i bambini con cognitivi complessi, difficoltà sociali ed emozionali.

**Parole chiave:** difficoltà di comprensione di lettura, problemi comportamentali, didattici differenziati, difficoltà di apprendimento, di integrazione.

# ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## Κεφάλαιο 1

### 1.1 Ορισμοί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1963. Όπως ο ίδιος ανέφερε: «Χρησιμοποίησα τον όρο μαθησιακές δυσκολίες για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας, του λόγου, της ανάγνωσης και στις σχετιζόμενες επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην ομάδα αυτή δεν συμπεριέλαβα παιδιά που έχουν αισθητηριακές αναπηρίες όπως τύφλωση ή κώφωση, γιατί έχουμε μεθόδους εκπαίδευσης των τυφλών και των κωφών, καθώς επίσης εξαίρεσα από την ομάδα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση» (Courtad, 2011).

Στα χρόνια που μεσολάβησαν η έρευνα που αναπτύχθηκε γύρω από τις Μ.Δ., περιέγραψε τον τρόπο που εκδηλώνονται και τα αίτια τους. Η ανάγκη ενός ορισμού ήταν επιτακτική, καθώς σταδιακά γενικεύτηκε η χρήση του όρου, χωρίς ωστόσο να έχει εξασφαλιστεί συναίνεση ως προς αυτόν. Έτσι, το 1988 ομάδα εργασίας που είχε συσταθεί από την Εθνική Ένωση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των Η.Π.Α. συνέθεσε τα υπάρχοντα δεδομένα διατυπώνοντας τον ακόλουθο ορισμό, που εκτιμήθηκε από την επιστημονική κοινότητα ως πλήρης, τόσο όταν διατυπώθηκε (Hammill, 1990) όσο και στις μέρες μας (Torgesen, 2004).

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, είναι δε δυνατό να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα

ωστόσο δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων».

Ο παραπάνω ορισμός, αν και αποδεκτός, δεν παύει να είναι διατυπωμένος γενικόλογα επιτρέποντας το χαρακτηρισμό παιδιών ως έχοντα Μ.Δ. σε ποικίλες καταστάσεις. Ως αποτέλεσμα, στις έρευνες για τις Μ.Δ. συμμετέχουν άτομα, οι αναγνωστικές επιδόσεις των οποίων καλύπτουν μεγάλο φάσμα (Mitchem, 2003). Προκειμένου να ξεπεραστεί το πρόβλημα, προτάθηκε η ταξινόμηση των δυσκολιών ανάλογα με την περιοχή που εκδηλώνονται, για παράδειγμα ως αριθμητικές ή αναγνωστικές δυσκολίες.

Γι' αυτό εξάλλου πολλοί ταυτίζουν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες με τους όρους αναγνωστικές δυσκολίες, δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου ή δυσλεξία (O'Brien et al., 2012).

Η ταύτιση αυτή δεν είναι αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα του χώρου της ειδικής αγωγής, καθώς η εκδήλωση ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών ή, όπως συχνότερα αναφέρεται η δυσλεξία, θεωρείται μια διακριτή μαθησιακή δυσκολία.

## **2.2 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο**

Η ενασχόληση με τις μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνουν παιδιά αλλά και ενήλικες, τα πρώτα στην κατάκτηση και το χειρισμό και οι δεύτεροι στο χειρισμό του γραπτού λόγου, μετρά ήδη περισσότερα από εκατό χρόνια (Miles & Miles, 1999). Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούν προβληματικές καταστάσεις για το άτομο, εκδηλώνονται χωρίς εμφανή προμηνύματα, αγχώνουν γονείς και εκπαιδευτικούς, που νιώθουν υπεύθυνοι για την «εικόνα» που παρουσιάζει το παιδί, και φυσικά επηρεάζουν αρνητικά το παιδί. Έχουν αναφερθεί περιπτώσεις όπου η δυσκολία κάποιου να χειριστεί το γραπτό λόγο, παρά την ικανότητά του να πραγματοποιήσει διάφορες άλλες πράξεις σε ικανοποιητικό βαθμό, οδήγησε σε χαρακτηρισμούς του όπως: άτομο δυσλεκτικό, συναισθηματικά διαταραγμένο, τεμπέλικο, πολιτισμικά στερημένο, αδιάφορο, ανώριμο αλλά και υπερκινητικό. Τέτοιες αναφορές δείχνουν

πως επικρατεί σύγχυση ως προς τους όρους εκδήλωσης της δυσκολίας (Kavale & Forness, 1996, Δροσινού, 1998γ, 2004). Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί δεν έχει επιτευχθεί συστηματική συνεργασία επιστημόνων από διάφορους κλάδους που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση προκειμένου να αποσαφηνιστεί η έννοια στον κοινό νο.

Η Δροσινού (1999, 2004) αναφέρει ως λόγους για την κατάσταση αυτή τις μονομερείς θεωρητικές κατευθύνσεις, τις διαφωνίες μεταξύ των ειδικών από διάφορους επαγγελματικούς κλάδους και, τέλος, τις ασυμμετρίες των ποικίλων ερευνητικών κατευθύνσεων. Αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης συνεργασίας είναι τόσο η αναγνώριση των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών όσο και η κατάρτιση ενός προγράμματος διδακτικής αντιμετώπισής τους να αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο, με αρνητικές συνέπειες για την κοινωνία. Στις συνέπειες της αποτυχίας στο χειρισμό του γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον συγκαταλέγονται συναισθηματικές καταστάσεις ματαίωσης και άρνησης, που μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω αποτυχία στη σχολική φοίτηση. Κοινωνικά, η μαθησιακή αποτυχία είναι πιθανό να αποτελεί την αιτία προβλημάτων συμπεριφοράς και η σχολική αποτυχία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αποκλεισμό από την αγορά εργασίας (Glazzard, 2010).

Δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου είναι δυνατόν να εκδηλωθούν σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις όπως συνοψίζουν οι Goran & Gage (2011). Ως μέρος μιας γενικότερης νοητικής υστέρησης του ατόμου, ως μέρος μιας διάχυτης εξελικτικής διαταραχής, διαφορετικής από αυτής του νηπιακού αυτισμού. Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να διατηρείται νοητικό δυναμικό αλλά να παρουσιάζονται σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση, ως μέρος όμως της γενικότερης διάχυτης διαταραχής. Ως αποτέλεσμα της παρουσίας μιας συστηματικής νευρολογικής νόσου, εφόσον βέβαια αυτή αποδεικνύεται αντικειμενικά, με κλινικές και παρακλινικές εξετάσεις (για παράδειγμα, μια άσχημα ρυθμισμένη επιληψία). Επίσης ως αποτέλεσμα συνύπαρξης με ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα και με διαταραχές διαγωγής – συμπεριφοράς όπως η επιθετικότητα και η αντικοινωνική συμπεριφορά. Τέλος ως αποτέλεσμα συνύπαρξης με συναισθηματικά προβλήματα, που είναι δυνατόν να αναστείλουν τη διάθεση και τα κίνητρα του παιδιού για σχολική εργασία.

Η συνοσηρότητα που καταγράφεται στις παραπάνω περιπτώσεις, αναδεικνύει το ανομοιογενές των καταστάσεων στις οποίες εκδηλώνονται οι αναγνωστικές

δυσκολίες και καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο έργο τον ορισμό και την αξιολόγηση της ποιότητάς τους.

Αν και οι παραπάνω καταστάσεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε προβληματικό χειρισμό του γραπτού λόγου, δεν αποτελούν αντικείμενο αυτής της μελέτης. Εδώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στις δυσκολίες γραπτού λόγου, που εκδηλώνονται χωρίς κάποιο λόγο από τους παραπάνω. Αντιθέτως πρόκειται για μια κατάσταση απρόσμενη, που στο πέρασμα των χρόνων βαφτίστηκε ποικιλοτρόπως για παράδειγμα ως λεξική τύφλωση, συγγενής λεξική τύφλωση, στρεμοσυμβολία, δυσλεξία, ειδική δυσλεξία, ειδική δυσκολία ανάγνωσης, λεγασθένεια, ειδική εξελικτική διαταραχή, ειδική μαθησιακή λειτουργία (Courtad, 2011).

Οι όροι που προτιμούνται στη σύγχρονη βιβλιογραφία για να εκφράσουν τις δυσκολίες στην κατάκτηση και το χειρισμό της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης είναι είτε η δυσλεξία (dyslexia) είτε οι ειδικές αναγνωστικές αναπηρίες/δυσκολίες (specific reading disabilities / specific reading difficulties) (Vellutino et al., 2004). Στην παρούσα μελέτη ακολουθείται η τάση της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας να χρησιμοποιεί τον όρο «δυσλεξία», (Vellutino, Fletcher, Snowling, Scanlon, 2004). Με τον όρο δυσλεξία θα μπορούσε κάποιος να κατηγοριοποιήσει αναγνώστες, των οποίων οι επιδόσεις υστερούν σε σχέση με αυτές των συνομηλίκων τους.

Ο Miles (1994) όπως και ο Πόρποδας (1997) υποστήριξαν πως προκειμένου να χαρακτηριστεί κάποιος «φτωχός αναγνώστης», εμπλέκεται μόνο μια στατιστική απόφαση σχετικά με ένα κρίσιμο σημείο, επαρκούς ή φτωχής επίδοσης που έχει προαποφασιστεί. Το αποτέλεσμα είναι μια συνομολόγηση ότι όλοι όσων οι επιδόσεις σε ένα ή περισσότερα αναγνωστικά κριτήρια είναι κάτω από το κρίσιμο αυτό σημείο που ορίζεται από κάποιον ορισμό, χαρακτηρίζονται «φτωχοί αναγνώστες». Προκειμένου όμως να χαρακτηριστεί κάποιος δυσλεκτικός απαιτείται διαφορετική μεθοδολογία, ειδικότερα αναγκαία συνεξέταση περισσότερων του ενός διαγνωστικών κριτηρίων και εκτίμηση της συνολικής εικόνας των επιδόσεων στα κριτήρια αυτά. Μελέτες άλλωστε έχουν διακρίνει τους ορισμούς για τη δυσλεξία, σε αυτούς που δίνουν βάρος στην έννοια του συνδρόμου και σε εκείνους που δίνουν βάρος στις αιτίες εκδήλωσής του (Vellutino et al., 2004).

Παρά τις διαφορές, τρεις υποθέσεις καταλαμβάνουν κομβική θέση στους σύγχρονους ορισμούς των αναγνωστικών δυσκολιών (Torgesen, 2004): α) οι επιδόσεις στο χειρισμό του γραπτού λόγου των παιδιών με δυσλεξία είναι αρκετά πιο χαμηλές από το δυναμικό τους για μάθηση, β) η δυσλεξία οφείλεται σε ένα εγγενές

έλλειμμα (που συχνά περιγράφεται με ψυχολογικούς όρους ως «διαταραχή της εξέλιξης» και θεωρείται πως έχει βιολογική αιτία) και γ) η απουσία νοητικής υστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών και αισθητηριακών βλαβών ή χαμηλής ποιότητας του περιβάλλοντος ως κύριοι παράγοντες εκδήλωσης της δυσλεξίας.

Ένας πρώτος ορισμός διατυπώθηκε το 1968 από την Ερευνητική Ομάδα για την Εξελικτική Δυσλεξία της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας. Η Ομάδα αποτελούνταν από νευρολόγους, παιδίατρους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς και ανακεφαλαίωσε εμπειρικά δεδομένα και προηγούμενες θεωρήσεις του ζητήματος, ως εξής: «Η Δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη/ ευφυΐα και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες, που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση» (Critchley, 1970).

Στον παραπάνω ορισμό αναφέρονται οι όροι «κατάλληλη εκπαίδευση» «επαρκής νοημοσύνη» και «κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες», οι οποίοι, αν και αόριστοι, αφήνουν να εννοηθεί ότι η μέση τιμή τους είναι γνωστή. Δεν έχει ωστόσο κατατεθεί κάποιος αποδεκτός τρόπος για την αξιολόγηση της καταλληλότητας της εκπαίδευσης και των κοινωνικοπολιτισμικών ευκαιριών. Επίσης ο όρος νοημοσύνη είναι τόσο ευρύς, που δεν υπάρχει συμφωνία ως προς το πώς μετριέται. Αν και δίνεται η εντύπωση πως η κατάκτηση της ανάγνωσης απαιτεί επαρκή νοητική ικανότητα, ο βαθμός της επάρκειας δεν έχει προσδιοριστεί.

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω σημεία, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι για να χαρακτηριστεί κάποιος δυσλεκτικός θα πρέπει να εκδηλώνει δυσκολίες στην ανάγνωση, παρ' ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο και το περιβάλλον του δεν τις προμηνύουν. Έτσι, προκειμένου να διακριθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες που εκδηλώνονται ενώ υπάρχουν όλες οι προϋποθέσεις επιτυχίας, από άλλου τύπου δυσκολίες προτάθηκε η διάκρισή τους με βάση την ικανότητα μάθησης. Η εκδήλωση ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά με ικανότητα μάθησης, ονομάστηκε Αναγνωστική Δυσκολία ή Δυσλεξία. Η εκδήλωση δυσκολιών που αντανακλούν μια μη εξειδικευμένη, αλλά γενικευμένη δυσκολία και γενικώς χαμηλή αναγνωστική επίδοση, ονομάστηκε Αναγνωστική Επιβράδυνση (Rutter & Yule, 1975).

Ο παραπάνω ορισμός περιέχει εν τούτοις ασάφειες, που προκύπτουν από τις γενικευτικές αναφορές στην αποτίμηση των τριών παραγόντων (κατάλληλη εκπαίδευση, επαρκής νοημοσύνη και κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες), που

προτείνονται ως ρυθμιστές για την εκδήλωση της δυσλεξίας. Έτσι, νέες διατυπώσεις ανέλαβαν να λύσουν αυτά τα προβλήματα. Η περιγραφή της δυσλεξίας εστίασε κυρίως στην ασυμφωνία μεταξύ αναγνωστικής δεξιότητας και νοητικής ικανότητας, όπως αυτές αξιολογούνται από σταθμισμένα κριτήρια.

Η ασυμφωνία ορίζεται στη βάση που θέλει την εκπαιδευτική επιτυχία να είναι ανάλογη με τις νοητικές ικανότητες. Σύμφωνα με την παραδοχή αυτή, είναι λογικό να προσδοκάται από τα παιδιά που έχουν τουλάχιστον το μέσο όρο ικανοτήτων της ηλικίας τους να χειρίζονται το γραπτό λόγο σε αντίστοιχο επίπεδο, ενώ από τα παιδιά με νοητικές ικανότητες κάτω του μέσου όρου να έχουν προβλήματα στο γραπτό λόγο.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, υιοθετώντας τη λογική της ασυμφωνίας μεταξύ επιδόσεων, χρησιμοποίησε τον όρο «ειδική διαταραχή της ανάγνωσης» (WHO, 2007). Τον όρισε δε ως διαταραχή με κύριο χαρακτηριστικό κάποια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης, η οποία δεν μπορεί να εξηγηθεί αποκλειστικά με βάση τη νοητική ηλικία, τα προβλήματα οπτικής οξύτητας (visual acuity problems) ή την ανεπαρκή διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ «η διαταραχή εκδηλώνεται στα πρώιμα στάδια της εκμάθησης του γραπτού λόγου, με δυσκολίες κατά την εκφώνηση του αλφαβήτου, την απόδοση της ορθής ονομασίας κάθε γράμματος, το σχηματισμό απλών ομοιοκαταληξιών για λέξεις και την ανάλυση ή την κατηγοριοποίηση των φθόγγων (παρά τη φυσιολογική ακουστική οξύτητα). Αργότερα, ενδέχεται να παρουσιαστούν προβλήματα κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, όπως: α) παραλείψεις, υποκαταστάσεις, στρεβλώσεις ή προσθήκες λέξεων ή συλλαβών σε λέξεις, β) αργός ρυθμός ανάγνωσης, γ) λανθασμένο ξεκίνημα, δισταγμοί μακράς διάρκειας ή «απώλεια θέσης» στο κείμενο και ανακριβής χωρισμός των φράσεων και δ) αναστροφές λέξεων μέσα σε προτάσεις ή γραμμάτων μέσα σε λέξεις» (Π.Ο.Υ., 1993, σ. 310-311).

Εκτός από τα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, ο Π.Ο.Υ. δέχεται πως είναι δυνατόν να υπάρξουν και προβλήματα στην κατανόηση κειμένου όπως: α) αδυναμία ανάκλησης γεγονότων που αναφέρονται στο κείμενο, β) αδυναμία εξαγωγής συμπερασμάτων ή πορισμάτων από το κείμενο και, γ) αδυναμία χρήσης γενικών πληροφοριών από μια συγκεκριμένη ιστορία για να απαντηθούν ερωτήσεις κατανόησής της. Αναφέρεται επίσης στις ορθογραφικές δυσκολίες, υποστηρίζοντας ότι εμφανίζονται συχνότερα από τα ελλείμματα στην ανάγνωση. Τέλος, τονίζεται πως οι δυσκολίες είναι πιθανό να οφείλονται σε βλάβη της φωνολογικής ανάλυσης.

Ο Π.Ο.Υ. θίγει και το ζήτημα των κοινωνικών συνεπειών. Η ειδική διαταραχή της



ανάγνωσης εκδηλώνεται με τη φοίτηση στο σχολείο, και για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται και σχολική διαταραχή που επιφέρει και κοινωνικές συνέπειες. Η αποτυχία στην εκπαίδευση οδηγεί σε μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτή με τη σειρά της σε προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο και σχέσεων με τους συνομηλίκους (Swinson, 2008). Συχνές επιπλοκές είναι η μειωμένη παρακολούθηση στο σχολείο και τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής, ιδιαίτερα στα τελευταία έτη της στοιχειώδους εκπαίδευσης και κατά τη διάρκεια της μέσης (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Το DSM IV αναφέρεται στη διαταραχή της ανάγνωσης (Μάνος, 1997, σ. 594-5), την οποία ονομάζει και δυσλεξία. Αναφέρει πως πρόκειται για μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα ή την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Η διαταραχή εκδηλώνεται τόσο στη φωναχτή όσο και στη σιωπηρή ανάγνωση με παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή παραλείψεις, αργοπορία και πολλά λάθη στην κατανόηση. Στα διαγνωστικά κριτήρια αναφέρεται η «ουσιωδώς κάτω από το αναμενόμενο» επίδοση στην ανάγνωση με κριτήρια την ηλικία, τη νοημοσύνη και την εκπαίδευση του ατόμου.

Οι ορισμοί και οι περιγραφές της δυσλεξίας που διατυπώθηκαν από τους διεθνείς οργανισμούς, εκφράζουν κοινούς τόπους μεταξύ των μελετητών. Ένας πιο νέος ορισμός, που επίσης είναι αποδεκτός, αφού περιλαμβάνει τα παραπάνω σημεία, διατυπώθηκε στα 1994 από ομάδα εργασίας της Διεθνούς Ένωσης για τη Δυσλεξία (IDA) (Lyon, 1995): «Η Δυσλεξία είναι μια από τις διάφορες διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια διαταραχή με βάση τη γλώσσα, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων, που συνήθως αντανakλούν ελλιπή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων συχνά είναι απροσδόκητες σε σχέση με την ηλικία ή άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης αναπτυξιακής αναπηρίας ή συναισθηματικής βλάβης. Η Δυσλεξία εκδηλώνεται από μεταβλητή δυσκολία με διάφορους τύπους λόγου και, συχνά, περιλαμβάνει εκτός των προβλημάτων με την ανάγνωση, καταφανέστατα προβλήματα στη γραφή και την ορθογραφία».

Ο ορισμός διακρίνει καταρχήν τη δυσλεξία από το γενικό όρο «μαθησιακές δυσκολίες» με τον οποίο είχε ταυτιστεί. Το νέο στοιχείο στον ορισμό – σε σχέση με παλαιότερους – είναι πως αναφέρεται σε μια κυρίαρχη δυσκολία, την αποκωδικοποίηση λέξεων, και προσδιορίζει την προέλευσή της στην ελλιπή

φωνολογική επεξεργασία. Δεν αναφέρεται πλέον σε γενικές δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης, ούτε παραθέτει γενικευμένα προβλήματα στο χειρισμό του γραπτού λόγου, αλλά πιο συγκεκριμένα στο χειρισμό του κώδικα. Μελετητές της ανάγνωσης (ενδεικτικά Perfetti & Marron, 1995) κάνουν την κρίσιμη διάκριση, ότι, ενώ η ανάγνωση είναι μια πράξη με σκοπό την κατάκτηση του νοήματος, το κλειδί για το νόημα, για τους ικανούς αναγνώστες, βρίσκεται στην άμεση και ακριβή αναγνώριση της γραμμένης λέξης.

Έρευνες έχουν δείξει πως το κυριότερο πρόβλημα των παιδιών με δυσλεξία είναι οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων με ακρίβεια και ευχέρεια (Πόρποδας, 1997). Ο Πόρποδας (1997) υποστηρίζει πως ένα παιδί που δεν κατέχει το χειρισμό του κώδικα δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην κατάκτηση του νοήματος. Αυτό συμβαίνει γιατί οι προσπάθειες για αναγνώριση της λέξης εξαντλούν το γνωστικό του δυναμικό και είναι ελάχιστες οι πηγές που του απομένουν για να τις κατευθύνει σε διαδικασίες υψηλότερης τάξης, όπως είναι αυτές της κατανόησης και της ολοκλήρωσης του κειμένου.

Τέλος, η αναφορά και σε δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία βρίσκει σύμφωνο τον ορισμό με τα ευρήματα ερευνών. Δεν είναι λίγες οι αναφορές που υποστηρίζουν πως οι δυσκολίες των δυσλεκτικών εντοπίζονται κυρίως στην ορθογραφία, εκδηλώνοντας λάθη τόσο ιστορικής ορθογραφίας όσο και φωνολογικού τύπου (Π.Ο.Υ. 1993, Πόρποδας, 1997, Goran & Gage, 2011).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες κληρονομούνται και ότι το έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας μεταβιβάζεται μέσω γονιδίων. Αυτή η θέση υποστηρίχτηκε και από έρευνες που έδειξαν την επιμονή του ελλείμματος φωνολογικής επεξεργασίας σε ενήλικα άτομα με ιστορικό δυσλεξίας. (Pennington, 1995).

Η Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία, προκειμένου να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο που να μην επιδέχεται παρερμηνείες και στο οποίο θα μπορούσαν να συλλειτουργήσουν επαγγελματίες και γονείς, διατύπωσε τον εξής ορισμό:

«Η Δυσλεξία υφίσταται όταν η αναγνωστική αποκωδικοποίηση με ακρίβεια και ευχέρεια λέξεων και/ή η ορθογραφία δεν αναπτύσσονται πλήρως ή αναπτύσσονται με μεγάλη δυσκολία. Ο ορισμός αυτός εστιάζει στο επίπεδο της λέξης και υποδηλώνει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό, ότι υφίσταται ανεξάρτητα από τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες και ότι δεν είναι αποτέλεσμα χαμηλής νοημοσύνης, νευρολογικού προβλήματος ή απουσίας τυπικών μαθησιακών ευκαιριών. Προσφέρει

επίσης τη βάση για μια σταδιακή διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διδασκαλία» (British Psychological Society, 1999.)

Στον ορισμό αυτό δε γίνεται καμιά νύξη σε διαφορές/ασυμφωνίες μεταξύ των επιδόσεων σε τυποποιημένα τεστ νοημοσύνης και σε τεστ ανάγνωσης. Είναι πιθανό η ομάδα εργασίας να ήθελε να δείξει πως η δυσλεξία μπορεί να συμβεί σε παιδιά κάθε βαθμού ικανότητας. Τονίζεται, ωστόσο, πως η δυσλεξία είναι δυνατό να υπάρχει μαζί με άλλα μαθησιακά εμπόδια, η ύπαρξη των οποίων δεν αποκλείει τη δυσλεξία, αλλά και το αντίθετο. Αφήνεται έτσι να εννοηθεί πως η σχέση της δυσλεξίας με άλλες μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι απλή. Κάποια παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, άλλα μπορεί να έχουν φτωχή ικανότητα προγραμματισμού ενεργειών, γλωσσικές δυσκολίες ή άλλα μαθησιακά προβλήματα (Swinson, 2008). Ένας αριθμός παιδιών με προβλήματα προσοχής και/ή κινήτρων εκδηλώνει επίσης σημαντικές δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου.

Ένας από τους σύγχρονους και αποδεκτούς ορισμούς διατυπώθηκε στα 2003 από τους Lyon, Shaywitz και Shaywitz (2003):

«Η Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες ακριβούς και/ή ευχερούς αναγνώρισης λέξεων και από φτωχές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές είναι χαρακτηριστικά το αποτέλεσμα ενός ελλείμματος στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας που συχνά είναι απροσδόκητο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στο σχολείο. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και γνώσεων υποβάθρου».

Στον ορισμό αυτό, που δημοσιεύτηκε στην επίσημη ετήσια έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τη Δυσλεξία, έγινε, σε σχέση με τους προηγούμενους ορισμούς, προσπάθεια για περισσότερο συγκεκριμένες διατυπώσεις. Το πρώτο σημείο στο οποίο διαφοροποιείται ο ορισμός αυτός από τον προηγούμενο του ίδιου οργανισμού, είναι η εγκατάλειψη της διατύπωσης «ιδιοσυστασιακής προέλευσης» και η υιοθέτηση της «νευροβιολογικής προέλευσης». Με τη φράση αυτή αναγνωρίστηκε η μεγάλη πρόοδος στην κατανόηση της νευρολογικής βάσης της δυσλεξίας. Τα τελευταία χρόνια, ποικιλία νευροβιολογικών ερευνών που χρησιμοποίησαν μετά θάνατο δείγματα εγκεφάλων (Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitiz & Geschwind, 1985), και ειδικές τεχνικές μαγνητικής τομογραφίας (Temple, Deutsch, Poldrack, Miller, Tallal,

Merzenich, & Gabrieli 2003) υποστήριξαν την πίστη για την ύπαρξη διαφορών στην κροταφική, βρεγματική και ινιακή περιοχή του εγκεφάλου μεταξύ των αναγνωστών με και χωρίς δυσλεξία.

Το δεύτερο σημείο που άλλαξε σε σχέση με τον προηγούμενο ορισμό είναι ότι η έκφραση «δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων» του προηγούμενου ορισμού, έγινε «δυσκολίες στην ακριβή και /ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης» προκειμένου να καλυφθεί τόσο η ακριβής αναγνώριση φυσικών λέξεων σε κείμενο και η αποκωδικοποίηση επινοημένων λέξεων όσο και η φτωχή ορθογραφική ικανότητα (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003). Αναφορές για τις συγκεκριμένες δυσκολίες υπήρχαν και στον προηγούμενο ορισμό του οργανισμού όχι όμως στο σημείο που αναφέρονται στον πρόσφατο ορισμό. Η αναφορά στον παρόντα ορισμό για τις δυσκολίες επεκτείνεται στα προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης, λεξιλογίου, ανεπαρκών αναγνωστικών εμπειριών και στις γνώσεις που αναπτύσσονται στο υπόβαθρο της ανάγνωσης όπως η αλφαβητική αρχή και η γνώση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.

Τέλος, διαφορά από τον προηγούμενο ορισμό της Διεθνούς Ένωσης για τη Δυσλεξία παρατηρείται και στην αναφορά σε συνθήκες που δε σχετίζονται με την εκδήλωσή της. Αναφέρονται πλέον μόνο συνθήκες που χαρακτηρίζουν το απροσδόκητο της εκδήλωσης, δηλαδή η αποτελεσματική σχολική διδασκαλία και άλλες γνωστικές ικανότητες. Η αναφορά στις γνωστικές ικανότητες περιλαμβάνει αποκλειστικά τη νοητική ικανότητα και δηλώνεται πως αν και σχεδόν όλοι οι ορισμοί αναφέρονται σε απρόσμενη δυσκολία, η επιτροπή δεν υιοθετεί την άποψη ότι βασικά ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση και στην αναγνώριση λέξεων θα πρέπει να είναι σημαντικά χαμηλότερα από το δείκτη νοημοσύνης όπως προσδιορίζεται από τον καθορισμό των διαφορών επίδοσης.

Οι συζητήσεις γύρω από τη διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού για τη δυσλεξία συνεχίζονται ως σήμερα. Καταξιωμένοι ερευνητές καταθέτουν την άποψή τους. Ο πιο πρόσφατος ορισμός στη συζήτηση για την δυσλεξία, κατατέθηκε το 2009 από τον Rose. Ο ορισμός αυτός υιοθετήθηκε και από την Βρετανική Εταιρία για την Δυσλεξία (BDA – British Dyslexia Association). «Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει κυρίως τις δεξιότητες που εμπλέκονται σε ακριβή και άπταιστη ανάγνωση λέξεων και την ορθογραφία. Χαρακτηριστικά στοιχεία της δυσλεξίας είναι οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, τη λεκτική μνήμη και την ταχύτητα της λεκτικής επεξεργασίας. Η δυσλεξία εμφανίζεται σ' όλο το φάσμα των

πνευματικών ικανοτήτων. Είναι καλύτερο να θεωρηθεί ως συνεχές, όχι ως μια ξεχωριστή κατηγορία και δεν υπάρχουν ξεκάθαρα όρια. Δυσκολίες που συνοδεύουν την δυσλεξία εντοπίζονται στη γλώσσα, τον κινητικό συντονισμό, την αρίθμηση, την συγκέντρωση και την προσωπική οργάνωση, αλλά αυτές οι δυσκολίες από μόνες τους δεν αποτελούν ενδείξεις δυσλεξίας. Ένας καλός δείκτης της σοβαρότητας και της επιμονής των δυσκολιών που πηγάζουν από την δυσλεξία μπορούν να αποκτηθούν από την αξιολόγηση του ατόμου και το πώς αυτό ανταποκρίνεται σε μια καλή παρέμβαση»

Όπως μπορούμε να διακρίνουμε στον ορισμό η προσθήκη και η καινοτομία της έρευνας για την δυσλεξία αποτελεί η ανταπόκριση στην «παρέμβαση». Διακρίνουμε μια διαλακτικότητα στο να οριοθετήσουμε σημεία αναφοράς σε σχέση με τους προηγούμενους ορισμούς και διαπιστώνουμε πως το βάρος μετατοπίζεται στη δόμηση ενός καλού προγράμματος παρέμβασης που προϋποθέτει την μετάβαση ενός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος για την διαπίστωση ή όχι της δυσλεξίας (Vellutino, Fletcher, Snowling, Scanlon, 2004).

Συνεχώς προστίθενται πάντα νέα πορίσματα ερευνών σε μια προσπάθεια να διασαφηνιστούν σκοτεινά σημεία. Η κατανόηση της δυσλεξίας είναι σε εξέλιξη καθώς νέες ερευνητικές μεθοδολογίες θα οδηγήσουν σε νέα γνώση που με τη σειρά της θα οδηγήσει σε νέους ορισμούς.

Σήμερα η αξία της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος τόσο στη δημιουργία θετικών στάσεων όσο και στην κατάκτηση του γραμματισμού τονίζεται ιδιαίτερα (Bonifacci, Montuschi, Lami, & Snowling, 2014). Οι συγγραφείς, ωστόσο, της ερευνητικής μελέτης που προαναφέρθηκε υπέθεσαν πως οι συμπεριφορές αυτές ήταν περισσότερο αποτελέσματα παρά αιτίες εκδήλωσης δυσλεξίας. Συνδυάζοντας αυτήν την υπόθεση με τις χαμηλές επιδόσεις στα κριτήρια υποστήριξαν το οικογενειακό/κληρονομικό χαρακτήρα της φύσης της εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών.

Οι έρευνες που αφορούν σε οικογενειακούς παράγοντες και σε προσπάθειες να απαντηθεί το ερώτημα του αν η εκδήλωση των δυσκολιών οφείλεται στην κληρονομικότητα ή στο περιβάλλον, περιλαμβάνει και εκείνες που μελέτησαν την εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών σε διδύμους, μονοζυγωτικούς και διζυγωτικούς. Οι έρευνες αυτές είναι συγκριτικές και η βασική λογική που τις διέπει είναι πως «όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ των συχνοτήτων «συμφωνίας» μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων τόσο μεγαλύτερη θεωρείται η συμβολή των γενετικών

παραγόντων» (Brigham, Bakken & Rotatori, 2012).

Οι μελέτες τα τελευταία χρόνια (Yawn, Hill, Obiakor, Gala & Neu, 2013), έχουν εστιαστεί στην αναζήτηση γονιδίων, που να ευθύνονται για την εκδήλωση δυσκολιών στο χειρισμό του γραπτού λόγου, ώστε να δοθεί απάντηση στο ερώτημα που σχετίζεται με την κληρονομικότητα και το ρόλο της. Ο Pennington (στο (Yawn, Hill, Obiakor, Gala & Neu, 2013) ανακεφαλαιώνοντας τα ευρήματα ερευνών καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: α) Περισσότεροι του ενός γονιδιακοί τόποι είναι πιθανό να ευθύνονται για την εκδήλωση των δυσκολιών στο χειρισμό του γραπτού λόγου και β) Είναι δυνατόν να υφίσταται μια αλληλεπίδραση κληρονομικών καταβολών και περιβαλλοντικών συνθηκών στην εκδήλωση των δυσκολιών αυτών. Η συζήτηση και η έρευνα γύρω από τις θέσεις αυτές συνεχίζονται με ιδιαίτερη ένταση.

## **Κεφάλαιο 2**

### **2.1 Συναισθηματικές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς**

Ένα από τα θέματα που φέρνουν σε αντιπαράθεση τους ειδικούς που ασχολούνται με τη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι η ύπαρξη πολλών κοινών συμπτωμάτων ανάμεσα στις διαταραχές παιδικής ηλικίας. Η ερμηνεία που δίνεται για τα κοινά συμπτώματα αναφέρεται είτε στη συνύπαρξη διαφορετικών διαταραχών, είτε στην επικάλυψη πολλών συμπτωμάτων (Kokkinos & Antoniadou, 2013). Αυτή η διαφορετική ερμηνεία αντανακλά δύο διαφορετικές θέσεις για την αξιολόγηση προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς

Η πρώτη θέση που ονομάζεται κατηγορική διάγνωση (categorical diagnosis) συνάδει με τα δύο συστήματα ταξινόμησης των Ψυχιατρικών διαταραχών, θεωρώντας ότι τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς αποτελούν ξεχωριστές κλινικές οντότητες με σαφή όρια μεταξύ τους, όπως συμβαίνει και στην ιατρική.

Παγκοσμίως υπάρχουν δύο συστήματα ταξινόμησης των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς: α) Το σύστημα ταξινόμησης Ψυχιατρικών Διαταραχών το οποίο περιλαμβάνεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α (Diagnostic and Statistical Manual, (DSM) American Psychiatry Association (APA) και β) το σύστημα

ταξινόμησης Ψυχιατρικών Διαταραχών το οποίο περιλαμβάνεται στη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και των Σχετικών με την Υγεία Προβλημάτων του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Classification of Diseases (ICD) of the World Health Organization, (WHO).

Το DSM και το ICD είναι κατηγορικά συστήματα με σαφή όρια μεταξύ των διαφορετικών διαγνωστικών κατηγοριών υπονοώντας ότι το “παθολογικό” διαφέρει ποιοτικά από το “φυσιολογικό” (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2004).

Τα δύο κατηγορικά συστήματα παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά και διαφορές ως προς τον τρόπο κατηγοριοποίησης των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς. Επιπλέον, η ορολογία, τα κριτήρια προσδιορισμού των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς και των δυσκολιών γραπτού λόγου έχουν υποστεί αλλαγές κατά την έκδοση των δύο αυτών συστημάτων ταξινόμησης σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Η τελευταία έκδοση των δύο αυτών συστημάτων, είναι το DSM-IV-TR και το ICD-10, αντίστοιχα.

Έτσι για τους υποστηρικτές της πρώτης θέσης τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς σύμφωνα με το DSM-IV-TR, διαχωρίζονται σε: α) αγχώδεις διαταραχές, β) κατάθλιψη, γ) ψυχοσωματικά προβλήματα, δ) ΔΕΠ-Υ, ε) εναντιωματική / προκλητική διαταραχή και στ) διαταραχή διαγωγής και αποτελούν ξεχωριστές διαγνωστικές κατηγορίες με σαφή όρια, υποδηλώνοντας ότι η παρέκκλιση από τη φυσιολογική ανάπτυξη είναι ποιοτική. Η ΔΕΠ-Υ, η εναντιωματική-προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής ταξινομούνται στις διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς.

Τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς σύμφωνα με το ICD-10 χωρίζονται σε διαταραχές υπερκινητικού τύπου, σε διαταραχές διαγωγής, σε μικτές διαταραχές διαγωγής και συναισθήματος και σε διαταραχές του συναισθήματος με έναρξη ειδικά κατά την παιδική ηλικία. Οι διαταραχές υπερκινητικού τύπου περιλαμβάνουν τα προβλήματα στην προσοχή και μπορεί να συνυπάρχουν με διαταραχές διαγωγής. Όμως τα προκλητικά-εναντιωματικά προβλήματα που συναντούνται ως ξεχωριστή διαταραχή στο DSM-IV-TR, στο ICD-10 ταξινομούνται στις διαταραχές διαγωγής. Επιπλέον από αυτό, το ICD-10 αναγνωρίζει τη συνύπαρξη των διαταραχών διαγωγής με την κατάθλιψη, ενώ οι διαταραχές συναισθήματος περιλαμβάνουν τα άγχος αποχωρισμού, το φοβικό και το κοινωνικό άγχος.

Οι υποστηρικτές της δεύτερης θέσης διατείνονται ότι υπάρχει επικάλυψη συμπτωμάτων, αφού η κάθε διαταραχή δεν αποτελεί ξεχωριστή κλινική οντότητα και

τα συμπτώματα θεωρούνται ακραίες εκδηλώσεις της φυσιολογικής συμπεριφοράς, υποδηλώνοντας ότι η διαφορά είναι ποσοτική κι όχι ποιοτική. Η εμφάνιση δύο ή περισσότερων διαταραχών μπορεί να οφείλεται είτε στους ίδιους αιτιολογικούς παράγοντες ή η μια διαταραχή να προκαλεί την ύπαρξη μιας άλλης ή την πρόωμη εκδήλωση της.

Αυτή η αντιτιθέμενη άποψη που ονομάζεται προσέγγιση διάστασης (dimensional classification) υιοθετεί την ύπαρξη πολλών ανεξάρτητων διαστάσεων της συμπεριφοράς θεωρώντας ότι τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς δεν αποτελούν ξεχωριστές κλινικές οντότητες. Αντίθετα επικεντρώνεται στο φάσμα συμπτωμάτων που εμφανίζουν τα Δ.Ε.Π./Υ=Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής /Υπερκινητικότητας παιδιά με προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, θεωρώντας ότι τα συμπτώματα της μιας ή της άλλης διαταραχής συχνά επικαλύπτονται. Αυτός ο διαφορετικός τρόπος ταξινόμησης απορρέει από έρευνες που χρησιμοποιούν πολυπαραγοντικές στατιστικές μεθόδους. Για τους υποστηρικτές της αντίθετης θέσης η ύπαρξη κλινικών και εμπειρικών δεδομένων, χρησιμοποιώντας πολυπαραγοντικές αναλύσεις, αναγνωρίζει δύο ευρείες διαστάσεις προβλημάτων συμπεριφοράς: α) τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως φόβοι, άγχος, κατάθλιψη και σωματικά ενοχλήματα και β) τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα και παράβαση κανόνων (Achenbach, & Rescorla, 2003).

Η ελληνική στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach έδειξε ότι τα σύνδρομα που αφορούν τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς κατηγοριοποιούνται σε δύο ευρείες ομάδες: α) τα εσωτερικευμένα και β) τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Έτσι τα σύνδρομα: α) άγχος – κατάθλιψη, β) απόσυρση-κατάθλιψη, γ) σωματικά ενοχλήματα, κατηγοριοποιούνται στα εσωτερικευμένα προβλήματα, ενώ τα σύνδρομα α) παράβασης κανόνων και β) επιθετική συμπεριφορά κατηγοριοποιούνται στα εξωτερικευμένα προβλήματα. Τα σύνδρομα προβλήματα σκέψης και προβλήματα προσοχής κατατάσσονται στα μεικτά σύνδρομα, αν και αρκετές έρευνες τα κατατάσσουν στα εξωτερικευμένα προβλήματα (Achenbach, & Rescorla, 2003).

Στο σημείο αυτό θα ήταν πρόσφορο πριν συνεχίσουμε την συζήτηση γύρω από τα προβλήματα συμπεριφοράς να αποσαφηνίσουμε πότε μια συμπεριφορά θεωρείται φυσιολογική και πότε παθολογική.

Υπάρχει δυσκολία σαφούς οριοθέτησης μεταξύ φυσιολογικής και παθολογικής



συμπεριφοράς, επειδή τα κριτήρια διάκρισης ανάμεσα στη φυσιολογική και παθολογική συμπεριφορά είναι σχετικά και μπορεί να αλλάζουν στο χρόνο, στο χώρο και στην κοινωνία, που ζουν οι άνθρωποι. Η αιτιολογία για τη δυσκολία διατύπωσης ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού για τη διάκριση της φυσιολογικής από την παθολογική συμπεριφορά, αναφέρεται στην έλλειψη έγκυρων και αξιόπιστων κριτηρίων για την ακριβή μέτρηση των συμπτωμάτων, στο διαφορετικό επιστημονικό υπόβαθρο και στις ποικίλες προσεγγίσεις των επιστημονικών κλάδων (ψυχιάτρων, ψυχολόγων, παιδαγωγών) στην επίδραση πολλών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και στα χαρακτηριστικά των προβλημάτων συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικία (Χρηστάκης, 2011).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2011) μία συμπεριφορά αναφέρεται ως προβληματική, όταν ικανοποιεί μερικά ή όλα τα παρακάτω κριτήρια: α) η ίδια η συμπεριφορά ή η σοβαρότητά της είναι ακατάλληλη δεδομένης της ηλικίας και το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, β) είναι επικίνδυνη είτε για το ίδιο το άτομο είτε για άλλους, γ) παρεμποδίζει το παιδί στην πρόσκτηση δεξιοτήτων μάθησης ή αποκλείει το παιδί από σημαντικές ευκαιρίες μάθησης, δ) προκαλεί στρες στη ζωή αυτών που ζουν και συνεργάζονται με το παιδί και μειώνει την ποιότητα της ζωής τους σε μεγάλο βαθμό και ε) είναι αντίθετη με τις κοινωνικές νόρμες.

Εν κατακλείδι, τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς αναφέρονται στους δυσλειτουργικούς τρόπους αντίδρασης του παιδιού, οι οποίοι δυσχεραίνουν την αναπτυξιακή και μαθησιακή πορεία και την προσαρμογή του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή η συμπεριφορά επιμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν οφείλεται σε νοητική ανεπάρκεια, αισθητηριακά προβλήματα ή προβλήματα υγείας.

## **2.2 Εσωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς**

Ο όρος εσωτερικευμένα προβλήματα αναφέρεται σε καταστάσεις που περιλαμβάνουν συμπτώματα φόβου, άγχους, μειονεξίας, κατωτερότητας, συστολής, αμηχανίας, κοινωνικής απόσυρσης, ντροπαλότητας, κλάματος, υπερευαισθησίας, χρόνιας λύπης, κ.τ.λ. Σε επίπεδο γενικής κατηγορίας στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και άλλες ορολογίες, όπως συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές του συναισθήματος (emotional disorders), όροι συνώνυμοι με τους όρους εσωτερικευμένες διαταραχές (internalizing disorders) ή εσωτερικευμένα προβλήματα

(internalizing problems). Στο παρελθόν είχαν χρησιμοποιηθεί διαφορετικοί όροι, όπως νευρωτικές διαταραχές, ανάλογοι με τους ορισμούς των κατηγορικών συστημάτων ταξινόμησης.

Τα εσωτερικευμένα προβλήματα εμφανίζονται πιο συχνά στα κορίτσια παρά στα αγόρια (Undheim, Wichstrom & Sund, 2011) και τα πιο συχνά εσωτερικευμένα προβλήματα που εμφανίζονται στα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι τα προβλήματα άγχους. Η ύπαρξη των εσωτερικευμένων προβλημάτων δε στηρίζεται μόνο σε ένα σύμπτωμα, αλλά στην εμφάνιση όμοιων συμπτωμάτων που τείνουν να συνυπάρχουν. Επιδημιολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι ορισμένα χαρακτηριστικά παιδικής ηλικίας, όπως η ονυχοφαγία ή η νυχτερινή ενούρηση δεν αποτελούν αξιόπιστες ενδείξεις των προβλημάτων συναισθήματος (Undheim, Wichstrom & Sund, 2011), ή η νυχτερινή ενούρηση που συχνά αποτελεί μεμονωμένο πρόβλημα συνδέεται και με άλλες διαταραχές.

Επομένως μεμονωμένα συμπτώματα μπορεί να μην αποτελούν ένδειξη για την ύπαρξη εσωτερικευμένων προβλημάτων, αλλά ομάδα συμπτωμάτων που τείνουν να εμφανίζονται μαζί.

Τα σύνδρομα που απαρτίζουν τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι το άγχος, η κατάθλιψη και τα σωματικά ενοχλήματα. Οι εμπειρικές μέθοδοι παράγουν μια κοινή κατηγορία για το άγχος και την κατάθλιψη και θεωρούν ότι οι δύο διαταραχές αποτελούν περισσότερο ένα ενιαίο φαινόμενο παρά χωριστό. Υποστηρίζουν ότι μπορεί να είναι διακριτές, αλλά τα μεθοδολογικά εργαλεία μέτρησης χαρακτηρίζονται ανεπαρκή ως προς τη διάκριση των δύο διαταραχών (Christensen, Young, & Marchant, 2007).

### **2.3 Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς**

Σ' αυτό το σημείο θα δώσουμε έμφαση στα εξωτερικευμένα προβλήματα που συνάδουν περισσότερο με την ταυτότητα της έρευνας μας.

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται σε συμπεριφορές ή σύνδρομα με κύρια χαρακτηριστικά την ανυπακοή, την ευερεθιστότητα, επιθετικότητα προς ανθρώπους και ζώα, την παραβίαση κανόνων, την ανάμιξη σε καβγάδες, κ.τ.λ. Αν και αυτά τα στοιχεία ανευρίσκονται σε πολλά παιδιά, το κριτήριο που διαφοροποιεί τα παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα από τα παιδιά που απλά

είναι ζωνηρά, υπερδραστήρια ή κάνουν αταξίες, είναι η συχνότητα τέτοιων συμπεριφορών, η χρονική διάρκεια, η ένταση και οι σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή και κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού (APA, 2000, Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, Λαρδούτσου, 2004). Σύμφωνα με το DSM –IV-TR η διαφοροποίηση ανάμεσα στη φυσιολογική και παθολογική συμπεριφορά συνίσταται στη μεγάλη χρονική διάρκεια της επιθετικότητας που παρατηρείται στο σχολείο, στο σπίτι, στη γειτονιά, στην επαναλαμβανόμενη επιθετικότητα που εκδηλώνεται συχνά παίρνοντας τη μορφή της βίαιης συμπεριφοράς και στην παραβίαση κανόνων και δικαιωμάτων των άλλων (APA, 2000).

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι πιο σταθερά από τα εσωτερικευμένα (εκτός από την κατάθλιψη) και έχουν τη χειρότερη πρόγνωση (Hinshaw, 1992). Παρόλο που το σύνδρομο εξωτερικευμένα προβλήματα είναι διακριτό από το σύνδρομο εσωτερικευμένα προβλήματα, εντούτοις τα δύο αυτά σύνδρομα συχνά συνυπάρχουν στην παιδική ηλικία, προπάντων όταν τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι σοβαρά (Achenbach, & Rescorla, 2003).

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα θεωρούνται σοβαρά, όταν παραβιάζονται τα δικαιώματα άλλων ανθρώπων ή όταν παραβιάζονται βασικοί κανόνες ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Περιλαμβάνουν δύο σύνδρομα την παράβαση κανόνων και την επιθετική συμπεριφορά. Το σύνδρομο παράβαση κανόνων αναφέρεται σε περισσότερο σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, που προσομοιάζει με την κατηγορία διαταραχή διαγωγής. Το σύνδρομο επιθετική συμπεριφορά προσομοιάζει με την κατηγορία εναντιωτική-προκλητική διαταραχή.

Ως αιτιολογικοί παράγοντες των εξωτερικευμένων προβλημάτων αναφέρονται το οικογενειακό περιβάλλον, οι μέθοδοι ανατροφής και πειθαρχίας, η ποιότητα αλληλεπίδρασης του παιδιού με άτομα του οικείου περιβάλλοντος (μέθοδοι διαπαιδαγώγησης) και το είδος του δεσμού που αναπτύσσεται ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος (ανασφαλής δεσμός με άγχος και αποφυγή) (Δροσινού, 1998β, 1998ε, 2000β). Ωστόσο και άλλοι παράγοντες φαίνεται να επιδρούν στην εκδήλωση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς (Loeber, & Farrington, 2000, Δροσινού, 1998ε). Συγκεκριμένα όταν υπάρχει στην οικογένεια, αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά γονέα ή χρήση ουσιών. Όταν στο σχολείο υπάρχει χαμηλή σχολική επίδοση, η ηλικία του εφήβου είναι μεγαλύτερη από τους συμμαθητές του ή όταν δεν υπάρχει καθόλου ή ελάχιστη επαφή του εφήβου με το σχολείο (αλληλεπίδραση). Όταν τα επίπεδα προσδοκιών μάθησης είναι χαμηλά και όταν υπάρχει ελλιπής

οργάνωση και δυσλειτουργία από το σχολείο. Στην γειτονιά όταν υπάρχει φτώχεια και όταν προβάλλεται από τα μέσα ενημέρωσης η βία που επικρατεί στην περιοχή.

Στους παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί αναφέρουμε την δύσκολη ιδιοσυγκρασία, την υπερκινητικότητα που συνυπάρχει μόνο με προβλήματα διαγωγής, χρήση ουσιών, επιθετικότητα, την πρόωμη έναρξη διασπαστικών προβλημάτων, την απόσυρση και το χαμηλό νοητικό δυναμικό.

Οι μέθοδοι ανατροφής και πειθαρχίας προσμετρούνται στους αιτιολογικούς παράγοντες όταν δεν υπάρχει καθόλου εποπτεία στα παιδιά, όταν ασκείται σωματική τιμωρία, όταν υπάρχει φτωχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε γονείς και παιδιά όταν έχουμε απόρριψη από τους γονείς, όταν η μητέρα είναι σε κατάθλιψη, όταν έγινε μητέρα σε μικρή ηλικία (εφηβεία). Επίσης όταν υπάρχουν διαφωνίες γονέων για τις μεθόδους πειθαρχίας, όταν υπάρχει μονογονεϊκή ή πολυμελής οικογένεια και όταν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι χαμηλό.

Τα εναντιωτικά - προκλητικά προβλήματα έχουν αρκετές ομοιότητες με τα προβλήματα διαγωγής, αλλά διαφοροποιούνται ως προς την παραβίαση των δικαιωμάτων των άλλων που χαρακτηρίζουν τα προβλήματα διαγωγής. Τα εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα αναφέρονται στην άρνηση, εναντίωση των παιδιών να ακολουθήσουν κοινωνικούς κανόνες και στην εχθρική συμπεριφορά απέναντι τους ενήλικους. Επομένως τα εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα περιλαμβάνουν παραβάσεις κανόνων που χαρακτηρίζουν και τα προβλήματα διαγωγής, αλλά δεν περιλαμβάνουν την παραβίαση των βασικών δικαιωμάτων των άλλων ανθρώπων και τις σοβαρές παραβάσεις κανόνων ανάλογα με την ηλικία.

Σύμφωνα με το DSM-IV-TR, τα προβλήματα διαγωγής κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες: Α) Στην εκδήλωση επιθετικότητας σε ανθρώπους και ζώα. Αυτή η ομάδα συμπεριφορών χαρακτηρίζεται από εκφοβισμό, απειλές, εξαναγκασμό για σεξουαλική δραστηριότητα και επιθέσεις σε άλλους, χρήση αντικειμένων που μπορεί να προκαλέσουν σοβαρές σωματικές βλάβες σε άλλους, καθώς και βάνανση συμπεριφορά απέναντι, όχι μόνο σε ανθρώπους αλλά και σε ζώα. Β) Στην καταστροφή περιουσίας, που αναφέρεται στη σκόπιμη καταστροφή περιουσίας άλλων και στον εμπρησμό. Γ) Στην απάτη ή κλοπή. Αυτή η ομάδα συμπεριφορών χαρακτηρίζεται σε διαρρήξεις, κλοπές χωρίς επίθεση σε ανθρώπους καθώς και εξαπάτηση με σκοπό των αποφυγή υποχρεώσεων. Δ) Σοβαρές παραβιάσεις κανόνων. Οι σοβαρές παραβιάσεις κανόνων περιλαμβάνουν το σκασιαρχείο από το σχολείο πριν από τα 13 χρόνια, τη φυγή από το σπίτι και τη διανυκτέρευση εκτός σπιτιού,

παρά τις απαγορεύσεις των γονέων. Το DSM-IV-TR διαχωρίζει τα προβλήματα διαγωγής ως προς την ηλικία έναρξης (πριν από τα 10 χρόνια και μετά τα 10) και ως προς τη βαρύτητα τους (ήπια, μέτρια, σοβαρή).

Το ICD-10 έχει διαφορετική μέθοδο ταξινόμησης των εναντιωτικών-προκλητικών προβλημάτων και των προβλημάτων διαγωγής. Τα προκλητικά-εναντιωτικά προβλήματα δεν αποτελούν διαφορετική διαταραχή, όπως στο DSM-IV, αλλά ταξινομούνται στη διαταραχή διαγωγής (ICD-10). Τα προβλήματα διαγωγής περιλαμβάνουν τρεις συνιστώσες της συμπεριφοράς: α) προκλητική συμπεριφορά, β) επιθετικότητα και γ) αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι τρεις αυτές συνιστώσες της συμπεριφοράς παραβιάζουν τα δικαιώματα, την προσωπικότητα και την ιδιοκτησία άλλων ανθρώπων. Καμία από αυτές τις συνιστώσες δεν είναι παθολογική από μόνη της, αφού η ανυπακοή και η διασπαστική συμπεριφορά αποτελεί μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης που συνήθως μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, αφού δεν αναπτύσσουν όλα τα παιδιά με εναντιωτικά προκλητικά προβλήματα, προβλήματα διαγωγής. Ακραίες εκδηλώσεις φυσιολογικής συμπεριφοράς θεωρούνται τα συμπτώματα των εναντιωτικών-προκλητικών προβλημάτων και από τον (Achenbach & Rescorla 2003). Μόνο όταν η επίμονη και ακραία συμπεριφορά δε μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, αποτελεί μέρος της παθολογικής συμπεριφοράς.

## **2.4 Δυσκολίες Γραπτού Λόγου και Προβλήματα Συμπεριφοράς**

Η συνύπαρξη των δυσκολιών γραπτού λόγου και των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς θεωρείται δεδομένη σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Schnitzer, Andries, & Lebeer, 2007, Taanila, Yliherva, Kaakinen, Moilanen, & Ebeling, 2011, Undheim, Wichstrøm, & Sund, 2011, Yukay Yüksel, 2013, Dahle, Knivsberg, & Andreassen, 2011, Hackett, Theodosiou, Bond, Blackburn, Spicer, & Lever, 2010).

Η συχνότητα της συνύπαρξης των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιείται ανάλογα με την έρευνα, τα κριτήρια και το είδος των δυσκολιών γραπτού λόγου ή και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Κυμαίνεται από 24-52% και ανέρχεται σε ποσοστό 50-60%. Η ομάδα των μαθητών με δυσκολίες γραπτού λόγου παρουσιάζει μεγάλη ανομοιογένεια, ως προς το είδος, τη σοβαρότητα

των δυσκολιών και εμφανίζει περισσότερα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές (Pierce, Wechsler-Zimring, Noam, Wolf & Katzir, 2013).

Οι δυσκολίες γραπτού λόγου ανευρίσκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια (Rutter, Caspi, Fergusson, Horwood, Goodman, Maughan, Moffitt, Meltzer, & Carroll, 2004), συγκριτικά με τα κορίτσια και έχουν συνδεθεί με τα προβλήματα συμπεριφοράς με διαφορετικό τρόπο ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα αγόρια φαίνεται να έχουν περισσότερες δυσκολίες γραπτού λόγου και εξωτερικευμένα προβλήματα, ενώ τα κορίτσια που αντιμετωπίζουν δυσκολίες γραπτού λόγου έχουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα. Η σύνδεση των δυσκολιών γραπτού λόγου φαίνεται να είναι περισσότερο ισχυρή και πιο σταθερή με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία ανευρίσκονται με μεγαλύτερη συχνότητα στους μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου (Δροσινού, 1993, 2014δ) παρά με τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

Όμως και τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς συνοδεύονται πολύ συχνά από σοβαρές δυσκολίες γραπτού λόγου (Swinson, 2008). Σε ανασκόπηση μελετών για τη σχέση των προβλημάτων συμπεριφοράς και τη σχολική επίδοση από το 1961-2000 οι Trout, Nordness, Pierce & Epstein (2003) διαπίστωσαν ότι η επίδοση όλων των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ήταν χαμηλότερη του μέσου όρου επίδοσης, ενώ στο 91% των μελετών, το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς αντιστοιχούσε στην προηγούμενη τάξη. Οι Mastropieri, Jenkins, Scruggs 1985, όπως αναφέρεται στους Vaughn, Levy, Coleman, Bos, (2002) σε μια άλλη επισκόπηση 25 ερευνών σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν επίσης μεγάλη ανομοιογένεια ως προς το είδος, τη σοβαρότητα και το επίπεδο προσαρμογής τους. Το ποσοστό των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στο μαθητικό πληθυσμό ανέρχεται στο 36%. Όμως δεν εμφανίζουν δυσκολίες γραπτού λόγου, όλοι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Το 75% από αυτούς υστερεί στην αναγνωστική κατανόηση κατά ένα χρόνο και πάνω από το 50% των μαθητών αυτών έχει μαθησιακές δυσκολίες. Το 70%-75% των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι αγόρια και το 25% κορίτσια, τα οποία εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα, παρά εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Trout, Nordness, Pierce & Epstein, 2003).

Κοινά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά των μαθητών με δυσκολίες γραπτού λόγου και των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, είναι η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα, η νευρικότητα, η ανησυχία και η διασπαστική συμπεριφορά. Οι διαφορές των δύο ομάδων ως προς τα χαρακτηριστικά αυτά εντοπίζονται στη σοβαρότητα και τη συχνότητα με την οποία αυτές οι συμπεριφορές εμφανίζονται (Δροσινού, 1998β). Όταν οι δυσκολίες των μαθητών με δυσκολίες γραπτού λόγου και των μαθητών με σοβαρά εξωτερικευμένα προβλήματα δεν αντιμετωπιστούν κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οι δύο ομάδες δύσκολα διαφοροποιούνται στο Γυμνάσιο (Δροσινού, 1998δ) ως προς τις δεξιότητες γραπτού λόγου και τη συμπεριφορά.

Τα εσωτερικευμένα προβλήματα μπορεί να αποτελούν το προοίμιο για την ανάπτυξη εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς μετά την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και να συνυπάρχουν με τις δυσκολίες γραπτού λόγου (Halonen, Aunola, Ahonen, & Nurmi, 2006).

Πάντως η ομάδα των παιδιών σχολικής ηλικίας με δυσκολίες γραπτού λόγου που εμφανίζει εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, όσον αφορά τη μελλοντική πορεία τους.

Στην Ελλάδα, σε διερεύνηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τους Χατζηχρήστου και Hopf (1991), σε δείγμα 1041 (Ε', Στ' τάξης) και 862 μαθητών (Α', Β', Γ' Γυμνασίου) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα, βρέθηκε ότι τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες μάθησης, ενώ τα κορίτσια περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, όσο χαμηλότερη είναι η σχολική επίδοση των μαθητών, τόσο περισσότερες δυσκολίες συμπεριφοράς έχουν οι μαθητές. Οι σημαντικές δυσκολίες στα μαθήματα και η χαμηλή επίδοση συνδέθηκαν με αντικοινωνικές συμπεριφορές και εκδήλωση επιθετικότητας στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια με ψυχολογικές ατομικές δυσκολίες (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Στην έρευνα των Καλαντζή-Αζίζι και Μπεζεβέγκη (1990), σε δείγμα 444 μαθητών Β', Δ', και Στ' τάξη, χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής συμπεριφοράς διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εμφανίζουν συνολικά περισσότερα προβλήματα από τα κορίτσια, αλλά η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν στα επιμέρους σύνδρομα: ως το πιο συχνό πρόβλημα αξιολογήθηκε η αντικοινωνική συμπεριφορά

για τα αγόρια, (πλήρης επιβεβαίωση του ευρήματος και στη διεθνή βιβλιογραφία) και ως δεύτερο σε συχνότητα η ανεπάρκεια- ανωριμότητα για τα αγόρια που πιθανόν να οφείλεται στον αργό ρυθμό ωρίμανσης.

Η πλειονότητα των ερευνών στον ελληνικό χώρο ανεξάρτητα από τα διαφορετικά κριτήρια και μεθοδολογικά εργαλεία δείχνει ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συγκριτικά με τους συμμαθητές τους με μέτρια και υψηλή σχολική επίδοση. Το φύλο φαίνεται να διαδραματίζει σοβαρό ρόλο στη συνύπαρξη των δυσκολιών γραπτού λόγου και των εξωτερικευμένων προβλημάτων. Τα αγόρια φαίνεται να έχουν περισσότερα προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής, αλλά όχι ενδοπροσωπικής προσαρμογής συγκριτικά με τα κορίτσια. Ωστόσο μια άλλη ομάδα ερευνών έχει εστιάσει ξεχωριστά στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας διερευνώντας τη σχέση τους με την ανάγνωση ή τη σχολική επίδοση.

Τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας έχουν συνδεθεί με τις δυσκολίες ανάγνωσης και γενικότερα με χαμηλή σχολική επίδοση. Τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα και προβλήματα προσοχής, ενώ τα κορίτσια αποτελούν μια “σιωπηλή μειοψηφία” που κι αυτά μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσοχής, αλλά εντοπίζονται λιγότερο συχνά (Κουμπιάς, 2004).

## **Κεφάλαιο 3**

### **3.1 Διδακτικές Διαφοροποιήσεις με ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Το διδακτικό πρόβλημα του μαθητή στη συγκεκριμένη μελέτη σχετίζεται με την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να εκφράζεται με σαφήνεια (προφορικά) και να βελτιώσει τη γραπτή έκφραση. Η διδακτική προτεραιότητα θα είναι να μάθει να δομεί το γραπτό λόγο σε παράγραφο 10 γραμμών και να συνδέει τις παραγράφους σε ενότητα.

Απώτερος στόχος μας είναι φυσικά η ένταξη του υπό εξέταση μαθητή και η καλύτερη εναρμόνισή του στο σχολικό πλαίσιο μαθησιακά και κοινωνικά (Mowat, 2009). Θα εφαρμοστεί ειδική διδακτική εργασία. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό, διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.



Ένα διδακτικό πρόγραμμα καλείται **στοχευμένο** εφόσον αποτελεί έναν οδηγό με σκοπούς και στόχους που ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί για να διδάξει αποτελεσματικά τα παιδιά και τους νέους με δυσκολίες μάθησης. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέγει εκείνα τα στοιχεία που θα χρησιμοποιήσει και θα εφαρμόσει στο διδακτικό του πρόγραμμα, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που χρειάζονται.

Σκοπός ενός στοχευμένου προγράμματος είναι η υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Χρηστάκης, 2011α).

Ένα στοχευμένο πρόγραμμα χρειάζεται σχεδιασμό και συστηματική εφαρμογή και κάποιες φορές απαιτείται περισσότερη προσπάθεια και επιμονή σε ορισμένους διδακτικούς στόχους και εξειδικευμένη εργασία για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία.

Μέσα από μικρά βήματα και επιμέρους δραστηριότητες στοχοθεσίας επιδιώκεται να βελτιωθούν οι περιοχές στις οποίες ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει αδυναμίες. Έτσι θα προσεγγίσουμε τη διδακτική μας προτεραιότητα (να δομεί το γραπτό λόγο του σε παράγραφο 10 γραμμών και να συνδέει τις παραγράφους σε ενότητα). Στη συνέχεια θα επιτευχθεί ο βραχυπρόθεσμος στόχος (να γράφει ένα σωστά δομημένο κείμενο) με σκοπό να φτάσουμε στο μακροπρόθεσμο στόχο (να εκφράζεται με σαφήνεια και να βελτιώσει συνολικά τη γραπτή του έκφραση).

**Ατομικό** λέγεται το διδακτικό πρόγραμμα επειδή αξιολογεί και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ικανότητες και αδυναμίες ενός μαθητή, ώστε να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο που να ικανοποιεί ακριβώς τις ανάγκες του.

Η εστίαση στις προσωπικές ιδιαιτερότητες του μαθητή που μελετάμε, η εξατομικευμένη ενασχόληση μαζί του με πρόγραμμα σχεδιασμένο αποκλειστικά γι' αυτόν αναμένουμε ότι θα βοηθήσει στη σωστή αντιμετώπιση των δυσκολιών του.

Ένα **δομημένο** ταυτίζεται με το σχέδιο του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος και ακολουθεί συγκεκριμένη πορεία:

A) εμπειρική παρατήρηση και καταγραφή του ατομικού ιστορικού του μαθητή με έμφαση σε πληροφορίες από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, αλλά και την ύπαρξη γνωμάτευσης από τα ΚΕΔΔΥ και των ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών.

B) άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με καταγραφές στους άξονες του Π.Α.Π.Ε.Α. και τους επιμέρους σκοπούς και δεξιότητες.

Γ) σχέδιο διδακτικού προγράμματος.

Δ) υλοποίηση του προγράμματος με εφαρμογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων.

E) αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης συνεκτιμώντας πληροφορίες από τις καθημερινές, εβδομαδιαίες και μηνιαίες καταγραφές της προόδου του μαθητή στην επίδοση και τη συμπεριφορά, αλλά και πληροφορίες από το έντυπο συνεργασίας με το γονέα.

Η εμπειρική παρατήρηση του συγκεκριμένου μαθητή και άτυπη παιδαγωγική αξιολόγησή του θα έχει ως αποτέλεσμα τον ακριβή και σαφή εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων πλευρών του στη μαθησιακή διαδικασία. Πάνω στην καταγραφή αυτή θα στηριχθεί και θα σχεδιαστεί ένα σωστά δομημένο διδακτικό πρόγραμμα και θα υλοποιηθεί με τις απαραίτητες γι' αυτόν δραστηριότητες.

**Ενταξιακό** χαρακτηρίζουμε ένα πρόγραμμα στο οποίο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ισότιμη και χωρίς διάκριση συμμετοχή του σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα συνδέεται με τη δημιουργία ενός σχολείου που θα περιλαμβάνει μαθητές με δυσκολίες και χωρίς δυσκολίες. Για να πραγματοποιηθεί πρέπει να υπάρξει αλλαγή στις παιδαγωγικές και θεσμικές προϋποθέσεις (Doyle, 2004).

Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην κοινωνική αγωγή της οποίας βασικός στόχος πρέπει να είναι η ένταξη των παιδιών με δυσκολίες καθώς και η ένταξη όλων των παιδιών των περιθωριακών ομάδων. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί κοινό τόπο μάθησης για όλα τα παιδιά, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με την έννοια της διαίρεσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010α, 2010β)

Ένα ενταξιακό πρόγραμμα ορίζεται ως το σύνολο των παιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών για την άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό, για το σεβασμό και την οργάνωση του δικαιώματος της ετερότητας, για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, υποστηρίζοντας την κοινή συνύπαρξη των ανθρώπων με ή χωρίς δυσκολίες. Εμπεριέχει κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις με προγραμματισμένο χαρακτήρα και σκοπεύει σε μια εμβάθυνση των μέχρι τώρα παιδαγωγικών θεωριών και μεθόδων με

έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (King-Sears, 2008). Όσον αφορά το μαθητή που εξετάζουμε, εάν τηρηθεί σωστά όλη η προηγούμενη διαδικασία θα αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές δυσκολίες του. Έτσι θα είναι σε θέση να ακολουθεί καλύτερα το σύνολο της τάξης του, να έχει καλύτερες επιδόσεις και να μην υστερεί μαθησιακά. Αυτό θα βοηθήσει και τη συναισθηματική του οργάνωση ενισχύοντας το αυτοσυναίσθημά του στα πλαίσια της τάξης του (O'Neill, Guenette & Kitchenham, 2010). Όσον αφορά το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στο συγκεκριμένο μαθητή πρόκειται για την άμεση διδασκαλία στα πλαίσια του προγράμματος μαθημάτων του Τμήματος Ένταξης. Τα παιδιά και οι νέοι με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε σύνθετες μεθόδους διδασκαλίας. Η μέθοδος που έχει βρεθεί ότι αποδίδει περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη σε αυτές τις περιπτώσεις, καθώς και για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι η άμεση διδασκαλία (Χρηστάκης, 2011α). Η άμεση ή κατευθυνόμενη διδασκαλία έχει δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα: ο δάσκαλος διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο και έπειτα ζητάει από τους μαθητές να εξασκηθούν σε όσα τους έχει διδάξει προηγουμένως. Έρευνες που έγιναν για την αποδοτικότητα της μεθόδου έδειξαν ότι οι μαθητές εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα σχολικής επίδοσης.

Στην περίπτωση του μαθητή που μελετάται η άμεση διδασκαλία είναι χρήσιμη καθώς: Υπάρχει σαφής προσανατολισμός και στόχος, έχουν οριστεί από πριν οι στόχοι (βήματα) και γνωστοποιούνται στο μαθητή, κατά τη διδασκαλία γίνονται στο μαθητή ερωτήσεις για να διαπιστωθεί αν του είναι κατανοητά όσα λέγονται και αναλόγως μπορεί να γίνει επανορθωτική διδασκαλία, χρησιμοποιούνται παραδείγματα, η διδακτική διαδικασία θα ολοκληρωθεί αφού ο μαθητής έχει κατακτήσει όσα διδάχθηκαν μέσα από ασκήσεις, ορίζονται από το δάσκαλο ο στόχος, τα μέσα και ο ρυθμός διδασκαλίας, πάντα σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή και δημιουργείται κλίμα ενθάρρυνσης στο μαθητή.

Όσον αφορά το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης έργου (task analysis). Επειδή τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης διαφοροποιούνται από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους στο ρυθμό μάθησης και το μέγεθος του προγράμματος που μπορούν να κατακτούν πρέπει οι διδακτικοί στόχοι να απλοποιούνται και να αναλύονται σε μικρά βήματα, ώστε οι μαθητές να τους ακολουθούν ευκολότερα. Η διαδικασία αυτή της κατάτμησης του διδακτικού στόχου σε μικρά βήματα ονομάζεται ανάλυση έργου. Είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί ο

στόχος με σαφήνεια και ακρίβεια και να καθοριστούν τα βήματα με τέτοια ιεράρχηση, ώστε κάθε βήμα να αποτελεί προηγούμενη γνώση για το επόμενο βήμα. Τα βήματα αυτά πρέπει να είναι στα μέτρα των δυνατοτήτων του μαθητή και το πρώτο βήμα να είναι εύκολο (Χρηστάκης, 2011α)

Οι φάσεις της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης ήταν οι εξής:

**1<sup>η</sup> φάση - συστηματική εμπειρική παρατήρηση:** στη φάση αυτή καταγράφεται το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό του μαθητή. Στο ατομικό ιστορικό αναφέρεται η ηλικία του παιδιού, η τάξη που φοιτά, κάποιες προσωπικές του πληροφορίες και στοιχεία για το χαρακτήρα του, τα ενδιαφέροντα και τα όνειρά του για το μέλλον. Στο οικογενειακό ιστορικό δίνονται πληροφορίες για τους γονείς του μαθητή (μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, επάγγελμα) και για τα αδέρφια του. Στο σχολικό ιστορικό αναφέρονται με σειρά οι διάφορες ιατρικές του εξετάσεις, οι γνωματεύσεις σχετικά με τη συγκεκριμένη δυσκολία του, η αξιολόγησή του από τα ΚΕΔΔΥ με αναλυτική αναφορά στους γνωστικούς τομείς που αντιμετωπίζει δυσκολία. Ύστερα από προσωπική παρατήρηση και βάσει των ΛΕΒΔ αναφέρονται διεξοδικά οι περιοχές που δυσκολεύεται και δίνεται και η συνοπτική εικόνα του μαθητή από την παρατήρηση στο μάθημα της Γλώσσας. Δίνεται, επίσης, το αίτημα του γονέα και η διδακτική προτεραιότητα (να δομεί το γραπτό λόγο σε παράγραφο 10 γραμμών και να συνδέει τις παραγράφους σε ενότητα), ο βραχυπρόθεσμος στόχος (να γράφει σωστά δομημένο κείμενο συνδέοντας τις παραγράφους σε ενότητα), ο μεσοπρόθεσμος στόχος (να εκφράζεται με σαφήνεια προφορικά και να βελτιώσει την γραπτή του έκφραση στην περιγραφή και τη διήγηση) και ο μακροπρόθεσμος στόχος (ανάπτυξη προφορικού λόγου και βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων). Τέλος, αναφέρεται η γενική ενότητα ΠΑΠΕΑ (Μαθησιακή ετοιμότητα-προφορικός λόγος) και η ενότητα του Πειραματικού Αναλυτικού Προγράμματος Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (αναγνωστική λειτουργία).

**2<sup>η</sup> φάση - άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση:** εδώ εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη χρήση πινάκων επιπέδων στη μαθησιακή διαδικασία με βάση τις αναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΠΑΠΕΑ), τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία για το συγκεκριμένο μαθητή). Η φάση αυτή περιλαμβάνει πίνακες excel με οπτικοποίηση του επιπέδου του μαθητή σε κάθε περιοχή και γίνεται σχολιασμός των επιπέδων απόκλισης σύμφωνα με τη γραμμή βάσης που ορίζεται με κριτήρια την τάξη (Ε' γυμνασίου) και το εξάμηνο φοίτησης (Α' εξάμηνο). Επίσης

ορίζεται και μια διδακτική προτεραιότητα για κάθε πίνακα: γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας-προφορικός λόγος, γραμμή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών-βασικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών-δεξιότητες γλώσσας, γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών-βασικές αναγνωστικές δεξιότητες.

**3<sup>η</sup> φάση - σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος παρέμβασης:** Για το συγκεκριμένο μαθητή αφορά στο μάθημα της Γλώσσας. Περιλαμβάνεται ο πίνακας με το σχέδιο του διδακτικού διαφοροποιημένου προγράμματος (King-Sears, 2008). όπου περιγράφεται ο στόχος (**Να βελτιώσει το αναγνωστικό αυτοσυναίσθημα και να αναπτύξει εμπιστοσύνη στην γραπτή παραγωγή κειμένου 5-10 γραμμών**) και τα βήματα-5 παρεμβάσεις: να χρησιμοποιεί σωστά τα επίθετα και τα ουσιαστικά, να μπορεί να διηγείται προφορικά να κατανοεί-διαχωρίζει το περιεχόμενο ενός (αφηγηματικού και περιγραφικού ) κειμένου, να οργανώνει τη σκέψη του πριν γράψει, να αυτοδιορθώνει το κείμενό του. Σημειώνεται ακόμη το χρονοδιάγραμμα της παρέμβασης (3 εβδομάδες) καθώς και οι διαφοροποιήσεις που θα ακολουθηθούν:

Χώρος: Τμήμα Ένταξης

Χρόνος: η διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας γίνεται από μια διδακτική ώρα κάθε μέρα στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματος στο Τ.Ε. Εδώ δίνονται πέντε ενδεικτικές πειραματικές παρεμβάσεις σε διάστημα 2 εβδομάδων.

Πρόσωπα που εμπλέκονται στη διδασκαλία: ατομικό πρόγραμμα-ένα προς ένα.

Διδακτικά μέσα-υλικά: βιβλιοτετράδιο του προφορικού λόγου, σχολικό βιβλίο Γλώσσας, χαρτιά Α4, μαρκαδόροι, Η/Υ, εκτυπωτής, αυτοκόλλητα.

Περιγραφή αναμενόμενης συμπεριφοράς: να μπορεί να γράφει παράγραφο με σωστή δομή και να συνδέει τις παραγράφους σε ενότητα.

Κριτήρια επιτυχίας και αμοιβή

Αυτοαξιολόγηση-παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να διαφοροποιήσω).

**4<sup>η</sup> φάση - υλοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων:** παρουσιάζονται τα 5 διδακτικά βήματα που περιγράφουν λειτουργικά και οπτικοποιούν στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις. Οι διδακτικές διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται με το αγαπημένο αντικείμενο του μαθητή (ποδόσφαιρο). Σε κάθε διδακτικό βήμα (σαλονάκι) επιχειρείται: α. στο αριστερό μέρος της σελίδας η οπτικοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν επιλεγεί από μια συγκεκριμένη περιοχή μαθησιακής ετοιμότητας (προφορικός λόγος-έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια), β. στο δεξιό

μέρος της σελίδας η εμπέδωση με στοχευμένες γλωσσικές ασκήσεις. Επίσης ο μαθητής κάνει την αυτοαξιολόγησή του λεκτικοποιώντας τα συναισθήματά του για τη διδακτική παρέμβαση. Στο τέλος της σελίδας σημειώνεται από το δάσκαλο ο παιδαγωγικός αναστοχασμός για τη διδασκαλία (έμμεση αυτοαξιολόγηση).

**5<sup>η</sup> φάση - αξιολόγηση του ΣΑΔΕΠΕΑ:** Αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑ για την υποστήριξη των μαθησιακών δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα και συγκεκριμένα περιλαμβάνει: α. έντυπο καθημερινής καταγραφής των επιδόσεων του μαθητή κατά την παρέμβαση όπου περιγράφεται η δραστηριότητα, η επάρκεια και ολοκλήρωση της εργασίας, ο βαθμός αυτονομίας του μαθητή και η έκφραση των συναισθημάτων του, β. έντυπο συνεργασίας με το γονέα όπου καταγράφονται τα λόγια του και η αξιοποίηση της συνεργασίας, γ. έντυπο καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης όπου σημειώνονται τα λόγια του μαθητή και του εκπαιδευτικού καθώς και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός.

### **3.2 Οι Βιωμένοι Κανόνες στη Σχολική Κοινότητα**

Στο σημερινό σχολείο η παρουσία στην σχολική συνθήκη παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά, μαθησιακά πλαίσια δημιουργεί όχι απλά προβλήματα στην σχολική διαδικασία αλλά σύνορα τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να διαχειριστούν αλλά να τα υπερβούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν και τα σχετιζόμενα με αυτά προβλήματα στην σχολική τάξη. Το σημαντικότερο ζήτημα που έχει να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι ένα σχολικό πρόγραμμα το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη την παρουσία στην τάξη του διαφορετικού μαθητή.

Το σχολείο όμως κάθε άλλο παρά απλός μεταδότης γνώσεων (ανάγνωση, αριθμητική, κ.τ.λ.) είναι. Μεταδίδει συγχρόνως αξίες και αρχές, κανόνες της ατομικής και κοινωνικής ζωής (Broomhead, 2014). Ο σχολικός θεσμός συμβάλλει αποφασιστικά στη διαιώνιση της κοινωνικής ισορροπίας, μεταβιβάζοντας στις νεότερες γενιές ένα σύνολο από αρχές, κανόνες, ηθικές κατηγορίες. Ένα σύνολο από αξίες, κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, για το τι είναι καλό και κακό, ωραίο και άσχημο, ηθικό και ανήθικο, προοδευτικό και συντηρητικό. Το σχολείο διδάσκει τις αρχές του πολιτικού συστήματος της κοινωνίας, καλλιεργεί την αποδοχή των αρχών και των κανόνων που διέπουν την οργάνωσή τους (Apple, 2004).

Η «σχολική γνώση» είναι η επίσημη γνώση που μεταδίδεται μέσα από συστήματα μνηυμάτων όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση. Η «σχολική γνώση» βρίσκεται στα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων που προορίζονται για το κάθε μάθημα σε κάθε τάξη αλλά και στα περιεχόμενα που εισάγει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στη τάξη και τα οποία βρίσκονται σε σχετική συνάφεια με το μάθημα. Πρόκειται για γνώση που, αν και δεν περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο, ο εκπαιδευτικός την εισάγει στη τάξη προφορικά ή γραπτά. Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, η προέλευση και το περιεχόμενο αυτής της γνώσης, καθώς και οι παιδαγωγικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή αυτής της γνώσης στη τάξη αλλά και των μορφών ερμηνείας της (Apple, 2004), συντελούν στην κατοχύρωσή της σε σχολική γνώση. Παρ' όλα αυτά στη σχολική διαδικασία παρεμβαίνουν περιεχόμενα μη σχολικά, είτε με τη μορφή προσωπικών εμπειριών, αυτό που ονομάζουμε βιωματική γνώση, είτε με τη μορφή εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, περιεχόμενα που καθώς καθίστανται αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τοποθετούνται ένθεν και κακείθεν της αποδεκτής από το σχολικό σύστημα γνώσης (Apple, 2004).

Αν το κύριο πεδίο συγκρότησης της σχολικής γνώσης είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η περιχάραξη ανάμεσα στα αποδεκτά ή μη στοιχεία της ταυτότητας του “άλλου” δομείται στο επίπεδο αυτού που στην παιδαγωγική ονομάζουμε “κρυφό” αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum).

Ο όρος “hidden curriculum” εισήχθη από τον Philip Jackson (1968) για να αναφερθεί στα ανεπίσημα “3 R's” – κανόνες (Rules), ρουτίνες (Routines), και κανονισμοί (Regulations) – που οργανώνουν τη ζωή στις τάξεις. Οι Pace & Hemmings (2006) χαρακτήρισαν το “κρυφό” πρόγραμμα σπουδών ως συγκεκαλυμμένες στοιχειώδεις εργασίες που παράγουν τα μη σχεδιασμένα μαθήματα τα οποία οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές απαιτήσεις της τάξης. Αυτά τα μαθήματα είναι «φαντάσματα που συχνάζουν στις τάξεις» που έχουν αόρατες αλλά πραγματικές, συνέπειες για τους μαθητές. Οι σπουδαστές που αποτυγχάνουν να διαχειριστούν το φάσμα του κρυμμένου προγράμματος σπουδών διατρέχουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας.

Οι Bowles και Gintis (1976) υποστηρίζουν ότι αυτό το πρόγραμμα σπουδών διαφοροποιείται από το αναλυτικό πρόγραμμα, όσον αφορά στους τρόπους που αναπαράγει τις άνισες κοινωνικές σχέσεις. Συνήθως, όταν οι εκπαιδευτικοί

αναφέρονται στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) εννοούν, ένα ρητό, συνειδητά οργανωμένο σχέδιο αντικειμενικών στόχων (King-Sears, 2008). Σε αντίθεση με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μαθητές βιώνουν ένα άγραφο πρόγραμμα το οποίο χαρακτηρίζεται από μη τυπικότητα και έλλειψη συνειδητού σχεδιασμού. Στη πράξη όλοι οι μαθητές εσωτερικεύουν μέσω αυτού ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα κοινωνικών κανόνων (Doyle, 2004) όχι όμως χωρίς αντιστάσεις και προσπάθειες να υπερβούν τα “σύνορα” που θέτει η περιχάραξη στο επίπεδο αυτό, ανάμεσα δηλαδή στο τι είναι συμβατό με το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και στο τι δεν είναι. Η αλληλεπίδραση δρώντων υποκειμένων (δασκάλων, μαθητών) στο σχολικό χώρο μεταξύ τους αλλά και με το δομικό πλαίσιο που δημιουργεί η θεσμική φύση του σχολείου δημιουργεί εν τέλει τον πολιτισμό της σχολικής συνθήκης.

Ακόμη κι αν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το ίδιο σε σχολεία που εντάσσονται σε διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενα, δεν λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο, άρα το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα που εμφανίζεται στη κάθε σχολική συνθήκη δεν είναι το ίδιο. Πρόκειται για διαφορετικές σχολικές συνθήκες όπου το συμφραζόμενο κάθε μιας δημιουργεί ένα άλλο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Άρα λοιπόν η ανάλυση μας χρησιμοποιεί την έννοια του “κρυφού” αναλυτικού προγράμματος ιδωμένη μέσα από το πρίσμα των πολιτικών σχέσεων που δημιουργεί το πολιτισμικό συμφραζόμενο της σχολικής συνθήκης. Με άλλα λόγια στη σχολική συνθήκη τα σύνορα δεν μαθαίνονται απλώς, αλλά βιώνονται και η περιχάραξή τους γίνεται αντικείμενο πειραματισμού (Apple, 2004).

### **3.3 Κοινωνικές Δεξιότητες**

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα ρεπερτόριο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών μέσω των οποίων επηρεάζουμε τις αντιδράσεις των άλλων. Αυτό το ρεπερτόριο δρα σαν ένας μηχανισμός με τον οποίο το παιδί επηρεάζει το περιβάλλον του μέσω της απόκτησης επιθυμητών και της αποφυγής ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων στην κοινωνική σφαίρα. Ο βαθμός στον οποίο το παιδί επιτυγχάνει να αποκτήσει επιθυμητά αποτελέσματα και να αποφύγει ανεπιθύμητες συνέπειες χωρίς να προκαλεί πόνο στους άλλους, αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο διαθέτει αυτές τις δεξιότητες (Durlak, Weissberg, & Pachan 2010).



Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες καθιστούν το παιδί κοινωνικά επαρκές σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό έργο. Περιλαμβάνουν την έκδηλη συμπεριφορά, την οποία είναι αναγκαίο να εκδηλώσει το παιδί για να παράγει ένα θετικό αποτέλεσμα, καθώς επίσης και τις γνωστικές δεξιότητες οι οποίες προσδιορίζουν τις αντιδράσεις μας.

Η κοινωνική ανταπόκριση περιλαμβάνει συγκεκριμένα κοινωνικά έργα, όπως το να ξεκινήσει κανείς μια συζήτηση, να επιλύσει μια σύγκρουση ή να ζητήσει να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι. Ορισμένες συμπεριφορές είναι περισσότερο πιθανόν να οδηγήσουν σε επιτυχή αποτελέσματα στα κοινωνικά έργα. Αυτές οι συμπεριφορές περιλαμβάνουν τις βασικές μικρο-δεξιότητες και τις μακρο-δεξιότητες.

Ερευνητές καταγράφουν συμπεριφορές (όπως η οπτική επαφή, η αναλογία οπτικής επαφής και διάρκειας του λόγου, η έκφραση του προσώπου) σε μαγνητοσκοπημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (παιχνίδι ρόλων) και υπολογίζουν μια συνολική βαθμολογία με βάση την αξιολόγηση των κριτών για το συνολικό επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Durlak, Weissberg, & Pachan 2010).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτούνται κυρίως μέσω της μάθησης (για παράδειγμα μέσω της παρατήρησης, της μάθησης μέσω μίμησης, τη συμπεριφορική πρόβα και την ανατροφοδότηση), περιλαμβάνουν συγκεκριμένες και διακριτές κοινωνικές συμπεριφορές. Επίσης περιλαμβάνουν αποτελεσματικές και κατάλληλες αντιδράσεις. Μεγιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση (δηλαδή τις θετικές αντιδράσεις από το κοινωνικό περιβάλλον ενός ατόμου), ενώ εμπεριέχουν και την έννοια της αλληλεπίδρασης. Τέλος συνιστούν αποτελεσματικές και κατάλληλες αντιδράσεις. Αυτό το στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζεται με την αμοιβαιότητα και την κατάλληλη χρονική στιγμή των συγκεκριμένων συμπεριφορών (Durlak, Weissberg, & Pachan 2010).

Οι Merrell, & Gimpel (2014) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τα οποία έχουν ένα ευρύ ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πιθανόν ότι θα είναι κοινωνικά επαρκή. Η κοινωνική επάρκεια είναι ο ευρύτερος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κοινωνική αποτελεσματικότητα του παιδιού, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να διαμορφώνει και να διατηρεί υψηλής ποιότητας και αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις και να αποφεύγει την αρνητική μεταχείριση και τη θυματοποίηση από τους άλλους.

Η κοινωνική επάρκεια επηρεάζεται από το κοινωνικό πλαίσιο και τον βαθμό στον οποίο οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες ενός παιδιού συμβαδίζουν με των άλλων παιδιών στο περιβάλλον του.

Επιπρόσθετα, πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, παράγοντες, όπως η αυτοπεποίθηση του παιδιού και το κοινωνικό άγχος, επηρεάζουν την κοινωνική του επάρκεια. Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου, να αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά σήματα, να διαβάσει τις πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις και να αντιλαμβάνεται τα κίνητρα και τους στόχους των άλλων.

Οι Merrell, & Gimpel (2014) υποστήριξαν ότι η κοινωνική επάρκεια αποτελείται από δύο συστατικά στοιχεία: την προσαρμοστική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η προσαρμοστική συμπεριφορά για τα παιδιά περιλαμβάνει δεξιότητες αυτόνομης λειτουργίας, τη σωματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της γλώσσας και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν διαπροσωπικές συμπεριφορές (για παράδειγμα, την αποδοχή της εξουσίας, τις δεξιότητες συζήτησης, την συνεργατική συμπεριφορά, το παιχνίδι). Συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με τον εαυτό (για παράδειγμα την έκφραση των συναισθημάτων, την ηθική συμπεριφορά και τη θετική στάση απέναντι στον εαυτό). Και συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με ένα κοινωνικό έργο (για παράδειγμα, τις δεξιότητες προσοχής, την ολοκλήρωση καθηκόντων, την εκτέλεση οδηγιών και την ανεξάρτητη εργασία).

Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν επικεντρωθεί στην ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (Merrell, & Gimpel, 2014). Τρεις γενικοί ορισμοί προκύπτουν για τις κοινωνικές δεξιότητες.

Ένας ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων εστιάζεται στην αποδοχή των παιδιών από τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά, τα οποία γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους ή είναι δημοφιλή στο σχολείο, θεωρούνται κοινωνικά επιδέξια.

Σύμφωνα με μια δεύτερη προσέγγιση, οι κοινωνικές δεξιότητες προσδιορίζονται με βάση κάποια κριτήρια συμπεριφοράς (Merrell, & Gimpel, 2014). Αυτή η προσέγγιση ουσιαστικά προσδιορίζει τις κοινωνικές δεξιότητες ως αντιδράσεις που σχετίζονται με συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες μεγιστοποιούν την πιθανότητα να διατηρήσουν την ενίσχυση, και μειώνουν την πιθανότητα για τιμωρία σε συνάρτηση με την κοινωνική συμπεριφορά. Τα μέσα μέτρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, συνήθως περιλαμβάνουν την παρατήρηση της συμπεριφοράς στον

φυσικό χώρο ή τις καταστάσεις παιχνιδιού ρόλων. Η προσέγγιση αυτή η οποία υιοθετεί αυστηρά τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση τη συμπεριφορά δεν επιλέγει την αποδοχή από τους συνομηλίκους με βάση κοινωνιομετρικές μεθόδους ως μέρος των κριτηρίων για τον προσδιορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ένας άλλος ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων βασίζεται στο κριτήριο της κοινωνικής εγκυρότητας (Merrell, & Gimpel, 2014). Με βάση αυτό το κριτήριο οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εκείνες οι συμπεριφορές οι οποίες σε μια δεδομένη κατάσταση οδηγούν σε κοινωνικά σημαντικά αποτελέσματα για τα παιδιά. Αυτά τα σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα είναι η αποδοχή από τους συνομηλίκους ή η δημοτικότητα, οι κρίσεις των σημαντικών άλλων για τις κοινωνικές δεξιότητες (για παράδειγμα των δασκάλων και των γονέων) και ή άλλες κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες είναι γνωστό ότι συσχετίζονται με τα παραπάνω. Αυτός ο ορισμός υιοθετεί την παρατήρηση της συμπεριφοράς στον φυσικό χώρο, τις κοινωνιομετρικές ενδείξεις και την αξιολόγηση από τους σημαντικούς άλλους των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτή η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα όχι μόνο να συγκεκριμενοποιεί τις συμπεριφορές στις οποίες ένα παιδί έχει ελλείμματα, αλλά και να προσδιορίζει εκείνες τις συμπεριφορές οι οποίες είναι κοινωνικά επιθυμητές με βάση τη σχέση τους με σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα (όπως για παράδειγμα, την αποδοχή από τους συνομηλίκους, την αποδοχή από τους γονείς και τους δασκάλους).

Οι Durlak, Weissberg, & Pachan, (2010) κατηγοριοποίησαν τα προβλήματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων στις εξής τέσσερις κατηγορίες: ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, ελλείμματα στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων, ελλείμματα στις δεξιότητες αυτο-ελέγχου, ελλείμματα στην άσκηση του αυτο-ελέγχου. Αυτή η κατηγοριοποίηση βασίζεται στο κατά πόσο το παιδί ξέρει να εφαρμόσει τις συγκεκριμένες δεξιότητες και στην παρουσία ή μη συναισθηματικής διέγερσης.

Σύμφωνα με τους Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010 τα παιδιά με ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους τους ή δε γνωρίζουν κάποιο σημαντικό βήμα στην εφαρμογή μιας δεξιότητας.

Οι Durlak, Weissberg, & Pachan 2010, θεωρούν ότι τα ελλείμματα στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων (ή ελλείμματα κοινωνικής επίδοσης) χαρακτηρίζουν τα παιδιά τα οποία διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες στο ρεπερτόριο τους, αλλά δεν είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν ικανοποιητικά. Τα

ελλείμματα κοινωνικής επίδοσης σχετίζονται με τη συχνότητα εμφάνισης μιας κοινωνικής συμπεριφοράς, την έλλειψη κινήτρου (κατάλληλης ενίσχυσης), και την απουσία της κατάλληλης ευκαιρίας για την εκδήλωση της συμπεριφοράς, δηλαδή του κατάλληλου ερεθίσματος. Ο φόβος, το άγχος και άλλες αντιδράσεις συναισθηματικής διέγερσης δεν εντάσσονται στην κατηγορία των ελλειμμάτων κοινωνικής επίδοσης. Η παρουσία συναισθηματικής διέγερσης, η οποία δυσχεραίνει την απόκτηση ή την εκδήλωση κοινωνικών συμπεριφορών σχετίζεται με τα ελλείμματα στις δεξιότητες αυτο-ελέγχου και στην άσκηση του αυτο-ελέγχου αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τους Durlak, Weissberg, & Pachan (2010) στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα παιδιά τα οποία δεν έχουν μάθει κάποιες συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες, γιατί κάποια αντίδραση συναισθηματικής διέγερσης έχει εμποδίσει την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων. Το άγχος είναι μια τέτοια αντίδραση η οποία παρεμποδίζει τη μάθηση. Επομένως, είναι πιθανόν ορισμένα παιδιά να μην έχουν μάθει πώς να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, γιατί το κοινωνικό άγχος ή ο φόβος παρεμποδίζει τις συμπεριφορές προσέγγισης στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η αποφυγή των κοινωνικών καταστάσεων μειώνει το άγχος και με τον τρόπο αυτό ενισχύει αρνητικά τις συμπεριφορές κοινωνικής απομόνωσης.

Η παρουσία των ελλειμμάτων στις δεξιότητες αυτο-ελέγχου καθορίζεται με βάση δύο κριτήρια: την παρουσία αντιδράσεων συναισθηματικής διέγερσης (για παράδειγμα, το άγχος, ο φόβος, η παρορμητικότητα, και ο θυμός) και το κριτήριο το οποίο σχετίζεται με το κατά πόσο το παιδί γνωρίζει ή έχει εκδηλώσει κατά το παρελθόν τις συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι στρατηγικές διδασκαλίας αυτών των δεξιοτήτων περιλαμβάνουν τις τεχνικές μείωσης του άγχους (για παράδειγμα, την αποευαισθητοποίηση και την κατακλυσμαία μέθοδο), καθώς επίσης τη μίμηση προτύπου και τις στρατηγικές αυτο-ελέγχου (Durlak, Weissberg, & Pachan 2010)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Durlak, Weissberg, & Pachan (2010), στην τέταρτη κατηγορία εντάσσονται τα παιδιά τα οποία διαθέτουν στο ρεπερτόριο τους τις συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες, αλλά δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν εξαιτίας της συναισθηματικής τους διέγερσης. Το παιδί σ' αυτή την περίπτωση γνωρίζει πώς να εφαρμόσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα αλλά δεν την εκδηλώνει σταθερά. Το παιδί έχει μάθει τη συγκεκριμένη δεξιότητα αλλά δεν την εφαρμόζει σταθερά εξαιτίας των ελλειμμάτων στην άσκηση του αυτο-ελέγχου. Η παραπάνω κατηγοριοποίηση είναι σημαντική για τον σχεδιασμό της παρέμβασης και της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων.

## Κεφάλαιο 4

### 4.1 Περιγραφή Προβλήματος- Διδακτικές Αρχές

Όπως περιγράφηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τις μαθησιακές δυσκολίες έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα. Στην παρούσα μελέτη θα εξετάσουμε το φαινόμενο όπου οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συγκριτικά με τους συμμαθητές τους με μέτρια και υψηλή σχολική επίδοση.

### 4.2 Σκοπός

Με τη μελέτη μας σκοπεύουμε να παρουσιάσουμε στοιχεία που τεκμηριώνουν στην έρευνα τη σημασία της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα θα διερευνήσουμε την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και τις δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Θα προσεγγίσουμε την σύνδεση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και του ιατρικού μοντέλου της δυσλεξίας (Δροσινού, 2013α, 2013β, 2014α, β). Η σημασία της καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο, οι οποίοι αναπτύσσουν στρατηγικές για να βοηθηθούν στους διάφορους τομείς στους οποίους αντιμετωπίζουν δυσκολίες θα εξεταστεί ως μέθοδος διδακτικής παρέμβασης (Bell, 2013). Τέλος η εισαγωγή διευκολυντών μάθησης, η δόμηση του χώρου και του περιβάλλοντος όπου διαδραματίζεται η μαθησιακή διαδικασία, η εμπλοκή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και η τοποθέτηση στο πυρήνα της παρέμβασης μας, γνωστικών μηχανών (π.χ. παπουτσόκουτα) ως σημείο αναφοράς για τον μαθητή, θα αποτελέσουν τις προσεγγίσεις με τις οποίες θα επιχειρήσουμε να βελτιώσουμε την προσβασιμότητα στην σχολική καθημερινότητα, αυξάνοντας επιπρόσθετα το αυτοέλεγχο του μαθητή στις κοινωνικές προκλήσεις της ζωής του.

Η έρευνα μας στοχεύει να διερευνήσει τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή – αναγνώστη συγκρίνοντας τα σχέδια εργασίας των μαθημάτων σχετικά με τα μέτρα της ικανότητας ανάγνωσης και τα μέτρα για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Η συσχέτιση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και δυσκολιών στο γραπτό λόγο με τις εκδηλώσεις προβληματικής συμπεριφοράς επιχειρείται με στοιχεία από τις ειδικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις στα σχέδια μελέτης του μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία) (Δροσινού, 2014α). Επίσης συγκρίνονται ατομικά πρωτόκολλα αναγνωστικής ικανότητας και παραγωγής γραπτού λόγου σε περιπτώσεις μαθητών που συμμετείχαν στις διδακτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια λειτουργίας του Τμήματος Ένταξης όπου υλοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία τόσο της αξιολόγησης όσο και της παρέμβασης διακρίνοντας τα σημεία υπεροχής από τα σημεία στασιμότητας στην πρόοδο των εργασιών μας.

### **4.3 Υποθέσεις Ερευνητικής Εργασίας**

Η κατανόηση της φύσης του δεσμού μεταξύ αναγνωστικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα σημαντική, τόσο για τη θεωρητική κατανόηση της αιτιολογίας των διαταραχών στη μάθηση και στη συμπεριφορά, όσο και για την αποτελεσματικότητα των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Οι περισσότερες από τις έρευνες που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της πιθανής σχέσης αναγνωστικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς κατέδειξαν ότι υπάρχει ένας υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ αναγνωστικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς, εφόσον, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, τα παιδιά που αντιμετώπιζαν αναγνωστικές και άλλες μαθησιακές δυσκολίες ήταν ιδιαίτερα ευάλωτα στην εκδήλωση διαφόρων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς (Dahle, et al. 2011, Kempe, et al. 2011, Pierce, et al. 2013, Schnitzer, et al. 2007, Tanila, et al. 2011, Undheim, et al. 2011, Yukay Yüksel, 2013, Hinshaw, 1992). Οι παραπάνω έρευνες εστίαστηκαν κυρίως, για τις μεν αναγνωστικές δυσκολίες στη μελέτη των γνωστικών και αντιληπτικών λειτουργιών του ατόμου, για τα δε προβλήματα συμπεριφοράς στη διερεύνηση του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου της οικογένειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Οι αναγνωστικές δεξιότητες σε μαθητές με δυσλεξία βασίζονται στην υπόθεση ότι οι αιτιώδεις σχέσεις για τις δεξιότητες και ικανότητες συνδέονται. Βασική υπόθεση αποτελεί ότι οι μαθητής - αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει διαβάζοντας και αξιοποιώντας την οπτική αντίληψη, την λεκτική μνήμη, την πρακτική μνήμη. Επίσης ότι έχει την αναγνωστική ικανότητα να αναγνωρίζει, να διαβάζει πολύπλοκες

και μη ‘οικείες’ λέξεις, αλλά και να κατανοεί πολυμορφικά και πολυμεσικά κείμενα που καλεί να αποκωδικοποιήσει σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Αναλυτικού προγράμματος της τάξης του (Δροσινού, 2014β).

Υποθέτουμε επίσης πως η βελτίωση της αναγνωστική ικανότητας του μαθητή και η αύξηση της αυτοπεποίθησης που θα την συνοδεύσει, θα τον βοηθήσει να ενισχύσει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να μειώσει τις προβληματικές συμπεριφορές.

Τέλος η ουσιαστική εμπλοκή όλων των ενηλίκων στην διαδικασία αναδόμηση των μαθησιακών του στόχων, ξεκινώντας με τους γονείς και εν συνεχεία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για την ουσιαστική ένταξη του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία της τάξης με ισότιμους όρους θα αποτελέσει το τελευταίο σημείο των υποθέσεων της εργασίας μας (Mowat, 2009, Doveston & Keenaghan, 2006).

Συγκεκριμένα οι τρεις υποθέσεις που θέτουμε στην έρευνα μας είναι:

**1<sup>η</sup> υπόθεση:** Οι μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο συνυπάρχουν με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

**2<sup>η</sup> υπόθεση:** Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εμποδίζουν την απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου.

**3<sup>η</sup> υπόθεση:** Οι διδακτικές διαφοροποιήσεις με τις κοινωνικές ιστορίες μπορούν να υποστηρίξουν τον γραπτό λόγο και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **Κεφάλαιο 5**

#### **5.1 Μεθοδολογία**

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (DSM-IV-TR) συναντούνται στην σχολική πραγματικότητα με χαμηλή σχολική επίδοση. Στην εικόνα αυτή προστίθενται τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι συναισθηματικές δυσκολίες που συχνά συνοδεύουν τους μαθητές με ΜΔ. Υποθέτουμε ότι τα προβλήματα του μαθητή από το περιβάλλον ενδεχομένως να συναντούν ή να δημιουργούν, ή να πυροδοτούν και άλλες εγγενείς δυσκολίες. Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί είναι η μεικτή μέθοδος η οποία αναμειγνύει την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και βασίζεται στη συλλογή

ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006). Η ομάδα στόχου που θα απασχοληθεί κατά τη διάρκεια της έρευνας αποτελείται από ένα μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (αγόρι, 11 χρονών) και ενήλικες (εκπαιδευτικούς, γονείς) που έρχονται σε επαφή μαζί του. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση, και την μελέτη περίπτωσης μαθητή με τις σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες που εκδηλώνονται σε μαθητή με Μ.Δ. με συμμετοχική παρατήρηση για 140 ώρες.

Τα ποιοτικά δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Τα εργαλεία για τις παρατηρήσεις αποτελούνται από την συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή της «μελέτης περίπτωσης» (Key Study) στην γενική τάξη του σχολείου και στο Τμήμα Ένταξης, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης-ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων-Μαθησιακής ετοιμότητας), του ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και τους διδακτικούς στόχους (μέσω της διαμόρφωσης διαφοροποιημένου ετήσιου, μηνιαίου, εβδομαδιαίου, ημερήσιου διδακτικού προγράμματος (Χρηστάκης, 2013) και ανάλυσης της συμπεριφοράς του παιδιού και του περιβάλλοντος σε σχέση με αυτό.

Ακόμη, θα συμπεριληφθούν συνεντεύξεις διάρκειας 15-20 λεπτά από όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή μελέτης με τις σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων θα βασίζεται σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει με την ένταξη στη σχολική κοινότητα και τη διδασκαλία.

Τα ποσοτικά δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω της χορήγησης ενός σύντομου ερωτηματολογίου σε όλους τους ενήλικες που εμπλέκονται με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ορίζεται σε 3-4 μήνες με δυνατότητα προσαρμογής του χρονικού ορίου ανάλογα με την εξέλιξη της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων θα γίνει με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων (πολυπαραγοντική ανάλυση). Για τη αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων είχε ζητηθεί από τον ερευνητή ενυπόγραφη άδεια των κηδεμόνων του μαθητή. Σημειώνεται ότι σε όλη την έρευνα η συμμετοχή του μαθητή ήταν εθελοντική και τηρείται το απόρρητο.



## 5.2 Μεικτή Μεθοδολογία

Στον ερευνητικό χώρο, έντονος είναι ο προβληματισμός που έχει δημιουργηθεί, γύρω από το ζήτημα της επιλογής της ποιοτικής ή ποσοτικής έρευνας, ως μεθόδου επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέγονται.

Για τους υποστηρικτές της ποιοτικής έρευνας, η ποσοτική έρευνα έχει σταθερή και δύσκαμπτη δομή και ο σχεδιασμός της επιδέχεται ελάχιστες διορθώσεις. Η ποσοτική επίσης, ανάλυση των δεδομένων δίνει μια τεχνητή και πολλές φορές, ψεύτικη αίσθηση ακρίβειας, καθώς μπορεί οι στατιστικές μέθοδοι που εφαρμόζονται να βασίζονται στην παραδοχή ότι στο, υπό έλεγχο, στατιστικό μοντέλο έχουν ληφθεί υπόψη όλες οι μεταβλητές που παίζουν ρόλο και θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα, στην πραγματικότητα, όμως, προσδιορίζονται με υποκειμενικά κριτήρια από τον ερευνητή, γι' αυτό κι οι συσχετίσεις που διαπιστώνονται μεταξύ τους δεν ανταποκρίνονται σε «αντικειμενικές» συνδέσεις μεταβλητών, αλλά ισχύουν μέχρι να ανατραπούν από τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών, οι οποίοι θα συμπεριλάβουν διαφορετικό υποσύνολο μεταβλητών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Τέλος, η χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων θεωρείται ότι εμποδίζει την έρευνα να έρθει σε επαφή με την καθημερινή ζωή. Κι αυτό γιατί η περιγραφή των γεγονότων και οι λεπτομερείς πληροφορίες, είναι αναντίρρητα πολύτιμες, αλλά αυτές καθαυτές, δεν παρέχουν μια ερμηνεία ή εξήγηση του γεγονότος ή της συμπεριφοράς που μελετάται, αφού, όπως, αναφέρεται και στους Αβραμίδης & Καλύβα (2006) τα ακατέργαστα αριθμητικά δεδομένα δε λένε τίποτα. Ο ερευνητής θα πρέπει – χρησιμοποιώντας τη δική του λογική και σκέψη – να ερμηνεύσει, να εξηγήσει, να δώσει συγκεκριμένη σημασία στους αριθμούς, να βρει – με λίγα λόγια – τις αιτίες και τους λόγους που κάνουν τα δεδομένα να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν.

Στον αντίποδα όλων αυτών, οι υποστηρικτές της ποσοτικής έρευνας προβάλλουν το επιχείρημα της υποκειμενικότητας και του επηρεασμού των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας από τις ικανότητες, τα πιστεύω και τις απόψεις του ερευνητή, ο οποίος μπορεί να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει τα δεδομένα ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του. Επίσης, αρνητικά κρίνεται το γεγονός ότι στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής δεν προσεγγίζει μεγάλο μέρος του πληθυσμού αλλά μελετά μικρό δείγμα ατόμων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ειδικά στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής τα πράγματα είναι ιδιαίτερος σύνθετα και πολύπλοκα. Η ποιοτική τους όψη μπορεί να είναι κυρίαρχη και καθοριστική,

αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραβλεφθεί η ποσοτική τους όψη. Η ακρίβεια προσέγγισης των ανθρώπινων πραγμάτων συνίσταται στην ανακάλυψη, περιγραφή και παράσταση της ουσίας τους, με μια σχετική πληρότητα και ορθότητα. Η ακρίβεια αυτή, όμως, κατά τους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) δεν πρέπει να περιορίζεται ούτε μόνο στην ποσοτική ούτε μόνο στην ποιοτική του όψη.

Κάθε μεθοδολογική διαδικασία, που προσπαθεί να αποσυνθέσει το παν σε ποσότητες, να το παραστήσει με μαθηματικά πρότυπα και να το ερμηνεύσει με τεχνικές και τρόπους μαθηματικούς, πρέπει να αποδοκιμάζεται. Είναι, όμως, λανθασμένη και κάθε διαδικασία που δεν ενδιαφέρεται παρά για την ποιοτική τους όψη και φροντίζει να συλλάβει την ουσία των γεγονότων και των φαινομένων μόνο με την διαίσθηση.

Γενικά οι ποσοτικές και οι ποιοτικές μέθοδοι θα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται, με τρόπο που να οδηγούν σε γενικεύσιμα συμπεράσματα. Η μαθηματική στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων, μπορεί να αποτελέσει ένα υποστηρικτικό μέσο στην παιδαγωγική έρευνα, θα την καταστήσει πιο αξιόπιστη. Για να δοθούν, όμως, οι απαραίτητες εξηγήσεις στα γενικά αποτελέσματα, που καταγράφονται από τις ποσοτικές έρευνες, χρειάζονται τις «πλούσιες» λεπτομέρειες που μπορούν να προσφέρουν οι ποιοτικές έρευνες κι αυτός είναι, κατά τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006) ο πιο ορθός τρόπος προσέγγισης της πραγματικότητας στην ειδική αγωγή.

Στην δική μας περίπτωση, επιλέξαμε την μεικτή, δηλαδή τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική ως μέθοδο επεξεργασίας των δεδομένων. Αιτία γι' αυτό, αποτέλεσε το γεγονός ότι η εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, είναι ένα πολύ «ευαίσθητο» κοινωνικό φαινόμενο και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται και εξελίσσεται, επηρεάζεται από ένα πολύπλοκο σύστημα παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται.

Πόλλοι ερευνητές αποδίδουν μια διαφορετική ονομασία για την μεικτή μεθοδολογία, και την ονομάζουν τριγωνοποίηση. Η τριγωνοποίηση (triangulation) μπορεί να οριστεί ως η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για την μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Είναι μια τεχνική έρευνας, την οποία πολλοί αποδέχονται καταρχήν, αλλά μόνο μια μειοψηφία την χρησιμοποιεί στην πράξη (Cohen & Manion, 2000, σ. 321).

### **5.3 Ταυτότητα της Έρευνας**

Η μελέτη περίπτωσης του μαθητή ταυτοποιήθηκε με την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης. Η έρευνα διήρκησε από Δευτέρα 11 Νοεμβρίου 2013 έως Τετάρτη 2 Απριλίου 2014. Το πρώτο μέρος της έρευνα περιελάμβανε την Μεθοδολογία Παρατήρησης και το δεύτερο μέρος την Μεθοδολογία Παρέμβασης (Δροσινού, 2013β).

Κάθε εβδομάδα η συχνότητα συναντήσεων μας με τον μαθητή κυμαινόταν στις 12 με 15 διδακτικές ώρες ανάλογα με τις τροποποιήσεις του σχολικού προγράμματος που προέκυπταν λόγω αργιών, σχολικών εορτών, εκδρομών κ.λπ.

Οι πληροφορίες κάθε συνάντησης μας καταγράφονταν στο ΠΗΠΑ (πρωτόκολλο ημερήσιας πρακτικής άσκησης). Στα ΠΗΠΑ γινόταν καταγραφή με παιδαγωγικό αναστοχασμό και περιγραφή των σημαντικών σημείων της συνάντησης μας με το μαθητή (Δροσινού, 2013β).

Συνολικά δημιουργήθηκαν 30 ΠΗΠΑ. Τα ΠΗΠΑ αποτέλεσαν την βάση πάνω στις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι καταγραφές των αλληλεπιδράσεων μας με τον μαθητή με τα Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης.

Για να αξιολογήσουμε την πρόοδο των εργασιών μας με το μαθητή και τα πιθανά οφέλη μέσω των διδακτικών μας παρεμβάσεων προχωρήσαμε σε Αρχική, Ενδιάμεση και Τελική Αξιολόγηση τις ημερομηνίες 15/11/2013, 10/01/2014 και 14/03/2014 αντίστοιχα.

Τέλος για να ελέγξουμε το βαθμό στον οποίο εμπεδώθηκαν και κατανοήθηκαν οι έννοιες που διδάχθηκαν με βάση το διδακτικό στόχο, εφαρμόσαμε την μέθοδο της πειραματικής κατανόησης με κοινωνικές ιστορίες (O'Leary, Longmore & Medcalf, 2014). Πραγματοποιήθηκαν πέντε εφαρμογές της πειραματικής κατανόησης με τις κοινωνικές ιστορίες σε διάστημα δυο εβδομάδων από Δευτέρα 17 Μαρτίου έως Τετάρτη 2 Απριλίου, όπου ελέγχθηκε η ευστοχία των σωστών απαντήσεων. Σημειώνεται πως όλες οι συναντήσεις μας με τον μαθητή έγιναν στο Τμήμα Ένταξης του Σχολείου.

### **5.4 Μελέτη Περίπτωσης**

Η μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης αποτελεί τον βασικό κορμό αυτής

της εργασίας. Η ερευνητική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης στηρίζεται στην αρχή της οικοδόμησης μιας θεωρητικής θέσης παρά στην επαλήθευση μια θεωρίας. Ακόμα η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει χώρα κάποιο φαινόμενο, γι' αυτό το λόγο θεωρείται κατάλληλο μοντέλο για έρευνα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, αφού μια εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν ο ερευνητής δεν την τοποθετήσει μέσα στο πλαίσιο που την παράγει.

Ο Adelman και οι συνεργάτες του έδωσαν μια σειρά από πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης που την κάνουν ελκυστική ερευνητική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών θα αναφέρουμε τα εξής (Cohen & Manion, 2000): Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι «ισχυρά στην πραγματικότητα», αλλά είναι δύσκολο να οργανωθούν. Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία. Οι μελέτες περίπτωσης αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο των κοινωνικών αληθειών. Η ιδιαίτερη δύναμη τους έγκειται στην προσοχή που δίνουν στην λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης. Οι καλύτερες μελέτες περίπτωσης καταφέρνουν να στηρίζουν εναλλακτικές ερμηνείες.

Η μελέτη περίπτωσης με την εντατική και επισταμένη παρατήρηση έχει τη δυνατότητα να σκιαγραφήσει σε βάθος τον τρόπο εισαγωγής και την ανταπόκριση των παιδιών στη διαδικασία εξοικείωσης τους με το γραπτό λόγο, με την ανάγνωση (Stecher & Borko, 2002). Πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο παρατήρησης της εξέλιξης των φαινομένων. Στην μελέτη περίπτωσης εξετάζονται σύγχρονα και επίκαιρα θέματα, τα οποία υπόκεινται σε αλλαγές, το ενδιαφέρον εστιάζεται σε ορισμένες περιπτώσεις ομάδων ή ατόμων σε ένα πλαίσιο το οποίο ο ερευνητής ελέγχει λίγο ή καθόλου, χρησιμοποιούνται ερωτήσεις του τύπου «πως» και «γιατί» και δεν επιχειρείται η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό (Yin, 2014).

Η μελέτη περίπτωσης βοηθά και στην κατανόηση διαδικασιών η συμπεριφορών που δεν έχουν γίνει κατανοητές επαρκώς μέσω προηγούμενων ερευνών και γι' αυτό λειτουργεί ενδυναμωτικά σε προηγούμενες έρευνες. Αντανακλά περιπτώσεις της πραγματικής ζωής και μπορεί να συμπεριλάβει τη χρήση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων στη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων στο πεδίο Dooley (2002). Δε στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων και δεν αποτελεί δειγματοληπτική

έρευνα (sampling research), αφού πρωταρχικός στόχος είναι η προσήλωση στην ομάδα μελέτης δίνοντας έμφαση στη μοναδικότητά της. Στη συγκέντρωση των δεδομένων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ερευνητής ως ερμηνευτής. Η ερμηνεία των δεδομένων ιδιαίτερα στη διάρκεια της παρατήρησης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας. Στη διαδικασία όμως ερμηνείας ο ερευνητής προσπαθεί να εντοπίσει και να παρουσιάσει τις πολλαπλές πραγματικότητες και τις διαφορετικές ή αντικρουόμενες αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 6**

### **Εργαλεία Ποιοτικών Δεδομένων**

#### **6.1 Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με ΛΕΒΔ**

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση περιλαμβάνει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), μια για κάθε περιοχή της σχολικής ετοιμότητας: προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση στις παραπάνω περιοχές περιλαμβάνονται λίστες. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει ποιες συμπεριφορές επιτυγχάνει το παιδί. Οι συμπεριφορές αυτές εμπεριέχονται στις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Η καταγραφή είναι θετική αποτύπωση των δυνατοτήτων του ατόμου με ΕΕΑ Έχει μεγάλη σημασία να γνωρίζουμε τις ικανότητες που ήδη διαθέτει ο μαθητής οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό και τη δόμηση διδακτικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπιση ή τη μείωση των ελλειμμάτων του, στις περιπτώσεις που αυτό μπορεί να συμβεί (Δροσινού και συν., 2009).

Η καταγραφή στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) προϋποθέτει τη συστηματική παρατήρηση. Αυτή αποτελεί μέρος της αρχικής εμπειρικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, αφού προηγουμένως αποφασίσει τους άξονες που εμπίπτουν στις ανάγκες του μαθητή, παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού στην αίθουσα, το προαύλιο και έξω από το σχολείο, καθώς και την αλληλεπίδραση στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα πρόσωπα του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος (Bell, 2013). Μέσα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συλλέγει πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, συγκεντρώνει στοιχεία για το μαθητή, τα οποία

διευκολύνουν τη διαδικασία καταγραφής στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και στη συνέχεια το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων (Δροσινού και συν., 2009).

Αυτή η μορφή άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης είναι πιο οικεία στον εκπαιδευτικό και, παρόλο που δε χαρακτηρίζεται από επιστημονική εγκυρότητα, έχει θετικά αποτελέσματα καθώς επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων των παιδιών και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον όσο και στις σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομηλίκους τους (Δροσινού και συν., 2009).

Στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που υποστηρίζουν το προφορικό λόγο, οι μαθητές καλούνται να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες ακρόασης, συμμετοχής στο διάλογο αλλά και σε προφορικές δραστηριότητες αφηγήσεων με σαφήνεια και ακρίβεια (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2009).

Οι δυσλειτουργίες στη μνήμη ανιχνεύονται όταν τα άτομα αδυνατούν να συγκρατήσουν τις πληροφορίες που ακούν, να περιμένουν τη σειρά τους για να απαντήσουν με σαφήνεια και ακρίβεια ανακαλώντας οπτικές, ακουστικές ή λειτουργικές πληροφορίες με ορισμένη ή τυχαία σειρά.

Η αλληλουχία των γεγονότων σε μια ιστορία μπορεί να αναδείξει δυσκολίες στην οργάνωση των πληροφοριών και την τοποθέτηση με ορισμένη σειρά. Η ομιλία και τα προβλήματα άρθρωσης μπορούν να είναι ενδεικτικοί προγνωστικοί δείκτες για τις μελλοντικές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης η ονοματοδοσία και η διάταξη στοιχείων με ορισμένη σειρά και η ασυνεπή μνημονική ανάκληση ονομάτων και αντικειμένων συμπεριλαμβάνεται στον έγκαιρο εντοπισμό. Οι κινητικές δυσκολίες, με έμφαση στις δεξιότητες συντονισμού μπορούν να εντοπιστούν σε πρώιμο στάδιο, μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης (Δροσινού και συν., 2009).

## **6.2 Συμμετοχική Παρατήρηση**

Με τον όρο συμμετοχική παρατήρηση εννοούμε μια μέθοδο έρευνας, που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων (Δροσινού και συν., 2009). Είναι γνωστό ότι η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ταυτιστεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη με την ποιοτική έρευνα. Και τούτο γιατί παρατήρηση εφαρμόζεται, όταν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τα κίνητρα που

ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές. Δηλαδή, όταν μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πως ερμηνεύουν οι ίδιοι αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πως αυτό επηρεάζει, στη συνέχεια, τη συμπεριφορά τους. Το βασικό πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι ότι πρόκειται για ευέλικτη μέθοδο. Η προσωπική ικανότητα του ερευνητή να εισβάλει σε ένα κοινωνικό χώρο, να γίνει δεκτός, να αντιδράσει φυσιολογικά και όσο το δυνατό λιγότερο παρεμβατικά είναι η σημαντική εγγύηση για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου (Δροσινού, 2013β).

Η συμμετοχική παρατήρηση που επιδιώκει ο ερευνητής δεν επιτυγχάνεται από τη μέρα στην άλλη. Είναι μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία που απαιτεί την έγκριση της σχετικής άδειας από τον αρμόδιο κρατικό φορέα, εκτός εάν ο ερευνητής είναι εσωτερικό μέλος της παιδαγωγικής κοινότητας, οπότε μπορεί να τη διεξάγει με μεγαλύτερη ευκολία. Σε αντίθετη περίπτωση, είναι πολύ πιθανόν να συναντήσει την άρνηση και την απόρριψη, όταν οι συμμετέχοντες τον αντιμετωπίσουν ως στοιχείο διασάλευσης “της τάξης των πραγμάτων” ή ως κρατικό λειτουργό που μπορεί να χρησιμοποιήσει το υλικό για σκοπούς που δεν επιδοκιμάζουν (Δροσινού, 2013β).

### **6.2.1 ΛΕΒΑ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) ΔΜΕ (Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας)**

Τα βιβλιοτετράδια των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες αναφέρονται στις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας και περιγράφουν στοχευμένες δραστηριότητες σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ. Αποτελούνται από τέσσερα τεύχη: 1ο τεύχος: Προφορικός λόγος: (Ακούω, βρίσκω και ταιριάζω - Κουβεντιάζω και παίζω περιμένοντας τη σειρά μου - Μιλώ με σαφήνεια και ακρίβεια). 2ο τεύχος: Ψυχοκινητικότητα: (Κινώ το σώμα μου και πιάνω με τα χέρια μου - Παίζω και προσανατολίζομαι στο χώρο - Βρίσκω και ταιριάζω το ρυθμό και το χρόνο - Βρίσκω και διακρίνω το αριστερό από το δεξί). 3ο τεύχος: Νοητικές ικανότητες: (Θυμάμαι ό,τι βλέπω - Θυμάμαι ό,τι ακούω - Θυμάμαι ό,τι βλέπω, ακούω και φτιάχνω, - Προσέχω και καταλαβαίνω – Σκέφτομαι και ταξινομώ – Βάζω σε λογική σειρά κάρτες). 4ο τεύχος: Συναισθηματική οργάνωση: (Εκτιμώ τον εαυτό μου – Ενδιαφέρομαι να μάθω – Συνεργάζομαι με τους άλλους).

Οι βασικές σχολικές δεξιότητες -ανάγνωση, αναγνωστικός μηχανισμός,

κατανόηση, παραγωγή λόγου, γραφή και μαθηματικά- είναι άμεσα συνδεδεμένες με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που καλύπτουν αναπτυξιακές ανεπάρκειες στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Οι περιοχές αυτές, με τις αντίστοιχες επιμέρους ενότητες, αναλύονται παρακάτω:

### **Προφορικός λόγος**

“Η ολοκληρωμένη γλωσσική ανάπτυξη περιλαμβάνει τρεις τομείς: το φωνολογικό, το σημασιολογικό και το συντακτικό. Η φωνολογική ανάπτυξη αναφέρεται κυρίως στη διαφοροποίηση των ήχων για την παραγωγή των φθόγγων και τη σύνδεσή τους για την παραγωγή των λέξεων. Συνεπώς, η ικανότητα ακουστικής διάκρισης των ήχων είναι προϋπόθεση για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού στο φωνολογικό επίπεδο. Πολλές δυσκολίες των παιδιών στην ανάγνωση οφείλονται σε αδυναμία ακουστικής διάκρισης των φθόγγων. Η σημασιολογική ανάπτυξη συνδέεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Το παιδί πρέπει να γνωρίζει ένα βασικό λεξιλόγιο, για να μπορεί να ακροάται, να κατανοεί αυτά που ακούει και να συμμετέχει στο διάλογο, περιμένοντας τη σειρά του. Η συντακτική ανάπτυξη ακολουθεί μια εξελικτική διαδικασία, η οποία αρχίζει με την ολοφραστική έκφραση με μια λέξη (π.χ. «νερό» = «μαμά θέλω νερό»). Η σύνδεση δύο λέξεων είναι η αρχή της συντακτικής δομής (π.χ. «μαμά νερό» = «μαμά θέλω νερό»). Ακολουθεί ο σχηματισμός προτάσεων με τρεις λέξεις κτλ. (Δροσινού και συν., 2009).

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου παραμελείται τις περισσότερες φορές στα σχολεία, παρόλο που αποτελεί θεμελιώδη λίθο για την επικοινωνία του ατόμου με τους άλλους, η οποία με τη σειρά της έχει ως αποτέλεσμα την ομαλή ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου και την κοινωνική προσαρμογή του στο περιβάλλον. Μέσα από το λόγο, το παιδί αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις, εκφράζει συναισθήματα, συνεργάζεται με τους άλλους τηρώντας κανόνες και, τέλος, εντάσσεται ομαλά στην ομάδα των συνομηλίκων, της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας (Woolf, 2011, Broomhead, 2014).

Το παιδί με ΕΕΑ και αναπηρίες υποστηρίζεται στην περιοχή του προφορικού λόγου με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας με τις οποίες καλλιεργείται η ικανότητα αντίληψης και διάκρισης των ήχων, ώστε να μπορεί να διακρίνει και να χρησιμοποιεί στη συνέχεια τα στοιχεία του προφορικού λόγου και τελικά να είναι ικανό: α) να ακροάται και να αποκωδικοποιεί τις ακουστικές



πληροφορίες, β) να συμμετέχει με επιτυχία στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του και γ) να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια (Δροσινού και συν., 2009).

Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν πολλές κατηγορίες παιδιών με

ΕΕΑ, όπως: παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (δυσλεξία) που παρουσιάζουν δυσκολίες στην φωνολογική αντίληψη και διάκριση των ήχων, στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας, στην επεξεργασία των πληροφοριών και στην κατανόηση του νοήματος μιας συζήτησης ή ενός κειμένου. Επίσης, δραστηριότητες

στις οποίες το παιδί με παρορμητικότητα καλείται να συμμετάσχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά του, μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση των αυθόρμητων ενεργειών του μαθητή που συνήθως δημιουργούν προβληματικές καταστάσεις, τόσο στον ίδιο όσο και στα άτομα του περιβάλλοντός του (Δροσινού και συν., 2009).

### **Ψυχοκινητικότητα**

Η ψυχοκινητική προσέγγιση της γραφής βασίζεται στην κίνηση του σώματος στο φυσικό χώρο, η οποία προκαλεί κινητικά βιώματα που βαθμιαία εσωτερικεύονται και μεταφέρονται στο γραφικό χώρο. Οι Furth και Wachs (1975) θεωρούν την ικανότητα του παιδιού να γράφει ως εφαρμογή εσωτερικευμένης γνώσης και το συντονισμό χεριού, δακτύλων και ματιού ως δραστηριότητες γραφικής σκέψης, οι οποίες εκδηλώνονται στο γράψιμο, στη ζωγραφική, στη χρήση πινέλου, στο κόψιμο, στο ράψιμο, στο σκάλισμα, στη γλυπτική κ.α. (Δροσινού και συν., 2009).

Η αντίληψη του σωματικού σχήματος βασίζεται στις κινήσεις γενικής κινητικότητας οι οποίες διαφοροποιούνται βαθμιαία και επικεντρώνονται στα διάφορα μέρη του σώματος. Η γνώση των διαφόρων μελών του σώματος βοηθά στην ολοκλήρωση της νοητικής εικόνας στις ζωγραφιές και στις πλαστικές απεικονίσεις, και έχει ως τελικό αποτέλεσμα την έννοια του ιδεοποιημένου σώματος που κάνει το παιδί ικανό να δείχνει και να ονομάζει τα μέλη του σώματός του (Δροσινού και συν., 2009).

Πιο συγκεκριμένα, προαπαιτούμενα για την κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης και της γραφής είναι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, του συντονισμού των κινήσεων ματιού-χεριού και του προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο. Συνδεδεμένες με τις δεξιότητες αυτές είναι: η αίσθηση του ρυθμού και η παγίωση της πλευρίωσης. Ο συντονισμός των κινήσεων οδηγεί το παιδί από την ένταση στη χαλάρωση, στην αίσθηση του μυϊκού τόνου και στη συνειδητοποίηση της αναπνοής.

Ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο γίνεται με κινήσεις γενικής κινητικότητας του σώματος. Το παιδί που έχει κατακτήσει την έννοια του σωματικού σχήματος μπορεί να προσανατολίζεται στο χώρο και στο χρόνο και να αναπτύσσει την αίσθηση του ρυθμού.

Είναι γνωστό ότι, για παράδειγμα, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (δυσλεξία) ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η δυσγραφία ή η δυσορθογραφία, δυσκολεύονται σοβαρά να προσανατολιστούν στο χώρο και στο χρόνο, δεν έχουν αίσθηση του ρυθμού και έχουν δυσκολίες ή καθυστέρηση στην παγίωση της πλευρίωσης. Είναι επίσης γνωστό ότι τα παιδιά που δεν έχουν κατακτήσει την έννοια του σωματικού σχήματος, που δεν μπορούν να προσανατολίζονται στο χώρο και το χρόνο, που δεν έχουν αναπτύξει την αίσθηση του ρυθμού συνήθως παρουσιάζουν δυσκολίες στην ταχύτητα της ανάγνωσης, της γραφής και στην ταχύτητα αριθμητικών υπολογισμών (Δροσινού και συν., 2009).

Είναι ανάγκη να υποστηριχτούν τα παιδιά με κατάλληλες στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ασκήσεις, ώστε να αναπτύξουν: α) κινητικές δεξιότητες, β) δεξιότητες προσανατολισμού, γ) αίσθηση του ρυθμού και του χρόνου και δ) παγίωση της πλευρίωσης (Δροσινού και συν., 2009).

### **Νοητικές ικανότητες**

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

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

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

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

δ) Η προσοχή: αυτή αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη, με την οποία το άτομο επικεντρώνει στη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης. Αυτή παρουσιάζεται με αυξημένη ένταση και επιλεκτικά για ορισμένα ερεθίσματα. Βασική προϋπόθεση για τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου είναι το ενδιαφέρον. Στη μαθησιακή δραστηριότητα, αντικείμενα μάθησης που ικανοποιούν βαθύτερες εσωτερικές ανάγκες ή αποτελούν αγαπημένες ενασχολήσεις των μαθητών προσελκύουν την προσοχή τους γιατί αποτελούν αντικείμενα ενδιαφέροντος. Στις περιπτώσεις που έχουμε διαταραχές της προσοχής, όπως π.χ. στην ελλειμματική προσοχή, με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ή στην έλλειψη προσοχής με παρορμητικότητα, οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βοηθούν στην αύξηση της διάρκειας της προσοχής (Δροσινού και συν., 2009).

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

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

### **Συναισθηματική οργάνωση**

Η συναισθηματική οργάνωση είναι σημαντική αναπτυξιακή περιοχή για τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα: Η ιδέα που έχει το παιδί για τον εαυτό του (self concept), η αποδοχή ή μη των δυσκολιών του, η αποδοχή ή μη άλλων προσώπων κτλ επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, το είδος και το βαθμό της κοινωνικής του προσαρμογής και καθορίζουν το βαθμό της μαθησιακής του ετοιμότητας. Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον με την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους, δημιουργεί κίνητρα για την εξερεύνηση του ευρύτερου

περιβάλλοντος, όχι μόνο με απλές επισκέψεις, αλλά και με την ενεργό συμμετοχή του παιδιού σε επίπεδο πολυαισθητηριακής προσέγγισης και διεύρυνσης των διαπροσωπικών του σχέσεων (Δροσινού και συν., 2009).

Η συναισθηματική οργάνωση του παιδιού συνδέεται με κίνητρα για αυτόνομη δράση. Για το λόγο αυτό πρέπει να αποφεύγεται η ασφυκτική καθοδήγηση, ώστε να μπορέσει να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, η οποία τελικά διευκολύνει την προσαρμογή του παιδιού. Στην περιοχή αυτή περιλαμβάνονται στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, με τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών οι οποίες επικεντρώνονται στις επιμέρους περιοχές:

α) Αυτοσυναίσθημα: αυτό αναφέρεται στη συναισθηματική πλευρά της άποψης για τον εαυτό. Το αυτοσυναίσθημα εκφράζεται θετικά ως θετική εικόνα του εαυτού και αρνητικά ως συναίσθημα κατωτερότητας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει στοχευμένες δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας που βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και ανατροφοδοτούν τη διαδικασία της μάθησης (Swinson, 2008). Η ειδική διδακτική φροντίδα κρίνεται ιδιαίτερα επιβεβλημένη στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς ή στις περιπτώσεις των μαθητών που είναι θύματα ενδοοικογενειακής βίας και έχουν υποστεί σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση (Νόμος 3500/2006 «Για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας και άλλες διατάξεις»).

β) Ενδιαφέρον για τη μάθηση: Η ύπαρξη ή απουσία ενδιαφέροντος επηρεάζει και διαφοροποιεί τη συναισθηματική οργάνωση του ατόμου. Το ενδιαφέρον για τη μάθηση αυξάνει την προσοχή του ατόμου σε σημείο τέτοιο που να διαμορφώνεται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην προσοχή και το ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον κινητοποιεί συναισθηματικά το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και δρα ως κίνητρο που θέτει σε λειτουργία την προσοχή. Στο σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων που επικεντρώνονται στο ενδιαφέρον για τη μάθηση με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, οι δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν αναφέρονται τόσο στα γνωστικά ενδιαφέροντα του ατόμου, όσο και στις συναισθηματικές του ανάγκες.

γ) Συνεργασία με τους άλλους: Αυτή αναφέρεται στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, με έμφαση στις διδακτικές στρατηγικές που βοηθούν το μαθητή στην κοινωνική κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων, με στόχο την

κοινωνικοποίηση του. Η συνεργασία με τους άλλους ως εκπαιδευτική στόχευση αξιοποιεί επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα από τη μικροομαδική, συνεργατική και διαθεματική μάθηση. Αυτή προϋποθέτει ειδική αγωγή και εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες με δομημένα διδακτικά προγράμματα συναισθηματικής οργάνωσης σε συγκεκριμένο ορισμένο πλαίσιο, με την συμμετοχή τουλάχιστον δυο για την κατανόηση και αποδοχή των κανόνων συνεργασίας (Δροσινού και συν., 2009).

### **6.2.2 ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) - Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), με κύριο στόχο την υποστήριξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και αναπηρίες, ώστε να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να προετοιμαστούν συστηματικά για να ενταχθούν στα σχολεία. Το ΠΑΠΕΑ, έγινε νόμος του κράτους (Προεδρικό διάταγμα 301, ΦΕΚ:208, τχ. Α', 29/8/1996) και αποτελείται από τις γενικές ενότητες, Σχολική ετοιμότητα, Βασικές σχολικές δεξιότητες, Κοινωνική προσαρμογή, Δημιουργικές δραστηριότητες, Προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Σκοπός του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής είναι η υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Δροσινού και συν., 2009). Μέσα από δομημένα διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του ΠΑΠΕΑ, επιτυγχάνεται η αποτελεσματική υποστήριξη ενός τμήματος ένταξης στα σχολικά μαθήματα με έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (γλώσσα, μαθηματικά) και στις κοινωνικές δεξιότητες (συμπεριφορά). Τα διδακτικά αυτά προγράμματα είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τα οποία καταγράφονται με τη χρήση των ΛΕΒΔ ετοιμότητας (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων). Σε αυτές τις λίστες σημειώνονται οι δυνατότητες του μαθητή στις αναπτυξιακές περιοχές του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών

ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης παράλληλα με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες στη γλώσσα και τα μαθηματικά (Δροσινού και συν., 2009).

Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τις ενότητες στις οποίες αναφέρεται το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής κατά περιοχές, σχετικά με τις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Οι ενότητες αυτές αποτελούν τους ειδικότερους σκοπούς του ΠΑΠΕΑ.

Σχολική και Μαθησιακή Ετοιμότητα, 1η Γενική Ενότητα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου, 2η Γενική Ενότητα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας, 3η Γενική Ενότητα: Ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης

Βασικές Σχολικές και Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, 1η Γενική Ενότητα: Προαπαιτούμενες δεξιότητες για τη γλώσσα και τα μαθηματικά, 2η Γενική Ενότητα: Δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή, 3η Γενική Ενότητα: Μαθηματικές δεξιότητες

Κοινωνικές Δεξιότητες και Προσαρμογή, 1η Γενική Ενότητα: Δεξιότητες αυτονομίας στο περιβάλλον, 2η Γενική Ενότητα: Δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς, 3η Γενική Ενότητα: Δεξιότητες προσαρμογής στο περιβάλλον

Δημιουργικές Δραστηριότητες, 1η Γενική Ενότητα: Δεξιότητες αισθητικής αγωγής-Τέχνες, 2η Γενική Ενότητα: Δεξιότητες διαχείρισης ελεύθερου χρόνου

Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, 1η Γενική Ενότητα: Προεπαγγελματικές δεξιότητες, 2η Γενική Ενότητα: Επαγγελματικός προσανατολισμός

### **6.2.3 ΛΕΒΑ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) - Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η μαθησιακή ή σχολική ετοιμότητα αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης ενός παιδιού. Περιλαμβάνει τη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Πρόκειται δηλαδή για τη φάση προετοιμασίας του παιδιού να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις που θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί αβίαστα στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Δροσινού και συν., 2009). Επίσης σχετίζεται και με την εργασία που πρέπει να γίνεται ώστε τα παιδιά να ωριμάσουν συναισθηματικά (Χρηστάκης, 2011α, 2011β)

Ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Τα ερεθίσματα στα οποία πρέπει να ανταποκριθούν και το σχολικό πρόγραμμα στο οποίο πρέπει να προσαρμοστούν συνδέεται με ικανότητες και λειτουργίες οι οποίες δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς στα παιδιά αυτά. Όπως είναι φανερό, η μαθησιακή ετοιμότητα σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών στους μαθητές.

Επίσης, η ιδέα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, η αποδοχή ή μη άλλων προσώπων επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, το βαθμό της κοινωνικής του προσαρμογής και της μαθησιακής του ετοιμότητας. Η συναισθηματική οργάνωση του παιδιού συνδέεται με κίνητρα για αυτόνομη δράση. Οι σχετικές δραστηριότητες αναφέρονται στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος, στο ενδιαφέρον για τη μάθηση και στη συνεργασία με τους άλλους.

Οι Λίστες ελέγχου των γενικών μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν προέκταση των δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας και σχετίζονται περισσότερο με την αλληλεπίδραση του παιδιού με το Αναλυτικό πρόγραμμα που διέπει την εκάστοτε τάξη της σχολικής πορείας. Οι λίστες αποτελούνται από τα παρακάτω κριτήρια:

A. Δεξιότητες Γλώσσας: Ανάγνωση, Κατανόηση, Γραφή, Παραγωγή. B. Δεξιότητες Ετοιμότητας: Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση. Γ. Δεξιότητες Μαθηματικών: Πράξεις, Προπαίδια, Επίλυση προβλημάτων. Δ. Δεξιότητες Συμπεριφοράς: Θετικές, Αρνητικές, Παραβατικές.

#### **6.2.4 ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων) – Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες: 1. Αντιληπτικές λειτουργίες: Οπτική αντίληψη, Ακουστική αντίληψη, Οπτικοακουστική αντίληψη, Πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες. 2. Μνημονικές λειτουργίες: Λειτουργική μνήμη- Μνήμη ακολουθιών, Μακροπρόθεσμη μνήμη-Μνημοτεχνική, Ανάπτυξη βραχυπρόθεσμης-λειτουργικής μνήμης. 3. Γραφικός χώρος: Χωρο-χρονικός προσανατολισμός, Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου, Αναγνωστική λειτουργία, Φωνολογικό μέρος, Προανάγνωση, Ανάγνωση, Γραφή, Μορφολογικό – Ορθογραφία, Σημασιολογικό, Γραπτή Έκφραση.

5. Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά που έχουν σχέση με τη δυσλειτουργία της γλώσσας: Αριθμοί και Μαθηματικά σύμβολα, Γλώσσα και Μαθηματικά. 6. Συμπεριφορά: Συναισθηματική υποστήριξη, Ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού, Βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας.

Η σύνδεση με το περιεχόμενο του πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής έγινε με ιδιαίτερη προσοχή από το συγγραφέα του, για να αποφευχθούν οι επικαλύψεις. Όπου τυχόν θεωρηθεί ότι υπάρχουν επικαλύψεις ιδιαίτερα στα προπαρασκευαστικά στάδια, είναι εύκολο να διαπιστωθεί η ποιοτική διαφορά, αφού στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν υπάρχει το κώλυμα της νοητικής υστέρησης που κυριαρχεί στο πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος (Μαρκάκης, 2006).

### **6.3 Αυτοπαρατήρηση και Ετεροπαρατήρηση: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης**

Η αξιολόγηση μέσω της διδακτικής Αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει:

Το έντυπο καθημερινής καταγραφής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τον εκπαιδευτικό στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή και σε συνεργασία με το μαθητή.

Το έντυπο συνεργασίας με το γονέα. Σε αυτό σημειώνεται το αίτημα και η εμπλοκή του γονέα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Την καταγραφή της αλληλεπίδρασης της διδακτικής παρέμβασης, η οποία συμπεριλαμβάνει και παρατηρήσεις-σχόλια. Μέσα σε αυτές γράφεται ό,τι έχει σχέση με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Ενδεικτικά σημεία, οι παρατηρήσεις είναι ο τρόπος που επέλεξε ο εκπαιδευτικός για να κινητοποιήσει το μαθητή για να μπει στη μαθησιακή διαδικασία, οι αντιδράσεις του μαθητή, λεκτικές και μη. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο παιδαγωγός αναστοχασμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να ξανασκεφτεί μετά το τέλος της παρέμβασης “τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να προσέξει και τι να δοκιμάσει την επόμενη φορά” (Δροσινού και συν., 2009)

### **6.4 Διαφοροποιήσεις- Διδακτικοί Στόχοι**

Η Δροσινού αναφέρει πως η ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση των προβλημάτων στη συμπεριφορά των μαθητών απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα με έμφαση στην



διδασκτική παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο. Η ψυχοπαιδαγωγική διαχείριση παραπέμπει στη δόμηση εξατομικεύσεων, οι οποίες αξιολογούν παιδαγωγικά μια σειρά παραμέτρων, που συνθέτουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η συναισθηματική οργάνωση των μαθητών περιγράφεται με βάση τα δεδομένα της γνωσιακής και συμπεριφοριστικής θεώρησης χωρίς να ξεχνά ότι μπορεί να τα επαναδιατάξει και ψυχοδυναμικά στη διαδικασία της παρέμβασης (Δροσινού, 2008).

Συνεχίζει λέγοντας ότι η/ο δασκάλα/ος ως φορέας της ψυχοπαιδαγωγικής διαχείρισης στη συμβατική τάξη μπορεί να παρατηρήσει πολυποίκιλα στοιχεία από τη συναισθηματική ανάπτυξη και οργάνωση των μαθητών. Η αξιοποίηση των καθημερινών ‘παρατηρήσεων - ανακαλύψεων’, που καταγράφονται ως στοιχεία, μικρές λεπτομέρειες γύρω από τη προσωπικότητα του μαθητή αποτυπώνονται στη Λίστα Ελέγχου Βασικών δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) μαθησιακής και συναισθηματικής ετοιμότητας. Έτσι, η/ο δασκάλα/ος είναι σε θέση να περιγράψει την εικόνα του μαθητή γύρω από το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον για τη μάθηση και την δυνατότητα της συνεργασίας με τους άλλους (Δροσινού, 2008).

Η παιδαγωγική διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς προσανατολίζεται στη δόμηση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων. Αυτά σχεδιάζουν διαφοροποιήσεις τροποποιώντας τα συμβατικά διδακτικά προγράμματα και πραγματοποιούν ευέλικτες προσαρμογές που αξιοποιούν τα βιωμένα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις τα ταλέντα, τη μαθησιακή και συναισθηματική ετοιμότητα αλλά και τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η παιδαγωγική διαχείριση σε αρκετά σημεία συναντά τις διαδικασίες των προγραμμάτων της ειδικής αγωγής χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός της συμβατικής τάξης είναι εξουσιοδοτημένος να σχεδιάσει και να εφαρμόσει προγράμματα ειδικής αγωγής (Δροσινού, 2008).

Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ οφείλει να διαμορφώσει και να διαφοροποιήσει τους κατάλληλους διδακτικούς στόχους για τους μαθητές του. Ο διδακτικός στόχος όμως συνδέεται με μια διευρυμένη παιδαγωγική αντίληψη και περιλαμβάνει οτιδήποτε πρέπει να μάθει το παιδί μέσα από τη διαδικασία μάθησης. (Χρηστάκης, 2011α) Ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει τη συμπεριφορά που πρέπει να εκδηλώσει ο μαθητής, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα λάβει χώρα η συμπεριφορά και το βαθμό και τα κριτήρια επιτυχίας. Με απλά λόγια περιγράφει τι θα μπορεί να κάνει ένα παιδί ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας που θα παρακολουθήσει και απαντά στο

ερώτημα: «Τι θέλω να μπορεί να κάνει το παιδί όταν θα έχει τελειώσει η διδασκαλία του διδακτικού στόχου;»

Συνεπώς ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει με τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί. (Χρηστάκης, 2011α)

### **6.5.1 Διαφοροποιήσεις: Ετήσιο Πρόγραμμα**

Ένας καλός τρόπος, που έχει φανεί από την πράξη ότι διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο έργο του, είναι να επιλέγει το υλικό που χρειάζεται για τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και να σχεδιάζει το ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα για τα παιδιά αυτής της ομάδας. Ο σχεδιασμός του ετήσιου αναλυτικού προγράμματος περιορίζει σημαντικά την έκταση του υλικού, από το οποίο πρέπει να επιλέγει αυτό που θα χρησιμοποιήσει για το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης, 2011α)

Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει ύλη από όλες τις περιοχές του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), οργανωμένη σε γενικές ενότητες και ενότητες. Όλες οι ενότητες επιλέγονται από διαφορετικές περιοχές του προγράμματος και αναλύονται έτσι ώστε να αποτελούν ενότητες ζωής.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το ετήσιο ΑΠ με βάση το ΠΑΠΕΑ, τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών της ομάδας του, προκειμένου να κάνει τη διδακτική εργασία ευχάριστη και αποτελεσματική (Woolf, 2011). Βασικά χαρακτηριστικά ενός ετήσιου ΑΠ είναι η ακρίβεια και η σαφήνεια σε ότι αφορά το περιεχόμενο του. Μερικές τεχνικές οδηγίες για το σχεδιασμό του ετήσιου ΑΠ είναι σύμφωνα με τον Χρηστάκη οι παρακάτω.

Οι περιοχές αναλύονται σε ενότητες, οι οποίες προσφέρονται για τη διδασκαλία γνώσεων, εμπειριών, δεξιοτήτων, στάσεων. Η επιλογή των ενοτήτων γίνεται με κριτήριο τις βασικές ανάγκες των παιδιών. Επιλέγονται θέματα τα οποία είναι συμβατά με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Επιλέγονται θέματα τα οποία είναι καινούργια για τα παιδιά. Επιλέγεται ένα πλαίσιο το οποίο είναι κατανοητό από τα παιδιά (Χρηστάκης, 2011α).

Για την επιλογή των διδακτικών ενοτήτων και το σχεδιασμό του ετήσιου αναλυτικού προγράμματος εφαρμόζονται ορισμένες αρχές και ακολουθούνται τα

ακόλουθα βήματα. Επαρκής αιτιολόγηση της επιλογής των ενοτήτων. Όταν επιλεγεί μια ενότητα πρέπει να εξετάζεται η συμβολή της στην επίτευξη του σκοπού του προγράμματος. Γράφεται μια πολύ συνοπτική έκθεση με λίγες γραμμές (βασικοί λόγοι επιλογής, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και οφέλη). Με τους σκοπούς προσδιορίζονται έμμεσα και οι περιοχές στις οποίες θα αναπτυχθούν τα μαθήματα, χωρίς να είναι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι γράφονται στο φύλλο σχεδιασμού του διδακτικού προγράμματος.

Οι ενότητες αναλύονται σε διδακτικούς στόχους. Οι διδακτικοί στόχοι στο μοντέλο αυτό είναι μικρές ειδικές περιοχές οι οποίες συνδέονται πολύ στενά με το βασικό θέμα της ενότητας και μπορούν να επιλέγονται από το ΠΑΠΕΑ.

Δραστηριότητες είναι οι ενέργειες που πραγματοποιεί ο δάσκαλος μαζί με τα παιδιά κατά τη διδασκαλία, για να κατανοήσουν και να κατακτήσουν τα παιδιά τις γνώσεις, τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στους διδακτικούς στόχους. Οι δραστηριότητες καθορίζονται και οργανώνονται έτσι, ώστε να αποτελούν μια λογική ακολουθία.

Τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία πρέπει να καθοριστούν λεπτομερειακά και να καταγραφούν με ακρίβεια και σαφήνεια για κάθε ενότητα από την αρχή. Αυτά μπορεί να ποικίλλουν από τα γνωστά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση.

Σημαντική επιδίωξη σε κάθε διδασκαλία πρέπει να είναι η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών με νέες λέξεις. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες έχουν φτωχό λεξιλόγιο. Το λεξιλόγιο αυτό περιλαμβάνει λέξεις που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μιλούν, να γράφουν, και να διαβάζουν.

Το ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα (ΕΑΠ) είναι ένας ευρύς κατάλογος διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων. Είναι δηλαδή ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπως το γενικό ΑΠ, το οποίο όμως σχεδιάζεται για την εκπαίδευση μιας συγκεκριμένης ομάδας παιδιών και νέων. Το πρόγραμμα αυτό αν και δεν διαφέρει από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα ως προς τη δομή, ωστόσο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει το υλικό που θα χρησιμοποιήσει για τα συγκεκριμένα παιδιά της ομάδας του και να κάνει με ευκολία τις προσαρμογές που υπαγορεύονται από τις ιδιαίτερες ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών και νέων (Doyle, 2004, Χρηστάκης, 2011α)

### **6.5.2 Διαφοροποιήσεις: Μηνιαίο Πρόγραμμα**

Με τη σταδιακή ανάλυση και οργάνωση του περιεχομένου του ΠΑΠΕΑ, καταλήγει ο εκπαιδευτικός στο μηνιαίο διδακτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα μαθημάτων. Το πρόγραμμα αυτό είναι περισσότερο λεπτομερειακό και περιλαμβάνει τους διδακτικούς στόχους και τις στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός για να διεκπεραιώσει με επιτυχία την μηνιαία διδακτική του διαδικασία.

### **6.5.3 Διαφοροποιήσεις: Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα**

Η επιλογή του υλικού που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός σε ένα διδακτικό έτος και ο σχεδιασμός του ετήσιου αναλυτικού προγράμματος ασφαλώς δίνουν σαφή προσανατολισμό στη διδακτική του εργασία. Ωστόσο και πάλι υπάρχει ο κίνδυνος να είναι αρκετά ευρύ το πλαίσιο του υλικού και ο εκπαιδευτικός να περιπλέκεται και να έχει δυσκολίες στην επιλογή του. Θα ήταν πολύ πιο εύκολο αν είχε να επιλέξει από πολύ μικρότερο πλαίσιο υλικού για το σχεδιασμό των διδακτικών του προγραμμάτων.

Η περιπλοκότητα, λοιπόν, της διδακτικής εργασίας και η ανάγκη του ακριβούς καθορισμού του περιεχομένου της επιβάλλει το σχεδιασμό ενός πλαισίου προγράμματος το οποίο να καλύπτει χρονική περίοδο μιας εβδομάδας. Μια περαιτέρω ανάλυση του προγράμματος οδηγεί στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα αυτό είναι πολύ κοντά στο διδακτικό πρόγραμμα και περιλαμβάνει συνοπτική καταγραφή της διδακτικής εργασίας της εβδομάδας (Χρηστάκης, 2011α).

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα μπορεί να έχει ως κεντρικό πυρήνα μια ενότητα και γύρω από αυτή να συνυφαίνονται οι διδακτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων. Το περιεχόμενο του περιορίζεται στις εξής στήλες: α. Ημέρες, β. Διδακτικοί στόχοι, γ. Δραστηριότητες.

Η σταδιακή ανάλυση του αναλυτικού και ο σχεδιασμός του εβδομαδιαίου προγράμματος δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό, να επισημαίνει και να αντιμετωπίζει παραλήψεις, κενά ή αδυναμίες που παρουσιάζονται κατά την διδασκαλία. Είναι ευκολότερο να παρεμβάλει ασκησιακό υλικό κατά τη διάρκεια της εβδομάδας εργασίας παρά κατά την διάρκεια της ημερήσιας εργασίας, όταν πρέπει να πετύχει την εμπέδωση ή τη βελτίωση στην εκμάθηση γνώσεων, δεξιοτήτων εμπειριών.

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα ευνοεί τη διατήρηση της ενότητας του αναλυτικού προγράμματος. Δεδομένου ότι ο πυρήνας του είναι η ενότητα, είναι εύκολο να συνδεθεί με άλλες ενότητες που έχουν διδαχθεί ή πρόκειται να διδαχθούν τις επόμενες μέρες.

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα αποτελεί μια πολύ καλή προκαταρκτική εργασία, η οποία διευκολύνει σημαντικά το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων. Έτσι μειώνεται σημαντικά η εργασία που έχει να κάνει ο δάσκαλος για να σχεδιάζει τα καθημερινά του προγράμματα.

Ο Χρηστάκης επισημαίνει ότι το εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι μια σημαντική διαδικασία γιατί αφενός διευκολύνει το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων και αφετέρου δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγχει συστηματικά τη διδακτική του εργασία και να τακτοποιεί τυχόν παραλείψεις ή αναπροσαρμογές τις οποίες έκτακτα γεγονότα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας μπορεί να επιβάλουν (Χρηστάκης, 2011α).

## **6.6 Συνεντεύξεις**

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα βασικό μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων που στηρίζεται στη λογική ότι δεν έχει σημασία, μόνο, τι έχει λεχθεί ακριβώς, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, αλλά και το πώς εκτυλίσσεται και διαμορφώνεται η συζήτηση.

Πιο αναλυτικά μέσω της συνέντευξης εξασφαλίζεται η άμεση επαφή με τους ενήλικες που εμπλέκονται στην ανατροφή και εκπαίδευση του παιδιού, η οποία θα επιτρέπει την καταγραφή των αντιδράσεων τους και την εμβάθυνση σε αυτές, με στόχο την ερμηνεία τους. Παράλληλα θεωρήσαμε ότι μέσω της συνέντευξης μπορούσαμε κατά την διάρκεια της συζήτησης, να εξηγήσουμε όρους και έννοιες που πιθανόν, να μην γνωρίζουν οι συμμετέχοντες και να διορθώσουμε τυχόν παρεξηγήσεις, ενώ συνυπολογίσαμε και το γεγονός ότι το εργαλείο αυτό αποτελεί, ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο συλλογής δευτερευόντων, αλλά σημαντικών πληροφοριών, οι οποίες, ενδεχομένως, να μην είχαν ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό της έρευνας μας. Παράλληλα η άμεση επαφή με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς κρίναμε ότι θα έδινε τη δυνατότητα να δούμε τις αντιδράσεις τους (άμεσες ή έμμεσες) πάνω στους διάφορους προβληματισμούς που θέτονταν και να εμβαθύνουμε σε

αυτές.

Επειδή ήταν σημαντικό να συλλέξουμε, όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία για τις απόψεις των ενηλίκων που εμπλέκονται με τον μαθητή, επιλέξαμε να οργανώσουμε συνεντεύξεις, οι οποίες να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις προσδιορίσαμε, εκ των προτέρων, κάποιες γενικές ερωτήσεις, ώστε να κατευθύνουμε την συζήτηση με τον ερωτώμενο, χωρίς, όμως, να υπάρχει κάποια αυστηρά προκαθορισμένη σειρά σε αυτές. Στόχος μας, ήταν να υπάρξει ευελιξία, ώστε η μορφή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων να προσαρμόζεται, κατά την διάρκεια της συζήτησης, ανάλογα με την αξιολόγηση των δεδομένων της εκάστοτε περίπτωσης. Με τον τρόπο αυτό, επιδίωξη μας αποτέλεσε το να εξασφαλιστεί για τον κάθε ενήλικα η δυνατότητα να αναπτύξει το θέμα της κάθε ερώτησης με τον τρόπο που αυτός έκρινε ορθό, να καταγράψει ελεύθερα τις εμπειρίες του και να εκφράσει, γενικά, τις απόψεις του, αναφερόμενος σε γεγονότα και καταστάσεις ιδιαίτερης σημασίας για τον ίδιο.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, άλλωστε, αποτελούν ένα τύπο συνέντευξης που επιτρέπει την ελαχιστοποίηση των παρεμβάσεων του ερευνητή, και αυτό είναι ένα στοιχείο που λήφθηκε σοβαρά υπόψη. Κι αυτό γιατί σημαντικό για εμάς δεν ήταν να κατευθύνουμε τον ερωτώμενο, με συνεχείς παρεμβάσεις αλλά να περιορίσουμε τις παρεμβάσεις μας μόνο όπου κρίνονταν αυτό απαραίτητο για την εκμείωση περισσότερων πληροφοριών, σχετικών με το υπό εξέταση ζήτημα.

Πηγές δεδομένων από τις συνεντεύξεις ήταν τα φύλλα της συνέντευξης και οι συνεντεύξεις. Το φύλλο της συνέντευξης περιέχει σημειώσεις του ερευνητή κατά την ώρα της συνέντευξης ενώ η συνέντευξη είναι το εργαλείο εκείνο που δημιουργήθηκε από την προσεκτική μελέτη των φύλλων της συνέντευξης και επιδέχεται ερμηνειών.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της συνέντευξης ήταν ελεύθερου τύπου αλλά βασίστηκαν και οργανώθηκαν σε 4 άξονες: 1ος Άξονας Ιστορικό του Μαθητή, 2ος Άξονας Οι Σχέσεις με την Οικογένεια, 3ος Άξονας Οι σχέσεις με τους Εκπαιδευτικούς, 4ος Άξονας Οι σχέσεις με τους Συμμαθητές.

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν ανώνυμα 8 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων (π.χ. μουσικός, θεατρολόγος, δασκάλα αγγλικών, δασκάλα γαλλικών, δασκάλα εικαστικών, γυμναστής, δάσκαλος της τάξης, δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης.) που εργάζονται στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής και έχουν συνεχή επαφή μαζί του στα

πλαίσια των μαθημάτων τους. Επιπλέον στην συνέντευξη συμμετείχαν και οι δυο γονείς του παιδιού ο κάθε ένας χωριστά (Al – Yagon, 2012).

## **Κεφάλαιο 7**

### **Εργαλεία Ποσοτικών Δεδομένων**

Τα ποσοτικά δεδομένα θα συλλεχθούν μέσω ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα μέσω ενός σύντομου ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις (5 για κάθε υπόθεση). Ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ορίζεται σε 3- 4 μήνες με δυνατότητα προσαρμογής του χρονικού ορίου ανάλογα με την εξέλιξη της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων θα γίνει με την μέθοδο των πολλαπλών αναλύσεων.

#### **7.1 Ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους ενήλικες που έρχονται σε επαφή με το μαθητή. Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης κάθε ένας να συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο. Συνολικά 10 ενήλικες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. (8 εκπαιδευτικοί και 2 γονείς του μαθητή).

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις που εξέταζαν ζητήματα, όπως αν ο μαθητής είναι ζωντός και δεν μπορεί να κάτσει ήσυχα, αν προσπαθεί να συγκεντρώσει τα βλέμματα, αν συνηθίζει να ενοχλεί τους άλλους, αν προσπαθεί να παρουσιάσει την εικόνα μεγαλύτερου σε ηλικία παιδιού, αν είναι απορροφημένος στον δικό του κόσμο και αν του αρέσει το σχολείο.

Επίσης εξετάστηκαν ζητήματα σχετικά με τον μαθητή και του συμμαθητές του, όπως το εάν αισθάνεται μειονεκτικά και θεωρεί τον εαυτό του κατώτερο από τους άλλους, αν ζηλεύει τα άλλα παιδιά, ανυπάκουος και πειθαρχεί με δυσκολία, αν παρασύρεται από άλλους και αν προτιμά να παίζει με μεγαλύτερα παιδιά.

Τέλος διερευνήθηκαν ερωτήματα σχετικά με τον χαρακτήρα του, όπως αν είναι συνήθως κατηφής, άκεφος, μελαγχολικός, αν λέει ψέματα, αν βρίσκεται σε συνεχή ένταση και δεν ηρεμεί, αν είναι ανεύθυνος και δεν μπορεί κανείς να τον εμπιστευθεί.

Για τις απαντήσεις των παραπάνω ερωτήσεων αξιοποιήσαμε τις δυνατότητες που μας προσφέρει η πενταβάθμια κλίμακα Likert. Η κλίμακα Likert αποτελεί μια

κλίμακα εκτίμησης απόψεων ή συμπεριφοράς. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται όταν ο εξεταζόμενος αξιολογείται με διατύπωση του βαθμού (πόσο καλά) ικανοποίησης του αξιολογητή από τον τρόπο με τον οποίο ο εξεταζόμενος ανταποκρίθηκε με βάση το ζητούμενο της ερώτησης. Οι ερωτήσεις συνοδεύονται από κλειστές απαντήσεις, οι οποίες συνήθως δίνονται με τη μορφή κλίμακας από 3 ως 7 βαθμίδες, υποδηλώνουν διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή ικανοποίησης και έχουν συνήθως την μορφή: “ελάχιστα”, “λίγο”, “μέτρια”, “πολύ”, “πάρα πολύ”. Ο συμμετέχων/αξιολογητής καλείται να σημειώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την εκάστοτε ερώτηση. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, δηλαδή οι ερωτήσεις στις οποίες αντιστοιχούν οι παραπάνω βαθμίδες, είναι σημαντικό να είναι σύντομα, σαφή και γραμμένα σε κατανοητή γλώσσα, να μην εμπεριέχουν γενικολογίες και να καλύπτουν όλο το εξεταζόμενο εύρος.

## **7.2 Πειραματική Κατανόηση με τις Κοινωνικές Ιστορίες**

Για την πειραματική κατανόηση μέσω των κοινωνικών ιστοριών αξιοποιήθηκε η φιλοσοφία και οι αρχές της σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας με δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας (Δροσινού, 2013α), όπως το ενδιαφέρον του για τη μάθηση, το ποδόσφαιρο, το περιβάλλον αλλά και το ενδιαφέρον του γενικά να μαθαίνει καινούρια πράγματα (O’Leary, Longmore & Medcalf, 2014). Επίσης ένα άλλο σημείο που χρησιμοποιήθηκε κατά την υλοποίηση του διαχειριστικού σχεδίου ήταν τα δεδομένα ότι ήξερε να χαίρεται την αποτυχία του και κατάφερνε, παρά τις δυσκολίες που υπήρχαν στο σπίτι, να συνεργάζεται με τα πρόσωπα της οικογένειας έστω και με λανθασμένο περιεχόμενο συμπεριφοράς ως προς την έκφραση των συναισθημάτων, την μεταφορά πληροφοριών, το μοίρασμα των χρόνων, την κατανόηση των υποχρεώσεων και την από κοινού διαχείριση του ελεύθερου χρόνου με τον αδερφό του.



## Κεφάλαιο 8

### 8.1 Πολυπαραγοντική Ανάλυση

Λόγω της μεγάλης πολυπλοκότητας ορισμένων φαινομένων που εξετάζονται και της ποιοτικής φύσης των παραμέτρων και των μεταβλητών που σχετίζονται με αυτά, χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της Ανάλυσης Πολλαπλών Δεδομένων. Η Ανάλυση Πολλαπλών Δεδομένων αποτελεί ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών και ειδικότερα για την περίπτωση που τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν από την ταυτόχρονη μέτρηση πολλών παραμέτρων. Η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα για υπέρβαση των περιορισμών της περιγραφικής στατιστικής καθώς παρέχει δυνατότητες όπως η ομαδοποίηση μεταβλητών προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ αυτών.

### 8.2 Περιορισμοί Έρευνας

Όπως σε όλες τις έρευνες, έτσι και στις έρευνες στον τομέα της ειδικής αγωγής, ο ερευνητής πρέπει να καθοδηγεί και να δίνει διευκρινήσεις στους συμμετέχοντες, να λύνει απορίες, να τους ενημερώνει σχετικά με τη φύση, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας και να τους αφήνει ελεύθερους να αποφασίσουν αν θέλουν να συμμετάσχουν ή όχι. Στην περίπτωση που η έρευνα διεξάγεται με παιδιά με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει ο ερευνητής να προσέξει πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την αναπηρία του παιδιού και τα οποία πιθανό να μην ήταν προγραμματισμένα. Για παράδειγμα σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθεί η διαδικασία ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή η δραστηριότητα, ή να απλοποιηθούν τα υλικά και η μέθοδος.

Στην πορεία της έρευνας, θα πρέπει ο ερευνητής να προσέξει να μην παραποιεί δεδομένα, να μην τα τροποποιεί και στην περίπτωση που συμβαίνει αυτό, να επιστρέφει να τα διορθώνει. Σαφώς ένα επιπλέον ζήτημα δεοντολογίας αποτελεί το γεγονός ότι τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων θα πρέπει να μη δημοσιοποιούνται, να υπάρχει ανωνυμία και εχεμύθεια (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Επιπρόσθετα μια μελέτη περίπτωσης εστιάζοντας το ερευνητικό της ενδιαφέρον σε ένα άτομο, σε μια ομάδα ανθρώπων, σε μία τάξη ή σε ένα σχολείο επιδιώκει την εις βάθος εντατική περιγραφική ανάλυση της περίπτωσης. Εντούτοις, παρατηρούνται ορισμένες αδυναμίες σε αυτή τη μέθοδο. Η εμπιστευτική φύση των δεδομένων της έρευνας συχνά αποκλείει την αξιολόγηση τους από άλλους ερευνητές θέτοντας υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς επίσης και το ολιγάριθμο ερευνητικό δείγμα περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων (McPhillips, et al., 2009).

## **ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### **Κεφάλαιο 9**

#### **9.1 Ετεροπαρατήρηση: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης**

Η ετεροπαρατήρηση παρατήρηση αποτελεί μια χρησιμότερη ερευνητική μέθοδο κατά την οποία συλλέγονται πληροφορίες μέσω των αισθήσεων και καταγράφονται συμπεριφορές αλλά όχι στάσεις ή πεποιθήσεις. Η συγκεκριμένη παρατήρηση που διεξάγεται στη γενική τάξη και στο τμήμα ένταξης καλείται συμμετοχική παρατήρηση καθώς ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που τον ενδιαφέρει και συμμετέχει στις δραστηριότητές της (Αβραμίδης & Καλύβα 2006).

Τις δύο πρώτες φορές ο ρόλος του παρατηρητή δεν ήταν γνωστός στον υπό παρατήρηση μαθητή (αμεταμφίεστη συμμετοχική παρατήρηση). Από την τρίτη φορά κι έπειτα γνωστοποιήθηκε ο ρόλος του παρατηρητή (μεταμφιεσμένη συμμετοχική παρατήρηση) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Όταν πρόκειται να παρατηρήσουμε ένα παιδί στο φυσικό του χώρο είναι σημαντικό να αφιερώσουμε κάποιο χρόνο για να σκεφτούμε που πρέπει να καθίσουμε για να έχουμε καλύτερη εποπτεία του χώρου. Ίσως από μια άλλη οπτική γωνία οι παρατηρήσεις μας να είναι διαφορετικές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο παρατηρητής αρχικά καθόταν σε ένα θρανίο πίσω από το μαθητή. Η θέση αυτή επιλέχθηκε για να μη δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα και ο μαθητής βρεθεί σε δύσκολη θέση. Ωστόσο, η θέση αυτή δεν

επέτρεπε στον παρατηρητή να έχει καλή οπτική γωνία των πραγμάτων. Δεν ήταν εύκολη η καταγραφή συμπεριφορών ή η πρόσβαση σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, πράγμα που επιβάλλεται κατά την παρατήρηση. Αφότου γνωστοποιήθηκε στο μαθητή ο ρόλος και ο σκοπός του παρατηρητή, αυτός τοποθετήθηκε δίπλα στο μαθητή και αριστερά ώστε να είναι ευκολότερη και η καταγραφή δεξιοτήτων σχετικών με το γραπτό του λόγο και η παρατήρηση της λεπτής του κινητικότητας.

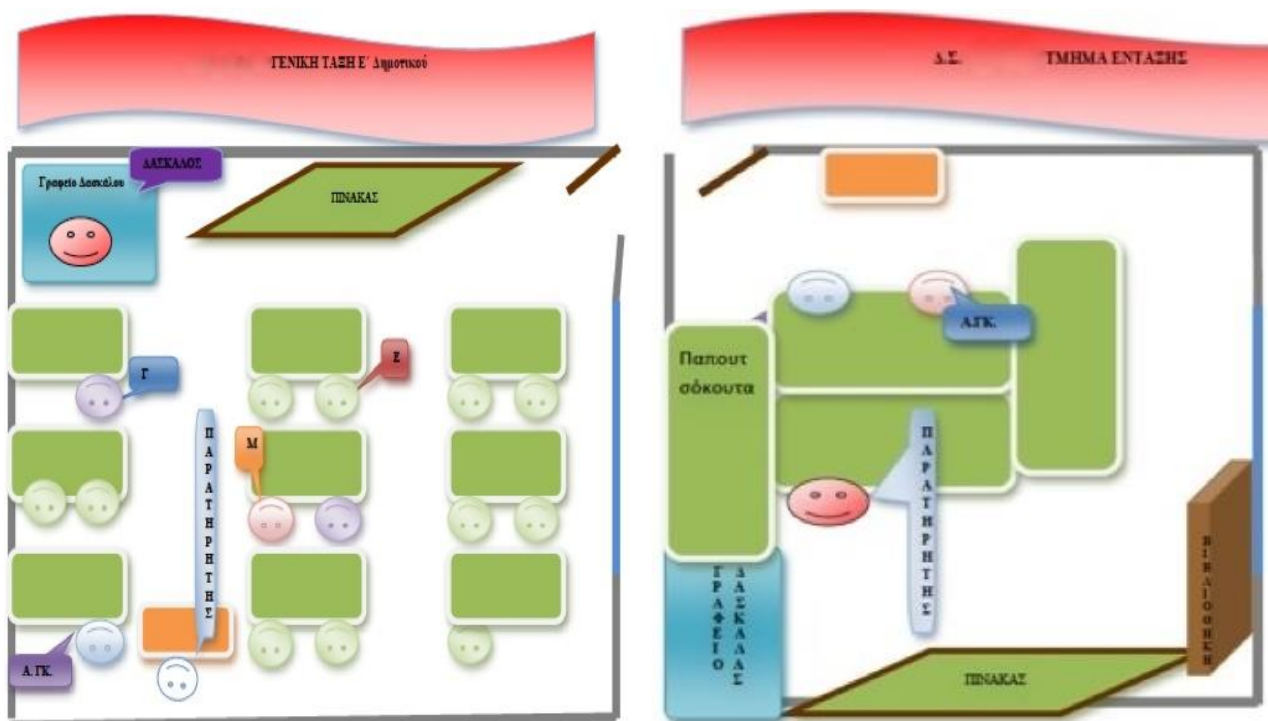
Άλλωστε η παρατήρηση πρέπει να είναι στην υπηρεσία του παιδιού και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να γίνεται επιφανειακά ή να πάρει τη μορφή ενός περαστικού θεατή. Ο παρατηρητής πρέπει να είναι σε τέτοια θέση που να μπορεί να κοιτάζει την κίνηση του παιδιού, την είσοδό του στην αίθουσα, πώς κοιτάει το παιδί, πώς φέρεται κλπ. Να έχει δηλαδή τη συνολική εικόνα του παιδιού (Barizone & Graziano, 2013).

Επίσης, η θέση του μαθητή παίζει σημαντικό ρόλο καθώς αυτός θα πρέπει να βρίσκεται ενταγμένος στην ομάδα και ο δάσκαλος να δουλεύει μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο (Doveston & Keenaghan, 2006). Ο μαθητής με δυσκολίες δεν πρέπει να βρίσκεται μόνος του σε ξεχωριστό θρανίο απομονωμένος από το σύνολο (Barizone & Graziano, 2013). Ο υπό παρατήρηση μαθητής, πράγματι βρίσκεται ανάμεσα στους συμμαθητές του στη γενική τάξη. Η γενική τάξη αποτελείται από 17 μαθητές (3 κορίτσια και 14 αγόρια). Στο τμήμα ένταξης ο Α είναι μαζί με το συμμαθητή του Β και άλλοτε κάθονται στο ίδιο θρανίο κι άλλοτε σε διαφορετικά.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με όλους τους μαθητές του, πλησιάζοντάς τους και γινόμενος στήριγμα γι' αυτούς. Αυτό είναι απαραίτητο κυρίως σε παιδιά με ΕΕΑ, τα οποία μπορεί να έχουν ανάγκη από πολύ απλά πράγματα: ένα ήρεμο κλίμα, μια απλή πληροφορία ή μια μη λεκτική επικοινωνία (Barizone & Graziano, 2013). Στη συγκεκριμένη περίπτωση μας, η δασκάλα της γενικής τάξης δε βρίσκεται συνεχώς στην έδρα της αλλά, όταν κρίνεται απαραίτητο, περνάει δίπλα από τους μαθητές της, τους δίνει βοήθεια ή τους ενισχύει λεκτικά. Η συμπεριφορά αυτή είναι ακόμα πιο εμφανής από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ο οποίος ενισχύει, ενθαρρύνει και επιβραβεύει τους μαθητές λεκτικά ή μέσω ενός αγγίγματος (ελαφρύ χτύπημα στην πλάτη του παιδιού ή στο χέρι του).

Η παρατήρηση λοιπόν, όταν γίνεται σωστά, μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες που θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού

προγράμματος ή μιας παρέμβασης σε ατομικό επίπεδο (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) ή σε επίπεδο τάξης (Δροσινού, 2013β).



### Χωροταξικό Σκαρίφημα

Θέση παρατηρητή: ο παρατηρητής πρέπει να κατανοήσει πως αυτό που καλείτε να κάνει μέσα στην τάξη είναι “μια διαδικασία κατά την διάρκεια της οποίας πρέπει να καταλάβει το εσωτερικό κόσμο των παιδιών” (Barizone & Graziano, 2013). Δεν πρέπει να είναι επιφανειακός ως προς την παρατήρηση του στην συμπεριφορά των μαθητών, αντίθετα πρέπει να ψάχνει κάθε φορά το βαθύτερο νόημα μια ενέργειας, την αιτία της.

Στο παραπάνω σκίτσο ο παρατηρητής εμφανίζεται με διακεκομμένες γραμμές κάτι που σημαίνει πως η παρουσία του στην τάξη, δεν θα πρέπει να επηρεάζει, όσο αυτό είναι δυνατόν, την συμπεριφορά των μαθητών (συμμετοχική, μεταμφιεσμένη παρατήρηση) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο παρατηρητής, κατά την πρώτη ενέργεια της Πρακτικής Άσκησης, δεν πρέπει να είναι παρεμβατικός. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειώνει οτιδήποτε παρατηρεί εκείνη την στιγμή και ανάλογα με την εμπειρία του να αναλύει συμπεριφορές (θέση 2).

Στην συγκεκριμένη τάξη, ο παρατηρητής παρέμεινε στην θέση (1), προκειμένου να μην γίνει αισθητή η παρουσία του. Μετά από μια βδομάδα θεώρησε πως θα έπρεπε να μετακινηθεί για να έχει καλύτερη οπτική γωνία καθώς παρατηρεί τον Α.

Θέση δασκάλου: ο παρατηρητής τυγχάνει να είναι και ο δάσκαλος του Τ.Ε. Η συνθήκη αυτή έχει ως αποτέλεσμα η παρατήρηση να γίνεται κυρίως μέσα στο Τ.Ε. όπου φοιτά ο μαθητής. Η παρουσία του δασκάλου του Τ.Ε. ως παρατηρητή στην γενική τάξη όπου φοιτά ο μαθητής έχει γίνει έως τώρα 2 φορές όταν ζητήθηκε από την διευθύντρια του σχολείου ο δάσκαλος του Τ.Ε. να αναπληρώσει το κενό του δασκάλου της τάξης κάνοντας μάθημα στην τάξη. Έτσι με αυτό τον τρόπο έχει γίνει και παρατήρηση του μαθητή και της ομάδας της τάξης 2 ολόκληρες διδακτικές μέρες. Παράλληλα πραγματοποιείται παρατήρηση του μαθητή και κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων όπου ο παρατηρητής – δάσκαλος του Τ.Ε. πραγματοποιεί την καθιερωμένη εβδομαδιαία, από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, εφημερία για επιτήρηση των μαθητών του σχολείου στα διαλείμματα.

Θέση μαθητών: Όπως είναι φανερό και στο σκαρίφημα της γενικής τάξης ο χώρος είναι πολύ περιορισμένος. Η έδρα του δασκάλου έχει αντικατασταθεί από ένα θρανίο. Η έλλειψη χώρου εμποδίζει σύμφωνα με τον δάσκαλο της τάξης να σχηματιστούν ομάδες. Έτσι μπορούμε να δούμε ότι τα θρανία οργανώνονται προσαρμοσμένα στις ανάγκες της μετωπικής διδασκαλίας. Επιπλέον ο περιορισμένος χώρος δεν παρέχει την δυνατότητα να δημιουργηθούν δημιουργικοί χώροι όπως βιβλιοθήκη ή γωνιές δραστηριοτήτων. Μάλιστα ο δάσκαλος της τάξης πιστεύει ότι ο μικρός και ασφυκτικός χώρος προκαλεί εκνευρισμό και ένταση στους μαθητές (Doveston & Keenaghan, 2006).

Στο τμήμα ένταξης ο χώρος είναι και εκεί μικρός αλλά ο αριθμός που φιλοξενείται στο μάθημα μαζί με τον δάσκαλο δεν ξεπερνά ποτέ τον αριθμό των 3 ατόμων. Στα πλαίσια της άμεσης διδασκαλίας και της αλληλοδιδακτικής μεθόδου σε ζεύγη, ο χώρος είναι κατάλληλος. Ο δάσκαλος του Τ.Ε. – παρατηρητής έχει απέναντί του σε απόσταση αναπνοής στο γραφείο εργασίας τους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο τους καθοδηγεί, τους παρατηρεί χωρίς όμως να είναι πάνω από το κεφάλι τους σε θέση ισχύος ή παραβιάζοντας το ζωνικό χώρο του 1 μέτρου. Ο δάσκαλος κάθεται και αυτός σε ξύλινη σχολική καρέκλα έχοντας την ίδια απόσταση από το θρανίο καθιστώντας τον εαυτό του ως ισότιμο παίχτη της ομάδας στο παιχνίδι της μάθησης (Woolf, 2011).

Ο Α κάποιες φορές όταν χρειάζεται μεγαλύτερη υποστήριξη αλλάζει θέση φεύγει από απέναντι και κάθεται δίπλα στο δάσκαλο παρατηρητή.

### **Παρατήρηση του Σχολικού Πλαισίου**

Το Δημοτικό Σχολείο είναι το μοναδικό σχολείο στο δήμο και επομένως συγκεντρώνει όλους τους μαθητές του δημοτικού από τα γύρω χωριά. Το σχολείο στεγάζεται σε επιβλητικές και καλοσυντηρημένες εγκαταστάσεις. Στο σχολείο υπάρχουν: αθλητικά γήπεδα βόλει, μπάσκετ, ποδοσφαίρου, αμφιθέατρο πλήρως εξοπλισμένο, εργαστήριο πληροφορικής και δανειστική παιδική βιβλιοθήκη.

Στον ίδιο προαύλιο χώρο συστεγάζεται και το νηπιαγωγείο. Ο προαύλιος χώρος είναι αρκετά μεγάλος και γενικότερα είναι πάντα καθαρός και προσεγμένος με δέντρα, παγκάκια, κατάλληλη πλακόστρωση, υπόστεγο χώρο αναμονής γονέων, κλειστό χώρο για γυμναστική.

Το σχολείο είναι ενταγμένο στα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Έτσι οι διδάσκοντες είμαστε περίπου 30. Οι μαθητές πέραν των βασικών μαθημάτων που διδάσκονται σε όλα τα σχολεία, παρακολουθούν στο πρόγραμμα τους εκτός από την βασική Ξένη Γλώσσα των Αγγλικών, Γαλλικά και Γερμανικά. Παρακολουθούν επίσης με τον αντίστοιχο δάσκαλο ειδικότητας κάθε φορά: Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή. Παράλληλα λειτουργεί Τ.Ε. όπου παρακολουθούν μαθητές με διάγνωση από την 1<sup>η</sup> Δημοτικού έως 6<sup>η</sup> Δημοτικού.

## **9.1 Συστηματική Εμπειρική Παρατήρηση**

### **Α. Ατομικό ιστορικό:**

Ο Α γεννήθηκε τον Νοέμβριο του 2003, είναι ένα ψηλό, ευπαρουσίαστο, αδύνατο αγόρι. Είναι ένα ήσυχο γενικά παιδί αν τον γνωρίσεις για πρώτη φορά, δείχνει πολύ συνεσταλμένος και συνεργάσιμος. Όταν τον όμως οι φίλοι ή οι συμμαθητές του τον πειράζουν εκνευρίζεται και γίνεται εκδικητικός ανταποδίδοντας τις άσχημες πράξεις που πιθανώς του κάνουν. Του αρέσει να κάνει παρέα με άλλα παιδιά αλλά τις περισσότερες φορές η παρέα του αποτελείται από συγκεκριμένους συμμαθητές του και έτσι δημιουργούν μια ομάδα που κάνει φασαρία στο μάθημα και στο διάλειμμα.

Ως μέλος αυτής της παρέας μεταστρέφει το προφίλ του και από ήσυχο και ντροπαλό παιδί μετατρέπεται σε πλακατζή και ταραξία της τάξης. Εκτός του

σχολείου αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας στο ποδόσφαιρο είτε σε προπονήσεις είτε σε παιχνίδι σε αλάνες της γειτονιάς.

Στα μαθήματα του σχολείου δεν παρουσιάζει σημαντικές επιδόσεις ενώ αδυνατεί να ακολουθήσει σε ορισμένες περιπτώσεις το πρόγραμμα και τους στόχους που υφίσταται για το σύνολο των συμμαθητών του. Αρκετές φορές κυρίως σε δευτερεύοντα μαθήματα διαταράσσει την ησυχία της τάξης ανταλλάσσοντας πειράγματα και προσβολές με τους φασαριόζους συμμαθητές του.

### **Β. Οικογενειακό Ιστορικό:**

Γονείς του Α είναι ο κ. Γκ και η κα. Λ. Ο κ. Γκ. δεν έχει τελειώσει το σχολείο και είναι οικοδόμος. Η κα. Λ ασχολείται με τα οικιακά και περιστασιακά εργάζεται σε επιχείρηση ταχυφαγείων ή σε καθαρισμό σπιτιών. Παντρεύτηκαν στην χώρα καταγωγής τους κατόπιν συμβίωσης και έπειτα μετακόμισαν στην Ελλάδα για αναζήτηση εργασίας και μιας καλύτερης ζωής. Οι οικονομική κατάσταση της οικογένειας χειροτέρευσε λόγω και της γενικής οικονομικής κρίσης που επικρατεί στην Ελλάδα και οι υποχρεώσεις βγαίνουν με δυσκολία. Η γέννηση του μικρού του αδερφού πριν από 2-3 χρόνια πιέζει ακόμη περισσότερο τον προϋπολογισμό αλλά και τον διαθέσιμο χρόνο που έχει η εργαζόμενη μητέρα του.

Οι γονείς του Α παραδέχονται πως δεν ξέρουν τι να κάνουν για να τον βοηθήσουν. Χρόνος δεν υπάρχει από την πλευρά τους για να προετοιμάσουν τις εργασίες και τις υποχρεώσεις της επόμενης μέρας του Α. Έτσι όταν κάποιες φορές έχουν χρόνο για να μελετήσουν αυτό γίνεται με βίαιο και απότομο τρόπο. Για αυτές τις λίγες φορές ο μαθητής αντιδρά και δεν συνεργάζεται καθώς δέχεται προσβολές και δεν λαμβάνει την κατάλληλη βοήθεια ώστε να κατανοεί τις ζητούμενες γνώσεις. Ο πατέρας δείχνει ενδιαφέρον για την πρόοδο του Α αλλά η δουλειά του δεν του δίνει χρόνο να ασχοληθεί περισσότερο, όπως ο ίδιος δηλώνει.

Η συνεργασία των γονιών με το σχολείο είναι τυπική. Ο δάσκαλος της τάξης διαμαρτύρεται συχνά στους γονείς για την προβληματική συμπεριφορά μέσα και έξω από την τάξη. Στις συζητήσεις που γίνονται ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς και οι 2 πλευρές φαίνονται να συμφωνούν για την ζωηράδα του μαθητή με τους γονείς να δικαιολογούνται αναφερόμενοι στις δύσκολες συνθήκες εργασίας και τις πολλές ώρες απουσίας τους από το σπίτι.

### **Γ. Σχολικό Ιστορικό:**

Ο Α έχει φοιτήσει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πλέον φοιτά στην Ε΄ τάξη δημοτικού και παράλληλα παρακολουθεί κάποιες ώρες (6 ώρες) και στο Τ.Ε.

του σχολείου μαζί με έναν συμμαθητή του από το ίδιο τμήμα της Ε΄ τάξης τον Π και μαζί με τον συμμαθητή του τον Χ από την Στ΄ τάξη.

Ο Α έχει πάρει γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ για Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι δάσκαλοι του σχολείου αναφέρουν ότι ο Α τα προηγούμενα χρόνια ήταν ακόμη πιο αδύναμος μαθητής και τα κενά του φαίνονταν στο γράψιμο. Οι δυσκολίες του δεν έδειχναν ότι θα κλιμακωθούν τόσο στην Ε΄ τάξη και για αυτή την εξέλιξη φταίνε και οι γονείς που δεν τον βοηθούν σωστά στο σπίτι.

Κατά την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε διαπιστώσαμε ότι έχει πολλές δυνατότητες και ότι ο χαρακτήρας του είναι συνεσταλμένος και ντροπαλός αλλά το κλίμα της τάξης (Doveston & Keenaghan, 2006), που δεν του δίνει ευκαιρίες, εμποδίζουν περισσότερο την προσπάθεια για να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.

Ένα άλλο στοιχείο που προβληματίζει τους δασκάλους του είναι ότι οι φίλοι του επηρεάζουν αρνητικά την συμπεριφορά του.

**Συνοπτική εικόνα:** του Α από τη παρατήρηση στο μάθημα της γλώσσας:

Ο Α βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο της Ε΄ τάξης. Μπορεί και γράφει την ορθογραφία της τάξης κάνοντας κάποια λάθη. Αναπτύσσει από μόνος του προτάσεις 3-4 λέξεων. Το δυνατό του σημείο είναι η οπτική μνήμη και έτσι αντισταθμίζει τις δυσκολίες του στην ακουστική μνήμη. Στις ασκήσεις είναι ανοργάνωτος και δεν θα ξεκινήσει μια άσκηση αν δεν έχει βοήθεια και σιγουριά. Στην ανάγνωση μερικές φορές κομπιάζει σε άγνωστες λέξεις και δεν καταλαβαίνει πάντα το νόημα όλου του κειμένου. Στην έκθεση ο λόγος του είναι ασύνδετος χωρίς οργάνωση, το λεξιλόγιο φτωχό και παρατηρούνται συντακτικά και γραμματικά λάθη. Η εικόνα του γραπτού είναι άσχημη από τα γράφοσυμβολικά λάθη και τα λάθη προσανατολισμού. Έχει όμως ιδέες και φαντασία, απλά δεν μπορεί να τις αναπτύξει επαρκώς.

**Αίτημα γονέα:** «Να γίνει καλύτερος μαθητής»

**Διδακτική προτεραιότητα:** Να γίνει πιο δυναμικός, να παίρνει πρωτοβουλίες και να βελτιωθεί στον τομέα του γραπτού λόγου.

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να βελτιώσει την εικόνα του γραπτού του.

**Ενότητα (μεσοπρόθεσμος στόχος):** Να γίνει πιο συμμετοχικός στην τάξη και να δει το γράψιμο με θετική ματιά.

**Περιοχή (μακροπρόθεσμος στόχος):** Βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης του και ανάπτυξη των προσωπικών του ικανοτήτων και δεξιοτήτων.



**Γενικές Ενότητες ΠΑΠΕΑ:** Κοινωνικές δεξιότητες (αυτονομία), Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (μηχανισμούς γραφής), Σχολική ετοιμότητα (συναισθηματική οργάνωση).

**Γενικές Ενότητες Πειραματικού Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών:** Δεξιότητες Γραπτού Λόγου και Αυτοσυναίσθημα.

### Έντυπο Καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

A/a	Ημερ/νία	Παιδί	Εκπαιδευτικός	Αυτοπαρατήρηση – Παιδαγωγικός Αναστοχασμός
1.	12/11	Πως σε λένε;	<i>Είμαι ο κ. Κώστας και ήρθα για να σε γνωρίσω και αν θέλεις θα σε βοηθήσω να τα καταφέρνεις καλύτερα στα μαθήματα;</i>	Άρχισε να δημιουργείται οικειότητα μεταξύ μας. Είναι αρκετά ντροπαλός και δεν έχει βλεμματική επαφή.
2.	24/11	κ. Κώστα τι θα κάνουμε μαζί έφερα το τετράδιο και το φάκελο που μου ζητήσατε	<i>Α ο φάκελος σου θα είναι δικός σου και θα χωρίσουμε το τετράδιο σε θέματα όπου θα γράφουμε κείμενα και ασκήσεις στην γλώσσα και τα μαθηματικά.</i>	Ο μαθητής αρχίζει σταδιακά να αποβάλλει φοβίες που έχει καλλιεργήσει μέσα στην τάξη και αρχίζει σιγά – σιγά να εκδηλώνει ερωτήσεις και απορίες
3.	20/11	Κύριε μου αρέσει αυτή η ιστορία που διαβάζουμε θα ήθελα να διαβάσω λίγο ακόμη για να μάθω τι θα πάθει ο «Χοκ»	<i>Μπράβο Α, χαίρομαι που σου άρεσε η ιστορία.</i>	Ο μαθητής διαβάζει φωναχτά το παιδικό βιβλίο «Χοκ Φιν» του Μαρκ Τουέιν [ <a href="http://www.biblionet.gr/book/68753/Twain,_Mark,_1835-1910/Χοκ_Φιν">http://www.biblionet.gr/book/68753/Twain,_Mark,_1835-1910/Χοκ_Φιν</a> ]. Νιώθει ικανοποίηση για αυτά που διαβάζει καθώς κατανοεί το νόημα και βιώνει τις δυνατότητες που πηγάζουν απ' το γραπτό λόγο.
4.	9/11	Κύριε έκανα τις ασκήσεις στον υπολογιστή	<i>Μπράβο Α θα σου φέρω και άλλα παιχνίδια για τον η/υ την άλλη φορά</i>	Έχει εδραιωθεί μια σχέση επικοινωνίας μεταξύ μας. Αντλεί ικανοποίηση απ' αυτό που κάνει.

### Απολογισμός τριών πρώτων παρατηρήσεων

Ο Α μοιάζει με παιδί που δεν είχε τις ευκαιρίες που του αναλογούσαν. Οι γονείς του δεν αντιλαμβάνονται την μορφή των μαθησιακών του δυσκολιών και νομίζουν ότι όλα προκύπτουν από την τεμπελιά. Δείχνουν να μην ασχολούνται και πολύ μαζί του. Στην τάξη υπάρχουν και άλλοι ζωνθοί μαθητές με δυσκολίες και ο μαθητής βρίσκει το καταφύγιο της συναισθηματικής του ανατροφοδότησης στο ποδόσφαιρο και στην παρέα που έχει.

Από τις πρώτες συναντήσεις μας έδειξε, ότι θέλει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του και να βελτιώσει την μαθησιακή του εικόνα. Ο δάσκαλος της τάξης για την φετινή χρονιά έχει την δυνατότητα και την διάθεση να συνεργαστεί με όλες τις πλευρές για να τον βοηθήσει.

#### **9.4 Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση - ΛΕΒΔ**

Στην συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από την άτυπη αξιολόγηση όπως αυτή βασίστηκε πάνω στις ΛΕΒΔ. Οι αναλυτικές λίστες με τα αποτελέσματα και τις μετρήσεις παραθέτονται στις κλίμακες αξιολόγησης στο παράρτημα. Παρακάτω θα αναλύσουμε τα γραφήματα που προέκυψαν με βάση τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή ανά κριτήριο της κλίμακας, η μέτρηση γίνεται με ακαδημαϊκά εξάμηνα και σημείο αφετηρίας αποτελεί η γραμμή βάσης, που είναι το εξάμηνο και η τάξη φοίτησης του μαθητή στο σχολείο.

Α. Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές – Πίνακας: 1

Γραμμή δεξιοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας: Μαθητής: Α Τάξη: Ε΄ τάξη Δημοτ. Εξάμηνο: Α΄

<b>Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις Αναπτυξιακές Περιοχές.</b>																							
Βήμα 1. Σημαίνει με μια κόκκινη γραμμή την τάξη και το αξίωμα φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή.						Όνομα μαθητή: Α Ημερομηνία Γέννησης: 11/2003						Τάξη: Ε΄ Δημοτικού Εξάμηνο: Α΄						Ημερομηνίες: Αρχική 15/11/2013, Ενδιάμεση: 10/01/2014, Τελική: 14/03/2014					
Βήμα 2. Σημαίνει (X) με ποιο χρώμα το κομμάτι με το επίπεδο των επιδόσεων.						<b>Α) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές: 1.Με πράσινο χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της αρχικής παρατήρησης 15/11/2013. 2.Με μπλέ χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της ενδιάμεσης παρατήρησης 10/01/2014. 3. Με κόκκινο χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της τελικής παρατήρησης 14/03/2014.</b>																	
Βήμα 3. Ενώνω τα X σε μία γραμμή.						Διδακτική προτεραιότητα: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ - Νοητικές Ικανότητες																	
(1) προφορικός λόγος				(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες						(4) συναισθηματική οργάνωση									
Απόδοση	Συμμετοχή στο διάλογο	Υπόθεση με σφάλματα		Αφή-λάπη κλητύπη	Προσανατολισμός	Ρυθμός και πρόνος		Πλευράωση	Οπική μνήμη	Ανοσπητική μνήμη	Εργασία μνήμη	Συνολικός προσοχής	Λογισμική μετρήσιμη επίδοση		Συλλογισμός	Αυτοαναπόθεμα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους					
Β΄ ελ. Γ΄ Γυμν																							
Α΄ ελ. Γ΄ Γυμν																							
Β΄ ελ. Β΄ Γυμν																							
Α΄ ελ. Β΄ Γυμν																							
Β΄ ελ. Α΄ Γυμν																							
Α΄ ελ. Α΄ Γυμν																							
Β΄ ελ. ΣΤ΄ Δημο																							
Α΄ ελ. ΣΤ΄ Δημο																							
Β΄ ελ. Ε΄ Δημο																							
Α΄ ελ. Ε΄ Δημο	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Β΄ ελ. Δ΄ Δημο	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Α΄ ελ. Δ΄ Δημο	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Β΄ ελ. Γ΄ Δημο																							
Α΄ ελ. Γ΄ Δημο																							
Β΄ ελ. Β΄ Δημο																							
Α΄ ελ. Β΄ Δημο																							
Β΄ ελ. Α΄ Δημο																							
Α΄ ελ. Α΄ Δημο																							

• ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συνοπτική εκτίμηση ετοιμότητας - αναπτυξιακών δεξιοτήτων

Μαθητής: Α			Ε΄ τάξη δημοτικού Α΄ εξάμηνο (γραμμή βάσης)	
A/a	Περιοχές Ανάπτυξης Μαθησιακής Ετοιμότητας	Δυνατότητες μαθητή	Αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης	Προτεραιότητες διδασκαλίας
1	Προφορικός λόγος	Γ΄ δημοτικού	3 εξάμηνα	Συμμετοχή στο διάλογο
2	Νοητικές Ικανότητες	Γ΄ δημοτικού	4 – 2 εξάμηνα = 2 εξάμηνα	Ακουστική μνήμη
3	Ψυχοκινητικότητα	Γ΄ δημοτικού	2 εξάμηνα	Ρυθμός και Χρόνος
4	Συναισθηματική Οργάνωση	Β΄ δημοτικού	5 εξάμηνα	Αυτοσυναίσθημα

**Σχολιασμός αρνητικών αποκλίσεων:**

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 (Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας) παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις 2 εξαμήνων στη συμμετοχή στο διάλογο και 1 εξάμηνο στην έκφραση με σαφήνεια. 2 εξαμήνων στο ρυθμό και το χρόνο, 3 εξαμήνων στην ακουστική μνήμη, 1 εξαμήνου στην εργαζόμενη μνήμη, 4 εξαμήνων στο συλλογισμό, 3 εξαμήνων στο αυτοσυναίσθημα και από 1 εξάμηνο στο ενδιαφέρον για το μάθημα και τη συνεργασία με τους άλλους.

**Επιπλέον υπάρχουν θετικές αποκλίσεις:** δυο εξαμήνων στην οπτική μνήμη.

**Διδακτική προτεραιότητα:** Νοητικές ικανότητες και συναισθηματική οργάνωση.

**Προφορικός Λόγος:** Στον προφορικό λόγο το παιδί εμφανίζεται να βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τη γραμμή βάσης, ενώ στην έκφραση με σαφήνεια και τη συμμετοχή στο διάλογο εμφανίζεται να αποκλίνει κατά δύο και 1 εξάμηνα αντίστοιχα.

**Ψυχοκινητικότητα:** Σε όλους τους τομείς της ψυχοκινητικότητας, ο Α φαίνεται να βρίσκεται στη γραμμή βάσης. Εκτός από τον τομέα του ρυθμού και χρόνου όπου βρίσκεται 2 εξάμηνα κάτω.

**Νοητικές Ικανότητες:** Οι νοητικές ικανότητες του παιδιού παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί χαρακτηρίζονται από συνεχή μεταβολή. Ειδικότερα, μόνο η οπτική μνήμη είναι 2 εξάμηνα πάνω απ' τη γραμμή βάσης ενώ αντιθέτως η ακουστική του μνήμη βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω απ' τη γραμμή βάσης. Η εργαζόμενη μνήμη του βρίσκεται 1 εξάμηνο πιο κάτω, η συγκέντρωση προσοχής και η λογικομαθηματική σκέψη του βρίσκονται στο ίδιο εξάμηνο της Δ' δημοτικού ενώ ο συλλογισμός 4 εξάμηνα κάτω της Γ' δημοτικού.

**Συναισθηματική Οργάνωση:** Το αυτοσυναίσθημα του παιδιού βρίσκεται στο Α' εξάμηνο της Γ' δημοτικού, η συνεργασία με τους άλλους και το ενδιαφέρον για το μάθημα βρίσκεται λίγο πιο πάνω, στο Β' εξάμηνο της Γ' δημοτικού. Παρατηρείται μια γενική πτώση στην συναισθηματική οργάνωση.

Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) – Πίνακας: 2

Γραμμή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών: Μαθητής: Α Τάξη: Ε΄ τάξη Δημοτ. Εξάμ.: Α΄

B) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)					Τάξη φοίτησης: Ε΄ δημοτικού					Εξάμηνο: Α		Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα:			
ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ					Όνομα μαθητή: Α					Ημ. γέννησης: 11/ 2003		Ηλικία: 11			
												Αρχική 15/11/2013, Ενδιάμεση: 10/01/2014, Τελική: 14/03/2014			
<p>A) γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές: 1.Με <b>πράσινο</b> χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της αρχικής παρατήρησης 15/11/2013. 2.Με <b>μπλέ</b> χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της ενδιάμεσης παρατήρησης 10/01/2014. 3. Με <b>κόκκινο</b> χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της τελικής παρατήρησης 14/03/2014.</p>															
Διδακτικές Προτεραιότητες: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ															
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)				Κοινωνικές Δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική Ετοιμότητα (5)		
Προφ. Λόγος	Ψυχολογική	Νοητ. ικανοτ.	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προεπαγ. Δεξιότητες	Επαγ. προσανατολισμός	
Β΄ εξ. Γ΄ Γυμν															
Α΄ εξ. Γ΄ Γυμν															
Β΄ εξ. Β΄ Γυμν															
Α΄ εξ. Β΄ Γυμν															
Β΄ εξ. Α΄ Γυμν															
Β΄ εξ. ΣΤ΄ Δημ															
Α΄ εξ. ΣΤ΄ Δημ															
Β΄ εξ. Ε΄ Δημ															
Α΄ εξ. Ε΄ Δημ															
Β΄ εξ. Δ΄ Δημ															
Α΄ εξ. Δ΄ Δημ															
Β΄ εξ. Γ΄ Δημ															
Α΄ εξ. Γ΄ Δημ															
Β΄ εξ. Β΄ Δημ															
Α΄ εξ. Β΄ Δημ															
Β΄ εξ. Α΄ Δημ															
Α΄ εξ. Α΄ Δημ															

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Συνοπτική εκτίμηση ειδικών εκπαιδευτικών δυσκολιών

Μαθητής: Α			Ε΄ τάξη δημοτικού Α΄ εξάμηνο (γραμμή βάσης)	
Α/α	Δεξιότητες	Δυνατότητες μαθητή	Αποκλίσεις	Προτεραιότητες διδασκαλίας
1	Μαθησιακή ετοιμότητα	Γ΄ δημοτικού	4 εξάμηνα	Συναισθηματική Οργάνωση
2	Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες	Δ΄ δημοτικού	3 εξάμηνα	Γραφή
3	Κοινωνικές Δεξιότητες	Δ΄ δημοτικού	3 εξάμηνα	Αυτονομία στο περιβάλλον
4	Δημιουργικές Δραστηριότητες	Δ΄ δημοτικού	1 εξάμηνο	Ελεύθερος χρόνος
5	Προ - επαγγελματική Ετοιμότητα	Ε΄ δημοτικού	0 εξάμηνα	Προ - επαγγελματικές δεξιότητες

#### Σχολιασμός αποκλίσεων:

Με βάση τον πίνακα 2 (γραμμή εκπαιδευτικών αναγκών) παρατηρούνται αποκλίσεις 1 εξαμήνου σε όλους τους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας. Στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, μαθηματικά) είναι ένα εξάμηνο κάτω στην κατανόηση και 2 εξάμηνα κάτω στην γραφή. Στις δημιουργικές δεξιότητες (αισθητική-τέχνες, αυτονομία) και στην προ - επαγγελματική ετοιμότητα (προ - επαγγελματικές δεξιότητες και προ - επαγγελματικός προσανατολισμός) δεν παρουσιάζει κάποια σημαντική απόκλιση και στην κοινωνική συμπεριφορά είναι σταθερά ένα εξάμηνο κάτω από το επίπεδο της τάξης του σε όλους τους τομείς.

**Επιπλέον καταγράφονται θετικές αποκλίσεις:** Δεν σημείωσε σε κάποιο τομέα επίδοση πάνω από τη γραμμή βάσης.

**Διδακτική προτεραιότητα:** Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και κοινωνικές δεξιότητες.

**Μαθησιακή Ετοιμότητα:** Ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, η συναισθηματική οργάνωση και οι νοητικές ικανότητες βρίσκονται ένα εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης, δηλαδή το παιδί εντάσσεται οριακά στα κανονικά επίπεδα για την ηλικία του (Α' εξάμηνο Δ' δημοτικού).

**Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες:** Η αναγνωστική ικανότητα και τα μαθηματικά του παιδιού βρίσκεται στη γραμμή βάσης. Αντίθετα, η κατανόηση και η γραφή αποκλίνουν κατά 1 και 2 εξάμηνα αντίστοιχα. Η κατανόηση και ειδικά η γραφή βρίσκονται να επηρεάζουν κατά πολύ την συνολική εικόνα του μαθητή.

**Κοινωνικές Δεξιότητες:** Το παιδί εμφανίζει μια αυτονομία στο περιβάλλον λίγο χαμηλότερη από τη χρονολογική του ηλικία. Το ίδιο ισχύει για την κοινωνική του συμπεριφορά βρίσκεται στο Β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού και η προσαρμογή στο περιβάλλον στο Β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού.

**Δημιουργικές Δραστηριότητες:** Ο ελεύθερος του χρόνος κατατάσσεται σε 1 ακαδημαϊκό εξάμηνο κάτω από το αναμενόμενο για την ηλικία του ενώ οι αισθητηριακές τέχνες βρίσκονται στα αναμενόμενα επίπεδα.

**Προ - επαγγελματική ετοιμότητα:** Τόσο οι προ - επαγγελματικές δεξιότητες όσο και ο επαγγελματικός προσανατολισμός βρίσκονται στο επίπεδο της τάξης του, στα φυσιολογικά δηλαδή όρια.



Γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών – Πίνακας: 3

Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών: Μαθητής: Α Τάξη: Ε΄ δημοτικού Εξάμηνο: Α΄

Γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών													Ημερομηνία συμπλήρωσης: Αρχική 15/11/2013, Ενδιάμεση: 10/01/2014, Τελική: 14/03/2014 Τάξη φοίτησης: Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Εξάμηνο: Α		
Βήμα 1. Σημειώνω με μια κίτρινη γραμμή τη τάξη και τα εξάμηνα φοίτησης του υπό ένταξη μαθητή	Όνομα μαθητή: Α Ημ. γέννησης: 11/ 2003 ηλικία: 11														
	<p><b>γ) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών: 1. Με πράσινο χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της αρχικής παρατήρησης 15/11/2013. 2. Με μπλέ χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της ενδιάμεσης παρατήρησης 10/01/2014. 3. Με κόκκινο χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της τελικής παρατήρησης 14/03/2014.</b></p>														
Βήμα 2. Σημειώνω (X) με μπλε χρώμα το κουτάκι με το επίπεδο των επιδόσεων.	<b>Διδακτική προτεραιότητα: ΓΡΑΦΗ</b> ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)      ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ(2)      ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)      ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)														
	Βήμα 3. Ενώνω τα Χ σε μία γραμμή.	ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	προσαναγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικές ικανότητες	λογισμικές ικανότητες	συνεισθηματική οργάνωση	πράξεις	προσάδεια	επίλυση προβλημάτων	θετικές	αρνητικές	προσβατικές
β' εξ. Γ' Γυμν-															
α' εξ. Γ' Γυμν-															
β' εξ. Β' Γυμν-															
α' εξ. Β' Γυμν-															
β' εξ. Α' Γυμν-															
α' εξ. Α' Γυμν-															
β' εξ. ΣΤ' Δημ															
Α' εξ. Στ' Δημ															
Β' εξ. Ε' Δημ															
Α' εξ. Ε' Δημ															
Β' εξ. Δ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ. Δ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β' εξ. Γ' Δημ						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' εξ. Γ' Δημ							X	X	X	X	X	X	X	X	X
Β' εξ. Β' Δημ															
Α' εξ. Β' Δημ															
Β' εξ. Α' Δημ															
Α' εξ. Α' Δημ															

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Συνοπτική εκτίμηση γενικών μαθησιακών δυσκολιών

Μαθητής: Α			Ε τάξη δημοτικού Α' εξάμηνο (γραμμή βάσης)	
A/α	Δεξιότητες	Δυνατότητες μαθητή	Αποκλίσεις	Προτεραιότητες διδασκαλίας
1	Γλώσσας	Γ' δημοτικού	3 εξάμηνα	Γραφή
2	Ετοιμότητας	Γ' δημοτικού	5 εξάμηνα	Συναισθηματικής Οργάνωσης
3	Μαθηματικών	Δ' δημοτικού	3 εξάμηνα	Επίλυση Προβλημάτων
4	Συμπεριφοράς	Δ' δημοτικού	3 εξάμηνα	Θετικής Συμπεριφοράς

**Σχολιασμός αποκλίσεων:**

Στον πίνακα 3 (Γραμμή μαθησιακών δυσκολιών) καταγράφονται αποκλίσεις 3 εξαμήνων στις δεξιότητες γλώσσας (ανάγνωση, κατανόηση, γραφή, παραγωγή) και στις δεξιότητες μαθηματικών επιπλέον παρατηρείτε σημαντική απόκλιση (πράξεις, προπαίδια, επίλυση προβλημάτων) όπως επίσης στην αρνητική συμπεριφορά την παραβατικότητα και στην θετική συμπεριφορά. Σε όλη την ενότητα των δεξιοτήτων ετοιμότητας παρατηρείται απόκλιση δυο εξάμηνα κάτω από το κανονικό.

**Επιπρόσθετα εμφανίζονται θετικές αποκλίσεις:** Δεν εμφανίστηκε καμία θετική απόκλιση

**Διδακτική προτεραιότητα:** Δεξιότητες γλώσσας

**Δεξιότητες Γλώσσας:** Η ανάγνωση βρίσκεται στα αναμενόμενα επίπεδα της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού. Η γραφή και η κατανόηση όμως βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση βρίσκεται στο Α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού και η γραφή στο Α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού.

**Δεξιότητες Ετοιμότητας:** Ο προφορικός λόγος, η παραγωγή, η συναισθηματική οργάνωση, η ψυχοκινητικότητα και οι νοητικές ικανότητες βρίσκονται 2-3 εξαμ. κάτω από τη γραμμή βάσης.

**Δεξιότητες Μαθηματικών:** Στις πράξεις, στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και στην προπαίδια το παιδί βρίσκεται 3 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης.

**Δεξιότητες Συμπεριφοράς:** Όπως και στις δεξιότητες μαθηματικών και εδώ η θετική συμπεριφορά, η αρνητική συμπεριφορά του παιδιού βρίσκεται στο Β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού και οι παραβατικές είναι 3 εξάμηνα κάτω αρκετά χαμηλότερα από την γραμμή, δεν έχουν μεταβληθεί καθόλου απ' τη γραμμή βάσης.

Δ) Γραμμή Πειραματιού Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικών Μαθησιακών - Πίνακας: 4  
 Γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Μαθητής: Α Τάξη: Ε΄ δημοτικού Εξάμηνο: Α

Δ) Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών		Τάξη φοίτησης: Ε΄ Δημοτικού		Εξάμηνο: Α΄		Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: Αρχική 15/11/2013, Ενδιάμεση: 10/01/2014, Τελική: 14/03/2014				
Βήμα 1. Σημαίνω με μια κίτρινη γραμμή τη τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του υπό έγκριση μαθητή	Όνομα μαθητή: Α	Ημ. Ηέννησης: 11/2008	ηλικία: 11							
<b>δ) Προτεραιότητες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών: 1.Με πράσινο χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της αρχικής παρατήρησης 15/11/2013. 2.Με μπλέ χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της ενδιάμεσης παρατήρησης 10/01/2014. 3.Με κόκκινο χρώμα απεικονίζεται η γραμμή απόκλισης της τελικής παρατήρησης 14/03/2014.</b>										
Βήμα 2. Σημαίνω (X) με μπλε χρώμα το επίπεδο των επιδόσεων.	Διδακτική προτεραιότητα: Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες - Δεξιότητες Γραφικού Χώρου									
	Αντιληπτικές Δεξιότητες (1)			Μνημονικές Δεξιότητες (2)		Δεξιότητες - γραφικού χώρου (3)	Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες (4)	Μαθηματικές Δεξιότητες (5)	Δεξιότητες συμπεριφοράς (6)	
Βήμα 3. Ενώνω τα Χ σε μία γραμμή.	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)	Αντιληπτικές (επιπέδωση)
Β' ελ. Γ' Γυμν.										
α' ελ. Γ' Γυμν.										
Β' ελ. Β' Γυμν.										
α' ελ. Β' Γυμν.										
Β' ελ. Α' Γυμν.										
α' ελ. Α' Γυμν.										
Β' ελ. ΣΤ' Δημ.										
Α' ελ. ΣΤ' Δημ.										
Β' ελ. Ε' Δημ.										
Α' ελ. Ε' Δημ.										
Β' ελ. Δ' Δημ.										
Α' ελ. Δ' Δημ.										
Β' ελ. Γ' Δημ.										
Α' ελ. Γ' Δημ.										
Β' ελ. Β' Δημ.										
Α' ελ. Β' Δημ.										
Β' ελ. Α' Δημ.										
Α' ελ. Α' Δημ.										

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Συνοπτική εκτίμηση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Μαθητής: Α			Ε΄ τάξη δημοτικού Α΄ εξάμηνο (γραμμή βάσης)	
A /α	Δεξιότητες	Δυνατότητες μαθητή	Αποκλίσεις	Προτεραιότητες διδασκαλίας
1	Αντιληπτικές	Γ΄ δημοτικού	2 εξάμηνα	Ακουστική Αντίληψη
2	Μνημονικές	Γ΄ δημοτικού	1 εξάμηνο	Μακροπρόθεσμη Μνήμη
3	Γραφικός Χώρος	Β΄ δημοτικού	3 εξάμηνα	Γραφοκινητικότητα
4	Αναγνωστικές	Β΄ δημοτικού	8 εξάμηνα	Γραπτή Έκφραση
5	Μαθηματικές	Γ΄ δημοτικού	0 εξάμηνα	Γλώσσα και μαθηματικά
6	Συμπεριφοράς	Β΄ δημοτικού	3 εξάμηνα	Ικανότητα Προγραμματισμού

- **Σχολιασμός αποκλίσεων:**

Στον πίνακα 4 (Γραμμή μαθησιακών δυσκολιών) καταγράφονται αποκλίσεις 2 εξαμήνων στις αντιληπτικές δεξιότητες (ακουστική αντίληψη, οπτικοακουστική αντίληψη) και στις μνημονικές δεξιότητες παρατηρείτε απόκλιση 1 εξαμήνου (μακροπρόθεσμη μνήμη - μνημοτεχνική) επίσης στις δεξιότητες γραφικού χώρου ένα εξάμηνο απόκλιση για τον χωροχρονικό προσανατολισμό και 2 εξάμηνα για την γραφοκινητικότητα-κατάκτηση του γραφικού. Οι βασικές αναγνωστικές δεξιότητες έχουν από δυο εξάμηνα απόκλιση στους τομείς της γραφής, μορφολογικά-ορθογραφικά, σημασιολογικά, γραπτή έκφραση. Οι μαθηματικές δεξιότητες δεν έχουν καμία μεταβολή. Σε όλη την ενότητα των δεξιοτήτων συμπεριφοράς παρατηρείται απόκλιση ένα εξάμηνο κάτω από το κανονικό (συναισθηματική υποστήριξη, ικανότητες προγραμματισμού, αναγνωστική αυτοεικόνα).

**Επιπρόσθετα εμφανίζονται θετικές αποκλίσεις:** Δεν εμφανίστηκε καμία θετική απόκλιση.

**Διδακτική προτεραιότητα:** Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες, Δεξιότητες Γραφικού Χώρου.

**Αντιληπτικές Δεξιότητες:** Η αντίληψη βρίσκεται στα αναμενόμενα επίπεδα της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού. Η ακουστική αντίληψη όμως βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα.

**Μνημονικές Δεξιότητες:** Ο μνήμη, βρίσκεται στη γραμμή βάσης. Ο μαθητής δυσκολεύεται να θυμάται γενικούς κανόνες κάτι που έχει ως αποτέλεσμα η μακρόχρονη μνήμη του να βρίσκεται στο επίπεδο του Β' εξαμήνου της Γ' δημοτικού.

**Δεξιότητες Γραφικού Χώρου:** Οι αδυναμίες του μαθητή γίνονται πιο ορατές σ' αυτό τον τομέα. Η εικόνα του γραπτού του δεν είναι καλή από τα λάθη στο προσανατολισμό των γραμμάτων και του κειμένου καθώς και από το μέγεθος και το σχηματισμό των γραμμάτων.

**Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες:** Η πιο χαμηλή επίδοση του μαθητή εντοπίζεται στους τομείς αυτής της ενότητας. Οι δυσκολίες του είναι εμφανής στην γραφή κειμένου, ιδιαίτερα παρατηρούνται λάθη μορφολογικά-ορθογραφικά, σημασιολογικά, και ανάπτυξης γραπτής έκφρασης.

**Μαθηματικές Δεξιότητες:** Στα μαθηματικά δεν δείχνει να δυσκολεύεται με τα ζητούμενα του επιπέδου της Γ' δημοτικού τα καταφέρνει σε όλους τους τομείς.

**Δεξιότητες Συμπεριφοράς:** Στις δεξιότητες συμπεριφοράς δείχνει μια αδυναμία που έχει να κάνει με την αυτοεικόνα του και τον αυτοέλεγχο, πιο συγκεκριμένα είναι κάπως αδύναμος να προγραμματίζει τις εργασίες του και να υποστηρίζει συναισθηματικά τις επιλογές του ιδιαίτερα αυτές που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο.

**Διδακτική προτεραιότητα:** Να γίνει πιο δυναμικός, να παίρνει πρωτοβουλίες και να βελτιωθεί στον τομέα του γραπτού λόγου.

**Βραχυπρόθεσμος στόχος:** Να βελτιώσει την εικόνα του γραπτού του.

**Ενότητα (μεσοπρόθεσμος στόχος):** Να γίνει πιο συμμετοχικός στην τάξη και να δει το γράψιμο με θετική ματιά.

**Περιοχή (μακροπρόθεσμος στόχος):** Βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης του και ανάπτυξη των προσωπικών του ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

**Γενικές Ενότητες ΠΑΠΕΑ:** Κοινωνικές δεξιότητες (αυτονομία), Βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (μηχανισμούς γραφής), Σχολική ετοιμότητα (συναισθηματική οργάνωση).

**Γενικές Ενότητες Πειραματικού Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών:** Δεξιότητες Γραπτού Λόγου και Αυτοσυναίσθημα.

## 9.5 Αυτοπαρατήρηση: Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης

Στα πλαίσια της αυτοπαρατήρησης πραγματοποιήθηκε συστηματική καταγραφή στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης. Το Ε.Δ.Α. (Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης), αποτέλεσε ένα χρήσιμο εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε από την πρώτη στιγμή επαφής μας με το παιδί έως και το τέλος των συναντήσεων μας.

Το ερευνητικό αυτό εργαλείο έχει πολύπλευρη αξιοποίηση στην συλλογή ποιοτικών δεδομένων για την έρευνα μας καθώς εκτός από την καταγραφή των σημαντικών στιγμών της καθημερινής μας αλληλεπίδρασης με τον μαθητή, γίνεται παράλληλα και σχολιασμός των συγκεκριμένων σημείων της αλληλεπίδρασης, όπως επίσης και παιδαγωγικός αναστοχασμός. Συνέβαλε επιπλέον στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης ενώ παράλληλα λειτουργούσε και ανατροφοδοτικά για το τι πήγε καλά και τι όχι, σε κάθε μας συνάντηση με τον μαθητή.

Με βάση τις καταγραφές που σημειώθηκαν στο Ε.Δ.Α. διακρίνουμε από την ανταπόκριση του μαθητή δεδομένα που επιβεβαιώνουν αποτελέσματα που εξάγονται και από τα άλλα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην διερεύνηση των υποθέσεων μας.

Έτσι λοιπόν διακρίνουμε, οι δηλώσεις του μαθητή να χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αυτογνωσία για τις δυσκολίες του σε σχέση με τις καταγραφές των αρχικών αλληλεπιδράσεων μας. Παράλληλα διαφαίνεται πως καθώς αυξάνεται ο αριθμός των συναντήσεων μας καλλιεργείται μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μας. Η εμπιστοσύνη που εδραιώνεται συμβάλλει καθοριστικά στη μεγιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας για την επίτευξη του διδακτικού στόχου.

Επιπλέον μέσα από το Ε.Δ.Α. διακρίνεται η προσπάθεια που γίνεται στις συναντήσεις μας ώστε ο μαθητής να πραγματοποιεί αυτοελέγχους στις εργασίες του και να διορθώνει λάθη στο γραπτό του σχετικά με την ορθογραφία, το συντακτικό και τη γραμματική.

Ένα άλλο σημείο που συνεισφέρει το Ε.Δ.Α. στα δεδομένα της έρευνας είναι η προβολή πληροφοριών που σχετίζονται με την προσωπική ζωή του μαθητή. Στοιχεία για το πως περνά τον ελεύθερο χρόνο του, όπως και οι στιγμές που περνάει με του δικούς του ανθρώπους, οι αρμοδιότητες που του ανατίθενται από τους γονείς του και οι συνήθειες που έχει αποκτήσει από το σπίτι. Ενώ από την άλλη πλευρά μπορεί να αναδείξει πληροφορίες από τις στιγμές του μαθητή στο σχολείο που δεν συμβαίνουν

μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά γίνονται στο διάλειμμα, στην εκδρομή, στις αθλητικές δραστηριότητες.

Μέσω του Ε.Δ.Α. πετύχαμε να γνωρίσουμε καλύτερα το χαρακτήρα και τα ενδιαφέροντα του. Η γνώση των αγαπημένων ενδιαφερόντων του μαθητή βοήθησε στη δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ καθώς η θεματολογία που επιλέχθηκε για τον σχεδιασμό των εργασιών μας και ιδιαίτερα την πειραματική κατανόηση με τις κοινωνικές ιστορίες, ήταν το αγαπημένο παιχνίδι του μαθητή, το “ποδόσφαιρο” (O’Leary, Longmore & Medcalf, 2014).

Τέλος με την συστηματική καταγραφή του παιδαγωγικού αναστοχασμού επιβεβαιώνεται η αξιοσημείωτη πρόοδος του μαθητή αναφορικά με τον διδακτικό στόχο αλλά και τον τομέα των δεξιοτήτων συμπεριφοράς. Στον παιδαγωγικό αναστοχασμό καταγράφεται επίσης όλη η πορεία σχετικά με τις αναπροσαρμογές που έγιναν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και μέσων για την επίτευξη του αρχικού μας στόχου. Η πρόοδος που επισημάνθηκε μέσα από τον παιδαγωγικό αναστοχασμό του Ε.Δ.Α. διασταυρώνεται και από τις θετικές μεταβολές που έδειξαν τα διαγράμματα των

## **9.6 Διαφοροποιήσεις: Ετήσιο και Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα**

Μετά την ολοκλήρωση της εμπειρικής και άτυπης αξιολόγηση με τις ΛΕΒΔ και την ζύμωση που δημιουργήθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση με τον μαθητή έτσι όπως αυτή αποτυπώνεται στο Έντυπο της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης προχωρήσαμε στην κατάρτιση του Ετήσιου Προγράμματος και το παραθέτουμε: I. Περιοχή: Σχολικές Δεξιότητες, II. Γενική Ενότητα: Γλώσσα, III. Ενότητα: Γραπτός Λόγος (γραφή), IV. Αρχές επιλογής της ενότητας: Η σημασία του γραπτού λόγου στην καθημερινότητα της κοινωνία. Οι μαθητές με ΜΔ αποφεύγουν τον γραπτό είτε πρόκειται για αποκωδικοποίηση (ανάγνωση) είτε για παραγωγή (γραφή) διότι δυσκολεύονται στην επεξεργασία του γραπτού φωνολογικού κώδικα της γλώσσας και των κανόνων που την διέπουν. V. Θέματα για επεξεργασία: Γραφή, Ομαδικότητα, Συνεργασία, Ποδόσφαιρο, Οργάνωση Εργασιών, Σχεδιασμός.

### **VI. Γενικοί σκοποί και επιδιώξεις**

Να κατακτήσει ο μαθητής την αυτοπεποίθηση να προσεγγίζει το κείμενο και να αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει στην καθημερινότητα του ανθρώπου. Να κατακτήσει γενικές δεξιότητες ώστε κατά την ανάγνωση ενός κειμένου να αποκωδικοποιεί και να

αντιλαμβάνεται τις σημαντικές έννοιες που πηγάζουν από αυτό. Να μάθει να συνεργάζεται και να ανταλλάσει γνώσεις και δεξιότητες ώστε μέσα από την συνεργασία να επιτυγχάνει το επιθυμητό αποτέλεσμα σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Να αναπτύξει την ικανότητα να σχεδιάσει και να οργανώσει τις σκέψεις και τις εμπειρίες του σε ένα προσχέδιο πριν προβεί στην καταγραφή κειμένου. Να εμπεδώσει και να γενικεύσει την χρήση γραμματικών και συντακτικών κανόνων μέσα στο κείμενο του. Να βελτιώσει την εικόνα των γραμμάτων του. Να βελτιώσει την παρουσίαση του γραπτού του. Να μπορεί να αυτοαξιολογεί το γραπτό του.

## VII. Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα οργανώνονται ως μια συνεχής ενότητα. Έχουν ξεκάθαρο σκοπό απέναντι στο παιδί και επιχειρούν να καλύψουν όλες τις ενότητες και περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. Ενδεικτικά από τις γενικές ενότητες αναφέρονται:

### 1. Σχολική και μαθησιακή ετοιμότητα

#### α. Προφορικός Λόγος

Ο μαθητής αφηγείται προφορικά προσωπικές εμπειρίες από την καθημερινή του ζωή. Ακούει αφήγηση από συμμαθητές του και θέτει ερωτήσεις κατανόησης. Αφηγείται μια ιστορία που διάβασε.

#### β. Ψυχοκινητικότητα

Βελτιώνει το σχηματισμό των γραμμάτων τους. Κόβει σε διάφορα σχέδια εικόνες από περιοδικά και εφημερίδες. Δημιουργεί σχεδιαγράμματα όπου οργανώνει τις έννοιες που θέλει να μεταφέρει σε κείμενο. Βρίσκει ομοιότητες και διαφορές σε εικόνες. Τοποθετεί κάρτες σε καθορισμένες περιοχές που συμβολίζουν (αρχή, μέση, τέλος). Ακολουθεί ρυθμικές ακολουθίες με τα χέρια ή με κίνηση του σώματος για να απομνημονεύσει γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες.

#### γ. Συναισθηματική οργάνωση

Συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για να φτάσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ακολουθεί κανόνες συμπεριφοράς που έχουν αποφασιστεί από όλους. Βιώνει το αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης μέσα από την αυτόνομη δυνατότητα για επικοινωνία και κατανόηση του γραπτού λόγου.

### 2. Σχολικές δεξιότητες

α. Ανάγνωση – γραφή: Διαβάζει παιδικά μυθιστορήματα και επεξεργάζεται το νόημα τους. Διαβάζει άρθρα από περιοδικά και παραλληλίζει το περιεχόμενο με την δική του προσωπική εμπειρία. Αντιστοιχεί κείμενο με εικόνες. Γράφει κείμενο που



έχει προσχεδιάσει με συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Τοποθετεί διαλόγους σε έντυπο κόμικ. Χρησιμοποιεί δικούς του υπότιτλους για να ερμηνεύσει και να εμπλουτίσει κινηματογραφική εικόνα από παλαιό βουβό σινεμά.

### 3. Κοινωνική Προσαρμογή

α. Αυτονομία: Σχεδιάζει συλλογιστικές ακολουθίες που χρειάζονται για να κατασκευάσει αγαπημένα αντικείμενα της καθημερινής χρήσης. Μελετά και κατανοεί το μεταωρολογικό δελτίο. Προσεγγίζει θέματα σχετικά με το περιβάλλον και την προστασία του. Ανιχνεύει θέματα που σχετίζονται με την Τέχνη (Κινηματογράφος, Έργα ζωγραφικής και γλυπτικής, γκράφιτι, , θέατρο, τσίρκο, χορός). Οργανώνει τα ψώνια της εβδομάδας και καταρτίζει λίστες με τρόφιμα για μαγειρική. Αξιοποιεί τεχνικές συγκέντρωσης όπως η αναπαραγωγή κλασσικής μουσικής σε χαμηλή ένταση κατά την διάρκεια εργασίας που απαιτεί ατομική δουλειά και αυξημένη προσοχή και εγρήγορση στην σκέψη.

β. Προσαρμογή στο Περιβάλλον: Θεσμοθετεί κανόνες ισότιμης συνύπαρξης με τους συμμαθητές του και διαφυλάσσει για την ομαλή εφαρμογή τους. Εξετάζει και ενημερώνεται για τον τρόπο ζωής παιδιών από όλο τον κόσμο και προβληματίζεται για τις δυσκολίες της καθημερινότητας τους. Διαβάζει και μαθαίνει τα σημαντικά ειδησιογραφικά γεγονότα που άπτονται των ενδιαφερόντων του (κυρίως αθλητικές ειδήσεις). Φροντίζει για την ατομική του υγιεινή και φροντίδα καθώς και για την φροντίδα της τάξης. Οργανώνει και τακτοποιεί τα σχολικά του βιβλία και αντικείμενα και αναλαμβάνει να συντηρεί την λειτουργικότητα της τάξης του.

### 4. Δημιουργικές δραστηριότητες

α. Ελεύθερος χρόνος: Εργάζεται ομαδικά ώστε να συγκεντρώσει εικόνες που απεικονίζουν περιοχές από όλο τον κόσμο καθώς και τα μέσα που μπορούν να μας μεταφέρουν και αναφέρει σε ποιες θα ήθελα να ταξιδέψει και γιατί. Χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες για να επισκεφθεί εικονικά ένα μουσείο από μακρινό σημείο της γης (Google Art Project). Περιγράφει τι του έκανε εντύπωση και μαθαίνει να παρουσιάζει τις πληροφορίες από ένα έργο της επιλογής του. Συγκεντρώνει πληροφορίες για του συντελεστές (ηθοποιούς, σκηνοθέτες, ιστορικά πραγματικά γεγονότα) μιας κινηματογραφικής ταινίας και μεταφέρει τις πληροφορίες σε ένα συμμαθητή του προτείνοντας του να δει την ταινία. Κατασκευάζει με τους συμμαθητές του το δικό τους επιτραπέζιο παιχνίδι, όπου συγγράφουν και ενημερωτικό δελτίο με τους κανόνες του παιχνιδιού. Επιλέγει μουσικά κομμάτια ή τραγουδιστές της αρεσκείας του και

μεταφέρει στοιχεία από την μουσική που του άρεσε. Παρακολουθεί ένα αθλητικό αγώνα και μεταφέρει πληροφορίες ονομαστικά από τα δρώμενα του αγώνα.

#### 5. Προεπαγγελματική – Επαγγελματική ετοιμότητα

α. Προεπαγγελματικές δεξιότητες: Φροντίζει να συλλέξει όλα τα απαραίτητα αναλώσιμα υλικά για να υλοποιήσει την εργασία – κατασκευή που έχει σχεδιάσει. Μαθαίνει να τηρεί κανόνες ασφαλείας κατά την εργασία του με επικίνδυνα εργαλεία και αιχμηρά αντικείμενα (ψαλίδι, κοπίδι, χάρακες, μεγάλα ψαλίδια). Γνωρίζει και δουλεύει κατασκευές με καινούργια υλικά όπως: γυαλί, φελιζόλ, πηλό, τέμπερες, διάφορα είδη χαρτιού. Μαθαίνει αναζητά λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν κατά την εργασία του.

#### VIII. Μέσα και υλικά διδασκαλίας

1. Υλικά: Εφημερίδες – Περιοδικά, Παιδικά Βιβλία και Μυθιστορήματα, Σχολικά Βιβλία, Αφίσες, Προγράμματα Κινηματογράφου, Κινηματογραφικές Ταινίες, Έντυπα Δελτία Καιρού, Διαφημιστικά Φυλλάδια Σούπερ Μάρκετ, Παπουτσόκουτα, Χαρτόνια του Μέτρου, Πηλός, Χαρτόνια όλων των ειδών, Φουσκωτό μεγάλο ζάρι, Μπουκάλια

#### IX. Βασικό Λεξιλόγιο

Λέξη κλειδί (γραφή και συμπεριφορά): Ανάγνωση, Νίκη, Ήττα, Προπόνηση, Αγαπημένη Ομάδα, Γήπεδο – Τετράδιο, Πρόχειρο, Καιρός, Αγοράζω, Μουσική, Παίζω, Υπολογιστής, Φάκελος, Ταξιδεύω, Μαγειρεύω, Κατεβάζω, Αναζητώ, Μαθαίνω, Τσάρλι Τσάπλιν – Βουβός Κινηματογράφος, Κόμικς – Αρκάς, Βιβλίο, Ήρωες, Ιστορία, Πες μου τι χρειάζεται, Παραγωγή, Ανάλυση, Σχεδιασμός, Οργάνωση, Γράμματα, Κανόνες, Φάσεις, Γραμματική, Συντακτικό, Επικοινωνία, Κατανόηση, Μεταφορά, Συνεργασία, Ομάδα, Αυτοαξιολόγηση, Ενημέρωση, Παιχνίδι, Ποδόσφαιρο, Σχεδιάγραμμα, Ταινία, Διάλογοι, Κοινό, Συνθέτω.

Με βάση το Ετήσιο Πρόγραμμα διαμορφώθηκε και το Εβδομαδιαίο:

<b>υπόδειγμα ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (13 έως 17 Ιανουαρίου)</b>	
ΣΧΟΛΕΙΟ: Δ.Σ. ΖΑΧΑΡΩΣ	
ΒΑΘΜΙΑΔΑ: Ε΄ ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	
ΠΕΡΙΟΧΗ: ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	
ΓΕΝ. ΕΝΟΤΗΤΑ: ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	

ΗΜΕΡΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΔΕΥΤΕΡΑ	1. Ο μαθητής αναφέρει ότι χρειάζεται βοήθεια στην παραγωγή κειμένου που προκύπτει από τις υποχρεώσεις του στο μάθημα της γλώσσας.	1. Δείχνει την άσκηση που δυσκολεύεται να γράψει. 2. Διαβάζει την εκφώνηση η οποία ζητά να περιγράψει τι έκανε σε μια μέρα που πέρασε. 3. Γίνεται μια συζήτηση για το πέρασε η χθεσινή μέρα του δασκάλου. 4. Ξεφυλλίζουμε περιοδικά και βρίσκουν εικόνες που να δείχνουν ανθρώπων να κάνουν δραστηριότητες. 5. Κόβουμε τις εικόνες και τις κολλάμε σε χαρτί Α3 6. Κάτω από κάθε εικόνα γράφουμε μια πρόταση όπου περιγράφουμε τι κάνουν οι εικονιζόμενοι.
ΤΡΙΤΗ	1. Εκδηλώνει ενδιαφέρον για να μάθει τι έχουν κάνει οι άλλοι σε μια μέρα που πέρασε. Για παράδειγμα ο συμμαθητής του, ο δάσκαλος του κλπ. 2. Ταξινομούμε την ημέρα που πέρασε σε τμήματα. Για παράδειγμα πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ. 3. Αναφέρουμε λέξεις κλειδιά που έχουν σχέση με μια μέρα που πέρασε.	1. Συζητούμε μέσα στην τάξη γενικά για το τι έκανε ο καθένας (brainstorming). 2.Καθένας με την σειρά του συζητά τι έκανε την συγκεκριμένη περίοδο της ημέρας. 3. Γράφουμε σε ένα μεγάλο χαρτί 4 τομείς της ημέρας (πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ). 4. Ταξινομούμε τις λέξεις στο τομέα της μέρας που ταυριάζουν και τις γράφουμε. 5. Με τις λέξεις σχηματίζουμε προφορικά ερωτηματικές ερωτήσεις που τις απευθύνουμε στο συμμαθητή μας.
ΤΕΤΑΡΤΗ	1. Καταγράφουμε σε ένα πρόχειρο χαρτί σχεδιάγραμμα με ποιόν τρόπο ταξινομούμε τα γεγονότα που έγιναν. 2. Χωρίζουμε το σχεδιάγραμμα σε 4 κομμάτια και στο κάθε ένα γράφουμε 2-3 προτάσεις για το τι κάνουμε κάθε τμήμα της ημέρας.	1. Γράφουμε στο κάθε τμήμα του χαρτιού με διαφορετικό χρώμα γεγονότα που αντιστοιχούν σε διαφορετικό τμήμα της ημέρας (πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ). 2. Ζητούμε να γίνει επανέλεγχος για διόρθωση ορθογραφικών και φωνολογικών λαθών 3. Αναφέρουμε ότι μπορούμε να διρθώσουμε περισσότερα λάθη αλλά το αποφεύγουμε γιατί θα ασχοληθούμε σε μεταγενέστερα μαθήματα με κανόνες ορθογραφίας και γραμματικής.
ΠΕΜΠΤΗ	1. Αντιγράφουμε στο τετράδιο το προσχέδιο που έχουμε ετοιμάσει. 2. Συνθέτουμε την τελική μορφή του κειμένου.	1. Κατά την τελική καταγραφή και σύνθεση του κειμένου ο μαθητής φροντίζει να διατηρήσει μια παράγραφο για κάθε τομέα διαφορετικού χρώματος που είχαμε ετοιμάσει. 2. Ο μαθητής προσπαθεί να είναι προσεκτικός κατά την γραφή των γραμμάτων και την διατήρηση των περιθωρίων μεταξύ των λέξεων.
Παρασκευή	1. Επανελέγχει το τελικό κείμενο. 2. Συζητούμε για το αν νιώθει ικανοποιημένο από το αποτέλεσμα και χάρηκε την διαδικασία. 3. Προτείνουμε στο μαθητή αν θα ήθελε να ξανα επαναλάβει την ίδια διαδικασία την επόμενη φορά που θα χρειαστεί να καταγράψει σε κείμενο τις εμπειρίες του.	1. Προσεκτικά διρθώνει λάθη γραφοσυμβολικού τύπου στο κείμενο ώστε να πετύχουμε την καλύτερη δυνατή εικόνα. 2. Διορθώνει λάθη φωνολογικού τύπου. 3. Διαβάζει ξανά το κείμενο για να διαπιστώσει αν εξάγεται νόημα και αν το μήνυμα είναι σαφές. 4. Συμπεράσματα από την διαδικασία γραψίματος. 5. Ανάλυση των δυνατοτήτων και των διαδικασιών σταδίων για επιτυχές αποτέλεσμα.

## 9.7 Διαφοροποιήσεις: Διδακτικό Πρόγραμμα - Διδακτικοί Στόχοι

Τόσο το ετήσιο όσο και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα αποτέλεσαν τον σκελετό για να υποστηριχθεί το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Το Διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης παρουσιάζεται στη συνέχεια.

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Στοιχεία μαθητή:			Διδακτικός στόχος:		
Όνομα: Α			«Να βελτιώσει το αναγνωστικό αυτοσυναίσθημα και να αναπτύξει εμπιστοσύνη στην γραπτή παραγωγή κειμένου 5-10 γραμμών»		
Τάξη φοίτησης: Ε' Δημοτικού εξάμηνο: α'			Χρονοδιάγραμμα		
Επίπεδα επίδοσης (Εξάμηνο – τάξη)			Διδακτικής Παρέμβασης		
Ανάγνωση	Γραφή	Μαθηματικά	Ημ. έναρξης:	Ημ. λήξης:	Διάρκεια
β' εξάμηνο	α' εξάμηνο	β' εξάμηνο	13/1/14	17/2/14	5 παρεμβάσεις
Δ' Δημοτικού	Δ' Δημοτικού	Δ' Δημοτικού	Αυτοαξιολόγηση (παιδαγωγικός αναστοχασμός):		
Ηλικία: 11 ετών			Τι πήγε καλά: Ικανοποιήθηκε με το τελικό αποτέλεσμα		
Παρέμβαση ειδικής αγωγής: <b>Τμήμα ένταξης</b>			Τι δεν πήγε καλά: Ήταν η πρώτη φορά που ακολουθεί μια τέτοια διαδικασία για να γράψει ένα κείμενο και δυσκολεύτηκε.		
Υλικά			Τι να τροποποιήσω: Να ακολουθώ την ίδια διαδικασία συγγραφής κειμένου και τις επόμενες φορές.		
Βιβλιοτετράδια			<b>ΒΗΜΑΤΑ- ΟΔΗΓΙΕΣ- Δραστηριότητες</b>		
Προφορικός			<b>1<sup>ο</sup> Βήμα:</b>		
ψυχοκινητικότητα			Να οργανώνει προφορικά τις ιδέες του μέσα από συζήτηση.		
Νοητικές ικανότητες			<b>2<sup>ο</sup> Βήμα:</b>		
Συναισθηματική οργάνωση			Να βελτιώνει το λεξιλόγιο των προτάσεων του επιλέγοντας κατάλληλες λέξεις.		
Ανθολόγιο Κειμένων Γ'-Δ' Δημοτικού			<b>3<sup>ο</sup> Βήμα:</b>		
Τεύχος γλώσσας			Να εμπλουτίζει τις σκέψεις του και τις ιδέες του μέσα από υλικό που αναζητά σε έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο με αντίστοιχη θεματολογία.		
Τεύχος			<b>4<sup>ο</sup> Βήμα:</b>		
Κριτήρια επιτυχίας			Να καταγράψει τις σκέψεις του αφού πρώτα τις έχει ομαδοποιήσει σε ένα προσχέδιο.		
			<b>5<sup>ο</sup> Βήμα:</b>		
			Να κάνει επανέλεγχο και διορθώσεις στο κείμενο του.		
			<b>6<sup>ο</sup> Βήμα:</b>		
			Να κάνει επανέλεγχο και διορθώσεις στο κείμενο του.		
Κριτήρια επιτυχίας			Άμοιβή		
Συχνότητα επιτυχίας: 4/5 φορές			Υλική: Καμία		
Ολοκλήρωση: 4/5 φορές			Άλλη: Το αποτέλεσμα της δουλειάς του και η επίδειξη των εργασιών του με εμφατικό τρόπο στους συμμαθητές του.		
Αυτονομία: Μεσαία					
Συμπεριφορά			Αξιολόγηση		
Να είναι περισσότερο ενεργητικός κατά την διαδικασία γραψίματος και να συνειδητοποιήσει τη φύση των δυσκολιών του.			Έντυπο συνεργασίας με το γονέα (βιβλιοτετράδιο)		
			Έντυπο καθημερινής καταγραφής (βιβλιοτετράδιο)		
			Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης		
			Έντυπο παιδαγωγικού αναστοχασμού		

Το διδακτικό πρόγραμμα με τα βήματα παρέμβαση για την υλοποίηση του διδακτικού στόχου τροφοδότησαν το πλάνο μας για τον σχεδιασμό των διδακτικών εργασιών που υλοποιήθηκαν από τον μαθητή για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων βελτίωσης στο γραπτό λόγο.

## 9.8 Συνεντεύξεις

Για τις ανάγκες της ομαδοποίησης, επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων από τη βιβλιογραφία και από τους συμμετέχοντες οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε υποκατηγορίες.

Η μια υποκατηγορία περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το ιστορικό του μαθητή. Ερωτήσεις που έδιναν στοιχεία για τη επίδοση του στα μαθήματα, σημαντικά

γεγονότα, τη συμμετοχή του στα δρώμενα, σημαντικές αλλαγές ή ορόσημα στην πορεία του καθώς και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως και στοιχεία από την προσωπική του ζωή. Στη δεύτερη κατηγορία, οι ερωτήσεις αναφέρονται στις σχέσεις που υπάρχουν στην οικογένεια. Εκεί ρωτούσαμε τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη, τις συνήθειες που έχουν αναπτυχθεί, την σχέση σχολείου με την οικογένεια, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους, όπως επίσης και τις σχέσεις βοήθειας που υπάρχουν σχετικά με τις δυσκολίες του μαθητή. Η τρίτη υποκατηγορία αφορούσε τις σχέσεις που υπάρχουν με τους εκπαιδευτικούς. Δόθηκε έμφαση τόσο στις σχέσεις εντός του σχολείου όσο και εκτός σχολείου. Εδώ συζητήθηκαν θέματα όπως η σχέση των εκπαιδευτικών με το παιδί, η απόδοση του παιδιού και οι στόχοι του σχολείου, η βοήθεια που παρέχεται και οι ενέργειες για ισότιμη συμμετοχή καθώς και οι προσπάθειες ένταξης του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. Τέλος, με την τέταρτη κατηγορία των ερωτήσεων διερευνήσαμε τις σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του εντός και εκτός τάξης, τα γεγονότα που στιγματίζουν τον μαθητή.

Οι ερωτήσεις είχαν αναφορά σε ποιότητα και διάρκεια σχέσεων, σε παραβατικές συμπεριφορές, σε σχέσεις βοήθειας και αποδοχής και από την άλλη σε σχέσεις που καλλιεργούν προβλήματα (Δροσινού, 2014γ)

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων θα παρουσιαστούν ανάλογα με τον άξονα όπου έγινε η συζήτηση με τους γονείς και του εκπαιδευτικούς του μαθητή και θα προσανατολιστούν στο ιστορικό του παιδιού, τις σχέσεις του με την οικογένεια, τις σχέσεις του με τον δασκάλους του σχολείου και τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του.

### **1ος Άξονας - Ιστορικό του Μαθητή**

Οι γονείς του παραδέχτηκαν πως η σχολική πορεία του μαθητή κυμαίνονταν από την Α΄ τάξη σε χαμηλή σχολική επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν την δήλωση των γονέων και ο δάσκαλος της τάξης συγκεκριμένα αναφέρθηκε στα κενά του μαθητή και στην “έλλειψη της σωστή νοοτροπίας” στην τάξη.

Η μουσικός και ο γυμναστής ανέφεραν πως ο μαθητής δείχνει να διαφέρει ως προς την συμμετοχή και την επίδοση στο μάθημα τους, ωστόσο επισήμαναν την αποκλίνουσα συμπεριφορά τους που διαταράσσει συνεχώς την ισορροπία του μαθήματος. Οι συμπεριφορές του μαθητή μπορεί να προκαλούν ακραίες εκδηλώσεις που θα προκαλέσουν κίνδυνο, αλλά είναι ενοχλητικές τόσο για τους δασκάλους του όσο και για τους συμμαθητές του. Ο ζωηρός χαρακτήρας του μαθητή, δηλώνουν ότι άρχισε να εμφανίζεται μετά την Γ΄ τάξη.

Στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού τόσο οι γονείς του όσο και οι δάσκαλοι του συμφώνησαν πως ήταν ένα “ήσυχο παιδάκι” με στοιχεία εσωστρέφειας. Η μητέρα του και η δασκάλα των Αγγλικών χαρακτήρισαν το παιδί στις πρώτες 2 τάξεις “κλειστό στο εαυτό του”.

### **2ος Άξονας - Οι Σχέσεις με την Οικογένεια**

Ο μαθητής σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας είναι ιδιαίτερα ατίθασος και στο σπίτι. Δύσκολα οργανώνεται, δεν προετοιμάζει τις εργασίες της επόμενης μέρας και την κουράζει ιδιαίτερα. Ο πατέρας απουσιάζει μεγάλο μέρος του χρόνου από το σπίτι για δουλειά και όταν επιστρέφει αναζητά ακραίες λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς του υιού του. Για παράδειγμα όπως αναφέρει ο ίδιος “θέλω να τον δω να μεγαλώσει να γίνει άντρας. Κάνουμε μια συμφωνία αλλά δεν την τηρεί”. Η μητέρα στην ατομική μας συζήτηση ανέφερε πως ο Α έχει μια πολύ ιδιαίτερη σχέση με τον πατέρα του, που δεν μπορεί να την εξηγήσει. “Από την μια πλευρά όταν είναι ο πατέρας του στο σπίτι δεν τον θέλει και του κάνει την ζωή δύσκολη, από την άλλη όταν ο πατέρας του απουσιάζει για δουλειά τον αναζητά”. Ο πατέρας του πάλι δηλώνει πως είναι αυστηρός μαζί του και όταν χρειάζεται του δίνει και καμία σφαλιάρα αλλά του κάνει και όλα τα χατίρια ώστε να είναι καλός μαθητής στο σχολείο.

Η μητέρα του μαθητή εργάζεται τα απογεύματα μέχρι αργά το βράδυ. Ο μαθητής με την ολοκλήρωση του σχολικού προγράμματος διαμορφώνει μόνος του την κατανομή του χρόνου. Τις περισσότερες φορές δεν ανοίγει καθόλου την τσάντα του σύμφωνα με τον δάσκαλο του, ενώ σύμφωνα με την μητέρα του και τον γυμναστή όλα τα απογεύματα είναι στο γήπεδο ποδοσφαίρου. Όταν θα επιστρέψει στο σπίτι, θα παίξει ηλεκτρονικά παιχνίδια και θα σερφάρει στο διαδίκτυο. Η μητέρα του ανέφερε πως δεν ξέρει τι να κάνει μαζί του, καθώς έχει την ανατροφή του μικρού αδερφού ηλικίας 4 ετών.

### **3ος Άξονας - Οι σχέσεις με τους Εκπαιδευτικούς**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που ερωτήθηκαν για την σχέση τους με τον Α είπαν πως δεν μπορούν να εξηγήσουν την συμπεριφορά του. Τρεις εκπαιδευτικοί στάθηκαν στο γεγονός πως όταν γίνεται φασαρία από τον μαθητή ή όταν μπλέκει σε καυγάδες τον καλούν για να κάνουν συζήτηση. Στην συζήτηση μεταξύ τους ο Α είναι πάντα με κατεβασμένο το κεφάλι και ποτέ δεν θα εκφράσει την άποψη του, μάλιστα όταν τον ρωτούν, αν θα ξανακάνει ή αν θα ξαναμπλέξει σε φασαρίες εκείνος απαντά, πως υπόσχεται να εφαρμόσει τις συμβουλές τους. Οι προβληματικές συμπεριφορές

όμως θα ξαναεμφανιστούν σύντομα και τις περισσότερες φορές θα έχουν την ίδια μορφή. Αυτή η επανάληψη και η αδυναμία να αλλάξουν την στάση του Α μέσα και έξω από την τάξη, έχει κουράσει πρωτίστως τον δάσκαλο της τάξης που δέχεται την πίεση και βλέπει το ήρεμο μαθησιακό κλίμα να διαλύεται. Με τον δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης ο μαθητής παρουσιάζει μια εντελώς διαφορετική εικόνα που πηγάζει κυρίως από την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και την ικανοποίηση του περιεχομένου των μαθημάτων και της επίτευξης των στόχων που τοποθετούνται. Ο δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης, όπου παρακολουθεί ο μαθητής, ισχυρίζεται, πως η μεταστροφή της εικόνας του μαθητή σχετίζεται λόγω και του μικρού αριθμού μαθητών στο Τμήμα, ενώ υπάρχει και ταύτιση με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα και των άλλων μαθητών που συμμετέχουν στο μάθημα από άλλες τάξεις στην μικροομάδα διδασκαλίας (Wiener & Tardif, 2004, Woolf, 2001).

Οι δάσκαλοι της Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών σημείωσαν ότι δεν επισκέπτονται την τάξη παραπάνω από μια ώρα την εβδομάδα και έτσι δεν μπορούν να εκφράσουν ολοκληρωμένη άποψη. Ωστόσο ο δάσκαλος των εικαστικών αναφέρει πως υπάρχουν φορές που η ατμόσφαιρα στη τάξη μπορεί να εκραγεί, από την επιθετική άρνηση, του μαθητή να συμμετάσχει στις ομαδικές εργασίες που γίνονται.

#### **4ος Άξονας - Οι σχέσεις με τους Συμμαθητές**

Ο δάσκαλος της τάξης αναφέρει πως ο μαθητής προκαλεί εντάσεις και έρχεται σε σύγκρουση με τους συμμαθητές του, οι οποίοι παράλληλα είναι και η παρέα του. Για παράδειγμα αναφέρει πως μπορεί στην τάξη την ώρα του μαθήματος να βρίζει ο ένας τον άλλο χαμηλόφωνα, χρησιμοποιώντας βρισιές, τόσο στην ελληνική γλώσσα όσο και σε άλλες για να μην τους καταλαβαίνει ο δάσκαλος και μετά όταν χτυπήσει το κουδούνι να παίζουν μαζί ποδόσφαιρο. Ή πάλι να έχει πιαστεί στα χέρια στο διάλειμμα με άλλα παιδιά και την ώρα του μαθήματος να είναι ήσυχος.

Μια άλλη αναφορά που έγινε από την μητέρα και δήλωσε ότι της προκαλεί ανησυχία είναι ότι ο Α τα απογεύματα κάνει παρέα με μαθητές μεγαλύτερων τάξεων από το Γυμνάσιο. Μάλιστα την ανησυχεί, ότι διαπιστώνει πως το παιδί της μαθαίνει κακές συμπεριφορές από τους μεγαλύτερους. Συγκεκριμένα είπε πως διαπίστωσε να μεταφέρει στο σπίτι τους περιοδικά με ακατάλληλο περιεχόμενο μόνο για ενήλικες, και να χρησιμοποιεί άσχημο λεξιλόγιο που δεν χρησιμοποιούσε νωρίτερα.

Η συναναστροφή του μαθητή με κακές παρέες που συνοδεύεται από παραβατικές συμπεριφορές διαπιστώθηκε και από δασκάλους του σχολείου που τυχαία διαπίστωσαν το μαθητή μαζί με την παρέα μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών να

προκαλούν φθορές στο κτίριο του σχολείου. Την μία φορά έβαφαν τους τοίχους με μαρκαδόρους και την άλλη έσπαγαν καρέκλες που ήταν στην σχολική αποθήκη.

Η διευθύντρια του σχολείου μάλιστα έγινε αποδέκτης παραπόνων από κατοίκους της γειτονιάς γύρω από το σχολείο για φωνές μαθητών κατά τις βραδινές ώρες που προκαλούν φασαρίες. Κατά τις νυχτερινές επισκέψεις και ελέγχους που έκανε, διαπίστωσε, πως ανάμεσα στα παιδιά του γυμνασίου που προκαλούσαν την αναστάτωση, το μοναδικό παιδί από το δημοτικό σχολείο ήταν ο Α.

## 9.9 Ερωτηματολόγιο

Οι απαντήσεις που λάβαμε για στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι ο μαθητής είναι ζωηρός και δεν μπορεί να κάτσει ήσυχα;”* 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν μέτρια, 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 1 εκπαιδευτικός πάρα πολύ και οι γονείς του απάντησαν πολύ. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι προσπαθεί να συγκεντρώσει τα βλέμματα;”* 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν μέτρια, 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 1 εκπαιδευτικός πάρα πολύ και οι γονείς του απάντησαν λίγο. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι συνηθίζει να ενοχλεί τους άλλους;”* 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πάρα πολύ και ο πατέρας απάντησε πολύ ενώ η μητέρα του μέτρια. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι προσπαθεί να παρουσιάσει την εικόνα μεγαλύτερου σε ηλικία παιδιού;”* 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πάρα πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε λίγο, ο πατέρας απάντησε μέτρια ενώ η μητέρα του πολύ.

Σχετικά με την συμπεριφορά του μαθητή στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι είναι απορροφημένος στον δικό του κόσμο;”* 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πολύ λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε μέτρια, ο πατέρας απάντησε μέτρια ενώ η μητέρα του πολύ. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι δεν του αρέσει το σχολείο;”* 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν μετρια, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πολύ λίγο, ο πατέρας απάντησε μέτρια ενώ η μητέρα του λίγο. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι αισθάνεται μειονεκτικά και θεωρεί τον εαυτό του κατώτερο από τους άλλους;”* 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν πάρα πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε λίγο, ο πατέρας απάντησε πολύ λίγο ενώ η μητέρα του λίγο.



Αναφορικά με τις σχέσεις του με τους άλλους στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι ζηλεύει τα άλλα παιδιά;”* 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν μέτρια, 1 εκπαιδευτικός απάντησε λίγο, ο πατέρας απάντησε λίγο ενώ η μητέρα του πολύ λίγο. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι είναι ανυπάκουος και πειθαρχεί με δυσκολία;”* 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πάρα πολύ, ο πατέρας και η μητέρα απάντησαν πάρα πολύ. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι βρίσκεται σε συνεχή ένταση και δεν ηρεμεί;”* 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν λίγο, 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πολύ, ο πατέρας απάντησε πολύ μέτρια ενώ η μητέρα του πολύ. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι είναι συνήθως κατηφής, άκεφος, μελαγχολικός;”* 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε μέτρια, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πολύ λίγο, ο πατέρας απάντησε μέτρια ενώ η μητέρα του πολύ.

Τέλος αναφορικά με τα στοιχεία του χαρακτήρα του στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι λέει ψέματα;”* 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν μέτρια, 1 εκπαιδευτικός απάντησε λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πολύ λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε μέτρια, ο πατέρας απάντησε πολύ ενώ η μητέρα του λίγο. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι παρασύρεται από άλλους;”* 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε μέτρια, ο πατέρας απάντησε μέτρια ενώ η μητέρα του πάρα πολύ. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι προτιμά να παίζει με μεγαλύτερα παιδιά;”* 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 1 εκπαιδευτικός απάντησε λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε μέτρια, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πάρα πολύ, ο πατέρας απάντησε πολύ ενώ η μητέρα του πάρα πολύ. Στην ερώτηση: *“Πόσο νομίζετε από την εμπειρία σας ότι είναι ανεύθυνος και δεν μπορεί κανείς να τον εμπιστευθεί;”* 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν μέτρια, 1 εκπαιδευτικός απάντησε πολύ λίγο, 1 εκπαιδευτικός απάντησε μέτρια, ο πατέρας απάντησε πολύ ενώ η μητέρα του μέτρια.

## **9.10 Πειραματική Κατανόηση - Κοινωνικές Ιστορίες**

Για την εκτέλεση του πειράματος δημιουργήθηκαν 5 φύλλα εργασίας, διαφορετικά κείμενα (κοινωνικές ιστορίες) για το μαθητή με το διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κείμενο κατανόησης ενισχυμένο

με 2 - 4 οπτικοποιήσεις (διευκολυντές) "σημαντικών" εννοιών. (Δροσινού, 2014γ).

Τα φύλλα δόθηκαν ένα κάθε φορά σε πέντε διαφορετικές μέρες. Εντάχθηκαν και πηγάζουν από το Ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο πρόγραμμα με το διδακτικό στόχο που έχει διατυπωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή που προέκυψαν από την άτυπη αξιολόγηση.

Κάθε κοινωνική ιστορία αξιολογείται με 3-4 ερωτήσεις (διατυπωμένες σε πρόταση 3-4 λέξεων). Οι απαντήσεις είναι πολλαπλές με την δυνατότητα ο μαθητής να επιλέξει μια από τρεις επιλογές. Τόσο τα Πειραματικά φύλλα εργασίας (κείμενο) όσο και οι ερωτήσεις με τις απαντήσεις είναι σταθερές κάρτες.

Μέσω των κοινωνικών ιστοριών πειραματικής κατανόησης επιδιώκουμε να επαληθεύσουμε εάν η πορεία των εργασιών μας είχε θετικό αποτέλεσμα και σε τι βαθμό βελτιώθηκαν οι δεξιότητες του μαθητή αναφορικά με τον διδακτικό στόχο.

Στην συνέχεια παραθέτουμε μόνο τις σωστές απαντήσεις σε κάθε φορά παρέμβασης σύμφωνα με το έντυπο καταγραφής της αξιολόγησης του μαθητή. Κάθε φορά που χορηγούσαμε τα φύλλα εργασίας με τις κοινωνικές ιστορίες το συνοδεύαμε με διάφορα διδακτικά παιχνίδια (παπουτσόκουτα) μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα. Για παράδειγμα α) στην αρχή του ημερήσιου προγράμματος χωρίς προετοιμασία το πρωί, β) μέσα στη ροή του ημερήσιου σε τυχαίο χρόνο χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας γ) μετά από μια άλλη τυχαία δραστηριότητα, δ) αφού έχει προηγηθεί συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας και ε) στο τέλος του προγράμματος. Κάθε φορά η διδακτική μας παρέμβαση δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά. Οι Κοινωνικές Ιστορίες παραθέτονται ενδεικτικά στο παράρτημα. Συνοπτικά παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα έτσι όπως αναδείχθηκαν από την εφαρμογή του πειράματος:

Ο σκοπός του πειράματος είναι η επαλήθευση του διδακτικού στόχου: «Να βελτιώσει το αναγνωστικό αυτοσυναίσθημα και να αναπτύξει εμπιστοσύνη στην γραπτή παραγωγή κειμένου 5-10 γραμμών» και η πειραματική τεκμηρίωση της λειτουργικότητας του στο συγκεκριμένο μαθητή.

Η περιγραφή και τα αποτελέσματα των κοινωνικών ιστοριών που δόθηκαν στον μαθητή είναι:

**1<sup>η</sup> Κοινωνική ιστορία:** «Εργαστήρι Κατασκευής Ποδοσφαιρικών Φανέλων»

Στην 1η κοινωνική ιστορία (από 17/03/2014 έως 19/03/2014) το κείμενο αποτελείται από 4 σειρές, έχεις 66 λέξεις και περιέχει το τύπο λέξης ΣΦΣΦΣΦ (π.χ. Φανέλα), ο αριθμός των ενισχυτών είναι 5 φωτογραφίες. Με βάση το αγαπημένο

θέμα του μαθητή το ποδόσφαιρο και δίνοντας έμφαση στην ορθογραφία των λέξεων και ειδικότερα στην χρήση των Μικρών/Κεφαλαίων γραμμάτων, αναπτύξαμε μια μικρή ιστορία πριν από την οποία έχει προηγηθεί σε προηγούμενα μαθήματα συστηματική εργασία για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν καρτέλα με την κοινωνική ιστορία με διευκολυντές, απαντήσεις 3 επί 3 καρτέλες με οπτικοποιήσεις και παπουτσόκουτο ως γνωστική μηχανή.

Οι σωστές απαντήσεις που έδωσε ο μαθητής στην πρώτη κοινωνική ιστορία ήταν για την πρώτη ερώτηση 3 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 4 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 5 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 4 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην δεύτερη ερώτηση 2 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 3 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 3 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην τρίτη ερώτηση 2 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 3 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 2 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο.

## **2<sup>η</sup> Κοινωνική ιστορία:** "Φτιάχνουμε Ποδοσφαιρικά Πανό για το Ματς"

Στην 2η κοινωνική ιστορία (από 20/03/2014 έως 21/03/2014) το κείμενο αποτελείται από 6 σειρές, έχεις 65 λέξεις και περιέχει το τύπο λέξης ΣΦΣΦ (π.χ. ΠΑΝΟ), ο αριθμός των ενισχυτών είναι 3 φωτογραφίες. Με βάση το αγαπημένο θέμα του μαθητή το ποδόσφαιρο και δίνοντας έμφαση στην ορθογραφία των λέξεων και ειδικότερα στην ορθογραφία του θέματος της λέξης, αναπτύξαμε μια μικρή ιστορία πριν από την οποία έχει προηγηθεί σε προηγούμενα μαθήματα συστηματική εργασία για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν καρτέλα με την κοινωνική ιστορία με διευκολυντές, απαντήσεις 3 καρτέλες με 3 οπτικοποιήσεις και παπουτσόκουτο ως γνωστική μηχανή.

Οι σωστές απαντήσεις που έδωσε ο μαθητής στην πρώτη κοινωνική ιστορία ήταν για την πρώτη ερώτηση 2 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 3 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 2 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 4 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην δεύτερη ερώτηση 3 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 3 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 4 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 3 θετικές απαντήσεις το

τέταρτο 15λεπτο και 4 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην τρίτη ερώτηση 2 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 3 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 2 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο.

### **3<sup>η</sup> Κοινωνική ιστορία: "Ο Πάγκος με τις Λέξεις"**

Στην 3η κοινωνική ιστορία (από 24/03/2014 έως 27/03/2014) το κείμενο αποτελείται από 13 σειρές, έχεις 220 λέξεις και περιέχει το τύπο λέξης ΣΦΣΣΦΣ (π.χ. ΠΑΓΚΟΣ), ο αριθμός των ενισχυτών είναι 4 φωτογραφίες. Με βάση το αγαπημένο θέμα του μαθητή το ποδόσφαιρο και δίνοντας έμφαση στην ορθογραφία των λέξεων και ειδικότερα στην διαχείριση του λεξιλογίου που χρειάζεται να χρησιμοποιεί, αναπτύξαμε μια μικρή ιστορία πριν από την οποία έχει προηγηθεί σε προηγούμενα μαθήματα συστηματική εργασία για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου.

Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν καρτέλα με την κοινωνική ιστορία με διευκολυντές, απαντήσεις 3 καρτέλες με 3 οπτικοποιήσεις και παπουτσόκουτο ως γνωστική μηχανή.

Οι σωστές απαντήσεις που έδωσε ο μαθητής στην πρώτη κοινωνική ιστορία ήταν για την πρώτη ερώτηση 3 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 4 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 5 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 4 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην δεύτερη ερώτηση 2 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 3 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 4 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 3 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην τρίτη ερώτηση 2 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 0 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 3 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 5 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο.

### **4<sup>η</sup> Κοινωνική ιστορία: "Η μπάλα στον Αντίπαλο"**

Στην 4η Κοινωνική Ιστορία (από 27/03/2014 έως 28/03/2014) το κείμενο αποτελείται από 11 σειρές, έχεις 197 λέξεις και περιέχει το τύπο λέξης ΦΣΣΦΣΦΣΦΣ (π.χ. ΑΝΤΙΠΑΛΟΣ), ο αριθμός των ενισχυτών είναι 6 φωτογραφίες. Με βάση το αγαπημένο θέμα του μαθητή το ποδόσφαιρο και δίνοντας έμφαση στην διατήρηση των διαστημάτων στις λέξεις και τα γράμματα, αναπτύξαμε μια μικρή ιστορία πριν από την οποία έχει προηγηθεί σε προηγούμενα μαθήματα συστηματική εργασία για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν καρτέλα με την κοινωνική ιστορία με διευκολυντές,

απαντήσεις 3 καρτέλες με 3 οπτικοποιήσεις και παπουτσόκουτο ως γνωστική μηχανή.

Οι σωστές απαντήσεις που έδωσε ο μαθητής στην πρώτη κοινωνική ιστορία ήταν για την πρώτη ερώτηση 2 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 3 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 4 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 3 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην δεύτερη ερώτηση 2 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 1 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 3 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 2 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 4 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην τρίτη ερώτηση 4 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 3 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 4 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 5 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο.

#### **5<sup>η</sup> Κοινωνική ιστορία:** «Η ποδοσφαιρική μπάλα»

Στην 5η κοινωνική ιστορία (από 31/03/2014 έως 03/04/2014) το κείμενο αποτελείται από 8 σειρές, έχεις 146 λέξεις και περιέχει το τύπο λέξης ΣΣΦΣΦ (π.χ. ΜΠΑΛΑ), ο αριθμός των ενισχυτών είναι 4 φωτογραφίες. Με βάση το αγαπημένο θέμα του μαθητή το ποδόσφαιρο και δίνοντας έμφαση στα γραμφοσυμβολικά λάθη και ειδικά τον σχηματισμό των γραμμάτων, αναπτύξαμε μια μικρή ιστορία πριν από την οποία έχει προηγηθεί σε προηγούμενα μαθήματα συστηματική εργασία για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Τα διαφοροποιημένα διδακτικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν καρτέλα με την κοινωνική ιστορία με διευκολυντές, απαντήσεις 3 καρτέλες με 3 οπτικοποιήσεις και παπουτσόκουτο ως γνωστική μηχανή.

Οι σωστές απαντήσεις που έδωσε ο μαθητής στην πρώτη κοινωνική ιστορία ήταν για την πρώτη ερώτηση 5 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 4 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 4 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 5 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 4 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην δεύτερη ερώτηση 1 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 1 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 2 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 3 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 3 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο. Στην τρίτη ερώτηση 1 θετικές απαντήσεις το πρώτο 15λεπτο, 0 θετικές απαντήσεις το δεύτερο 15λεπτο, 1 θετικές απαντήσεις το τρίτο 15λεπτό, 2 θετικές απαντήσεις το τέταρτο 15λεπτο και 1 θετικές απαντήσεις το πέμπτο 15λεπτο.

## Κεφάλαιο 10

### 10.1 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο συνυπάρχουν με τα Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς

Στην υπόθεση για το εάν οι μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο συνυπάρχουν με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, θα λέγαμε ότι τα ευρήματα μας θα πρέπει να περιοριστούν στην συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης που εξετάσαμε.

Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα από την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και συγκεκριμένα από τις μεταβολές που καταγράφηκαν μεταξύ της αρχικής, της ενδιάμεσης και της τελικής αξιολόγησης διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής παρουσιάζει και στις τρεις αξιολογικές περιόδους χαμηλότερη επίδοση, τόσο στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου στους τομείς της συμπεριφοράς από το επίπεδο της τάξης του. Οι αποκλίσεις τις Λ.Ε.Β.Δ. έχουν μεγαλύτερη διακύμανση για την γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στην συμμετοχή στο διάλογο, στο ρυθμό και το χρόνο, στην ακουστική και εργαζόμενη μνήμη, κριτήρια που δείχνουν την χαμηλή επίδοση του στο γραπτό λόγο. Η συναισθηματική του οργάνωση είναι σε χαμηλότερα επίπεδα από επίπεδο της τάξης του, ωστόσο το αυτοσυνείδημα και το ενδιαφέρον για την μάθηση φάνηκε να προσεγγίζει την γραμμή βάσης κατά την τελική αξιολόγηση γεγονός που αναδεικνύει την επιτυχία του προγράμματος παρέμβασης. Αντίστοιχη καταγραφή υπήρξε και στη γραμμή πλαισίου όπου αρχικά ήταν αδύναμος στην ψυχοκινητικότητα στην κατανόηση και τη γραφή, αλλά και την αυτονομία στον περιβάλλον. Σε όλα τα αδύναμα σημεία βελτιώθηκε τουλάχιστον ένα εξάμηνο γεγονός που κατέστησε τον μαθητή πιο ανταγωνιστικό και αυτοδύναμο στα μαθήματα της τάξης του.

Στην γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζεται ταυτόχρονη σταδιακή βελτίωση ενός εξαμήνου στις δεξιότητες της γλώσσας και τις δεξιότητες συμπεριφοράς σε κάθε αξιολογική φάση (ενδιάμεση και τελική) γεγονός που ενδυναμώνει τους ισχυρισμούς της αρχικής μας υπόθεσης για τον δεσμό μεταξύ δυσκολιών στο γραπτό λόγο και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Στην τελευταία γραμμή, αυτή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, επιβεβαιώνεται με πιο αναλυτικό τρόπο η διαπίστωση μας στην γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών, αφού και εδώ παρατηρείται το φαινόμενο της ταυτόχρονης σταδιακής βελτίωσης στις δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο (ακουστική αντίληψη,

μακροπρόθεσμη μνήμη, φωνολογική αντίληψη, γραπτή έκφραση), με τις δεξιότητες συμπεριφοράς (ικανότητα προγραμματισμού, συναισθηματική υποστήριξη, αυτοεικόνα).

Ο δεσμός ανάμεσα σε δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τις καταγραφές του Ε.Δ.Α. Καθώς και εδώ βλέπουμε πως καθώς ο μαθητής ενδυναμώνεται σε τεχνικές και στρατηγικές επεξεργασίας του γραπτού, παράλληλα αυξάνονται τα κίνητρα μάθησης τους, καταβάλλοντας προσπάθεια σε όλο και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα (5 λεπτά, 10 λεπτά, 15 λεπτά). Η αύξηση του χρόνου εμπλοκής του μαθητή με τις δραστηριότητες των βοήθησε να αποκτήσει αυτοέλεγχο των ενεργειών του και κατ' επέκταση των ικανοτήτων και αδυναμιών του.

Η ομαλοποίηση της συμπεριφορικής εικόνας του μαθητή όμως διαπιστώθηκε και από τις δηλώσεις των δασκάλων και των γονιών του μαθητή στις συνεντεύξεις. Έτσι λοιπόν ομόφωνα αναφέρθηκε πως η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή στις επιδόσεις του σχολείου συνοδεύτηκε και από την συμπεριφορική του ωρίμανση μέσα στην τάξη και στην επικοινωνία του στο σπίτι (Doveston & Keenaghan, 2006).

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα μπορέσαμε να ελέγξουμε διαφορετικές πτυχές της υπόθεσης μας. Οι μετρήσεις από το ερωτηματολόγιο που προσανατολίστηκαν περισσότερο στα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του μαθητή, έτσι όπως εξετάστηκαν από τους σημαντικούς ενήλικες (δασκάλους, γονείς), έδειξαν πως οι δυσκολίες που έχει στην επικοινωνία του δεν έχουν βαθύτερα ερείσματα αλλά κυμαίνονται σε επιφανειακές εκδηλώσεις που μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με την κατάσταση, (π.χ. δυσκολία μαθήματος, εξωτερικά ερεθίσματα κ.λπ.).

Εκεί που ο μαθητής άρχισε να κατανοεί με βιωματικό τρόπο του κανόνες ήταν με την πειραματική διαδικασία των κοινωνικών ιστοριών. Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν στις ενδιάμεσες (κάθε 15 λεπτά) ερωτήσεις των τριών θεματικών ερωτημάτων της κάθε ιστορίας έδειξαν μια σταθερή ανταπόκριση στην ευστοχία των ζητούμενων του διδακτικού στόχου. Παράλληλα μέσω των κοινωνικών ιστοριών ο μαθητής διαπίστωσε την αμοιβαία συνεισφορά μεταξύ δεξιοτήτων γραπτού λόγου και δεξιοτήτων συμπεριφοράς, αφού προσέγγισε τις δυσκολίες του με έναν πραγματολογικό τρόπο, ενιαίο, και ενταγμένο στα βιώματα και ενδιαφέροντά του (Casserly, 2013).

Θα λέγαμε λοιπόν πως ο μαθητής επιδείκνυε δευτερογενώς εξωτερικευμένα χαρακτηριστικά προβλημάτων συμπεριφοράς ως συνέπεια της ανασφάλειας και

αβεβαιότητας που πήγαζε από τις πρωτογενείς δυσκολίες του στις δεξιότητες του γραπτού λόγου.

## **10.2 Τα Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς εμποδίζουν την απόκτηση Δεξιοτήτων Γραπτού Λόγου**

Για την υπόθεση εάν τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εμποδίζουν την απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας η επαλήθευση αυτής της υπόθεσης.

Στην προηγούμενη υπόθεση επαληθεύσαμε πως οι δυσκολίες του μαθητή στο γραπτό λόγο προκαλούσαν και συνοδεύονταν από προβλήματα στην συμπεριφορά του, ωστόσο τα προβλήματα συμπεριφοράς με την σειρά του διαπιστώθηκε πως ανακύκλωναν και διατηρούσαν την επίδοση του μαθητή σε χαμηλά επίπεδα με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και δυσκολιών στην συμπεριφορά.

Οι μετρήσεις που συνέβαλαν περισσότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες στην επιβεβαίωση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος, ήταν αυτές που προήλθαν από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Και στα δυο εργαλεία το δείγμα αποτελούταν από του ενήλικες που συναναστρέφονταν με το παιδί. Οι ενήλικες είχαν διαμορφώσει εικόνα για τον μαθητή από την παρατήρηση της ανάπτυξής του από τα πρώτα σχολικά χρόνια και έτσι μπορούσαν να συνεισφέρουν με τις απαντήσεις σε πιο διευρυμένο επίπεδο. Πράγματι αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά την διάρκεια της συνέντευξης ότι ο μαθητή ήταν ένα ήρεμο κλειστό παιδί τα πρώτα 2-3 χρόνια στο σχολείο. Με αυτόν τον ισχυρισμό συμφώνησαν και οι γονείς του. Σταδιακά όμως και καθώς τα χρόνια περνούσαν, το χάσμα ανάμεσα στην σχολική επίδοση που επιδείκνυε ο μαθητής και την επίδοση που επιτύγχανε ο μέσος όρος των συμμαθητών του, όλο και μεγάλων. Το αποτέλεσμα ήταν μαθητής να βιώνει την αποτυχία, να νιώθει μειονεκτικά, ίσως και να ζηλεύει τους συμμαθητές του (στοιχεία που εξετάστηκαν μέσω του ερωτηματολογίου). Επακόλουθο ήταν αυτό το ανεξήγητο για το μαθητή κενό που δημιουργήθηκε από τάξη σε τάξη να καλυφθεί από παραβατικές συμπεριφορές που είχαν πρόσκαιρες «δάφνες» και προβολή των ικανοτήτων του παιδιού.

Πιστεύουμε πως τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εμπόδιζαν την ήδη αργή ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Η υπόθεση μας επαληθεύεται



καθώς όταν στον τέλος του προγράμματος είχαμε καταφέρει να μετατοπίσουμε το κέντρο των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων του παιδιού στην κατάλληλη θέση, δηλαδή στην επίτευξη υλοποιήσιμων διδακτικών στόχων με νοηματοδότηση για το ίδιο, διαπιστώσαμε την απομάκρυνση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Σε αυτή την υπόθεση θα πρέπει να συνυπολογίσουμε το γεγονός πως η αρχική επιτυχία στην μείωση των αρνητικών συμπεριφορών διαμορφώθηκε εξαιτίας της απομάκρυνσης του παιδιού από τα γενεσιουργά ερεθίσματα που είχαν εγκατασταθεί μέσα στις σχέσεις της σχολικής τάξης (Doveston & Keenaghan, 2006). Ο μαθητής υποστηρίχθηκε στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης. Σταδιακά και ιδιαίτερα προς το τέλος των παρεμβάσεων μας ο μαθητής είχε αποκτήσει την ικανότητα να διαχειρίζεται τα ερεθίσματα, που τον οδηγούσαν σε αποκλίνουσα πορεία (Casserly, 2013). Πιστεύουμε πως η σταθερότητα στην ικανότητα του παιδιού να ξεπερνά σε μαθησιακό επίπεδο τα εμπόδια που δημιουργούνται και προκύπτουν από τα προβλήματα συμπεριφοράς του ίδιου ή των συμμαθητών του εξαρτάται από την υλοποίηση και υποστήριξη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους δασκάλους του (Dessemontet, Bless, & Morin 2012).

Η συζήτηση για την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς αποτελεί την τρίτη και τελευταία ερευνητική μας υπόθεση, που θα εξετάσουμε στην συνέχεια.

### **10.3 Οι Διδακτικές Διαφοροποιήσεις με Κοινωνικές Ιστορίες μπορούν να υποστηρίξουν το Γραπτό Λόγο και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς**

Στην υπόθεση ότι οι διδακτικές διαφοροποιήσεις με κοινωνικές ιστορίες μπορούν να υποστηρίξουν το γραπτό λόγο και τα προβλήματα συμπεριφοράς, διαπιστώσαμε ότι πράγματι οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να έχουν συνεισφορά τόσο στην υποστήριξη του γραπτού λόγου, όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς (Canney & Byrne, 2006).

Μπορούμε να ισχυριστούμε, επικαλούμενοι δεδομένα κυρίως από το Ε.Δ.Α., πως το επιστέγασμα αλλά και η καρδιά του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ που εφαρμόσαμε με τον μαθητή ήταν οι κοινωνικές ιστορίες.

Οι σημαντικές μεταβολές προς τα πάνω, που επήλθαν στις γραμμές βάσεις των Λ.Ε.Β.Δ. κατά την τελευταία αξιολόγηση του μαθητή, οφείλονται στο μεγαλύτερο βαθμό χάρη στην εφαρμογή του πειράματος με τις κοινωνικές ιστορίες. Ουσιαστικά υπήρξε «εγκιβωτισμός» όλων των δεξιοτήτων που δουλέψαμε με τον μαθητή το προηγούμενο διάστημα πάνω στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής και επεξεργασίας γραπτού λόγου και στην προεργασία μας στην διαχείριση των δεξιοτήτων συμπεριφοράς. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ όπως σχεδιάστηκε για τον μαθητή δημιούργησε τις προϋποθέσεις για ασφαλή δίοδο του μαθητή σε δραστηριότητες υλοποίησης του διδακτικού μας στόχου.

Η έμφαση, που χαρακτηρίζει τα προγράμματα ΣΑΔΕΠΕΑΕ, για αυτονόμηση στην εργασία των μαθητών μέσω του ελέγχου του χρόνου εργασίας και των μετρήσιμων μεταβλητών της βοήθειας και την ικανοποίησης, προώθησε σε ένα δεύτερο αόρατο επίπεδο τις δυνατότητες του μαθητή και λειτουργούσε πολλαπλασιαστικά στα ήδη δομημένα βήματα επίτευξης του διδακτικού στόχου.

Τέλος η χρήση εναλλακτικών διδακτικών μέσων, που ξεπερνούν την εμμονή στο βιβλίο, στην εφαρμογή των κοινωνικών ιστοριών, άλλαξε τους όρους για την εμπλοκή και κινητοποίηση του μαθητή στην επίτευξη του διδακτικού στόχου. Η χρήση του παπουτσόκουτο ως γνωστικής μηχανής οργάνωσης κανόνων και εννοιών, ο σχεδιασμός καρτέλων για την αποτύπωση γνωστικών χαρτών και η κατασκευή σχημάτων από χαρτόνι για την απομνημόνευση των στρατηγικών προσέγγισης των ζητούμενων κάθε φορά εργασιών αποτέλεσαν τα βασικά διδακτικά εργαλεία του μαθήματος, που συνέχιζαν να συνοδεύουν το μαθητή και στις δραστηριότητες της γενικής τάξης.

## **Κεφάλαιο 11**

### **11.1 Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα από τη μελέτη μας έδειξαν ότι οι διδακτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις ειδικής αγωγής μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς αξιοποιώντας γνωστικές και μεταγνωστικές τεχνικές όπως οι κοινωνικές ιστορίες στα ατομικά προγράμματα παρέμβασης.

Αναφορικά με την εξέταση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο συνυπάρχουν με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, η έμφαση δόθηκε στην «παραγωγή γραπτού λόγου», όπου συγκεκριμένα εργαστήκαμε στο διδακτικό στόχο “παραγωγή κειμένου μέχρι 10 γραμμές”. Τα κείμενα και οι λέξεις που καταγράφηκαν αξιολογήθηκαν με βάση κριτήρια που σχετίζονται με τη δυνατότητα αυτοπεριγραφής των ορθογραφικών λαθών, την αναγνώριση της σημασίας του ορθογραφικού λάθους στην επεξεργασία της λέξης, της πρότασης, του κειμένου και των μορφολογικών λαθών, της σύνταξης κ.ά..

Στην υπόθεση, ότι τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εμποδίζουν την απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου, η έμφαση των εργασιών μας δόθηκε στην «κατανόηση των δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου» από τον μαθητή και περιελάμβανε στοιχεία που αναφέρονται στο αυτοσυναίσθημα, στην κατανόηση του τύπου λαθών και των άλλων εμποδίων, στην προσπάθεια καταγραφής κειμένου κ.ά.

Τέλος στην τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, όπου εξετάσαμε, εάν οι διδακτικές διαφοροποιήσεις με κοινωνικές ιστορίες μπορούν να υποστηρίξουν το γραπτό λόγο και τα προβλήματα συμπεριφοράς, δόθηκε έμφαση στην γενική εικόνα του μαθητή αλλά ειδικότερα στον παράγοντα «Βελτίωση της συμπεριφοράς» και περιελάμβανε χαρακτηριστικά από κανόνες, μοντέλα και τρόπους σε συμπεριφορές που αφορούν τον τρόπο συναναστροφής με τους συμμαθητές του, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το χώρο και το χρόνο που αναφέρονται η κάθε περίπτωση, εδώ περιλαμβάνονται θετικά συναισθήματα και συμπεριφορές συγκέντρωσης προσοχής σε ορισμένο χώρο, διατήρηση της ψυχραιμίας, την αισιοδοξία, κ.ά.

### **11.1.1 Παραγωγή Γραπτού Λόγου**

Τα εξατομικευμένα προγράμματα διαπιστώθηκε ότι είναι αποτελεσματικά για τις ειδικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον γραπτό λόγο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπεριφοράς σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). Αυτές οι παρεμβάσεις συνεισφέρουν στην υποστήριξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Canney & Byrne, 2006, Milsom & Glanville, 2010) και συνήθως

περιλαμβάνουν άμεση καθοδήγηση, σχεδιασμό, αυθόρμητη διήγηση με μνημονική ανάκληση, διαπραγμάτευση, παίξιμο ρόλων και ανατροφοδότηση.

Στο υπόθεση, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο συνυπάρχουν με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, προσμετρήθηκαν τα πρωτόκολλα ατομικής συνεδρίας. Το πρωτόκολλο ονομάστηκε “Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης” (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και υποστήριξε αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην καταγραφή κειμένων, βελτίωσε τις λειτουργίες και την ετοιμότητα στην παραγωγή και τη συμπεριφορά. Στις ομαδοποιήσεις συμπεριλήφθηκαν οι ηλεκτρονικές καταγραφές από τα πρωτόκολλα παρατήρησης και από τα ντοκουμέντα των κοινωνικών ιστοριών (Δροσινού, 2001, 2013β, 2014γ).

Η αποσαφήνιση της χρηστικής διαδικασίας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στο μαθητή, βοήθησε στην διάκριση της σημασίας “στοχευμένο πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης” από την “αόριστου και γενικού τύπου παιδαγωγική παρέμβαση” στη δυσλεξία. Επίσης η έμφαση στον όρο ατομικό, βοήθησε στην κατανόηση της εθελοντικής συμμετοχής και της σημασίας που έχουν τα ατομικά προσωπικά στοιχεία. Αποσαφηνίστηκε η χρήση του επιθέτου “ενταξιακό” με την ομαδοποίηση δραστηριοτήτων στη τάξη και τις συζητήσεις γύρω από θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο, την ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, της σύναψης επαφών με άλλους μαθητές (Frederickson & Furnham, 2004). Η ένταξη προσδιορίστηκε επίσης στο πρωτόκολλο με την νοηματοδότηση της διαπραγμάτευσης των διευκολύνσεων με τους δασκάλους (Parvi & Monda-Amaya, 2000, Mowat, 2009). Τα θέματα των συζητήσεων δομήθηκαν γύρω από την επέκταση του χρόνου ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων ή τη παροχή διαφοροποιημένου μαθησιακού υλικού, την συμφωνία ελαστικότητας στον τρόπο αξιολόγησης των λαθών που σχετίζονταν με το γραπτό λόγο.

Στην ίδια υπόθεση προσμετρήθηκε η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική παρέμβαση, και φάνηκε ότι είχε θετικά αποτελέσματα (Courtad & Bouck, 2013). Στοιχεία που βοήθησαν μαθητή να σκεφτεί και να σχεδιάσει στρατηγικές στη παραγωγή γραπτού λόγου ήταν η γραφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η επεξεργασία του κειμένου με κειμενογράφο, η χορήγηση προγραμμάτων φωνολογικής επεξεργασία σε φορητές συσκευές όπως ταμπλέτες, η σχεδιαγραμματική ανάλυση των ιδεών ως προσταδίου συγγραφής του κειμένου, εφαρμογές σειροθετικής ικανότητας και οργάνωσης του χώρου.

Ακόμη, στην υπόθεση αυτή προσμετρήθηκαν οι διαφοροποιήσεις του ΣΑΔΕΠΕΑ στην κατανόηση των βημάτων επίτευξης του στόχου. Έτσι δόθηκε έμφαση στην αναζήτηση, και εντοπισμό των λαθών ως μεθόδου αυτοδιόρθωσης. Βοήθησε επίσης πολύ η συνήθεια του μαθητή να ξαναδιαβάσει το κείμενο του, να κάνει υπογραμμίσεις, να μάθει να διακρίνει τις προτάσεις, τις παραγράφους, τους τίτλους, τους υπότιτλους, τα διαγράμματα, τις εικόνες, χρησιμοποιώντας μαρκαδόρους υπογράμμισης, εννοιολογικούς χάρτες, ‘‘φωναχτή’’ ανάγνωση (ακούω το λάθος μου), και νοηματοδότηση σε σημείο αναφοράς όπως μια κοινωνική ιστορία ή ένα παπουτσόκουτο και τέλος ανακεφαλαίωση των καλών πρακτικών που ακολουθήθηκαν από τον μαθητή. Αλλά παράλληλα και να οργανώνει τις εργασίες του τόσο σε επίπεδο χώρου μέσα στο παπουτσόκουτο, στο φάκελο, στον τοίχο κλπ αλλά σε επίπεδο χρόνου με χρονομέτρηση ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων και απασχόλησης σε μια έννοια με κλεψύδρα, ρολόι, ημερολόγιο (Δροσινού, 2013α).

### **11.1.2 Κατανόηση των δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου**

Στην υπόθεση, ότι τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εμποδίζουν την απόκτηση δεξιοτήτων γραπτού λόγου, προσμετρήθηκαν οι δεξιότητες αυτοδιόρθωσης, επανελέγχου, τεκμηρίωσης του τύπου λαθών και επανάληψης των οδηγιών που συμπεριελήφθησαν στην δόμηση του πρωτοκόλλου – ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η συζήτηση με τον μαθητή γύρω από τις δυσκολίες που συναντούσε στην παραγωγή γραπτού κειμένου τον βοήθησαν να τις συνειδητοποιήσει, να τις προσδιορίσει και να εφαρμόζει τρόπους για να τις αντιμετωπίσει (Glazzard, 2010, Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). Ο μαθητής βοηθήθηκε στην κατανόηση της διαβάθμισης των επιπέδων δυσκολίας που συναντούσε στη γραφή μίας άσκησης ή ενός κειμένου, με τη διατύπωση του αιτήματος προς το δάσκαλο της τάξης για να ζητήσει άδεια και να χρησιμοποιήσει τις καρτέλες και τους εννοιολογικούς χάρτες που είχαμε δημιουργήσει στις ατομικές μας διδασκαλίες, ή να συζητήσει με συμμαθητές του ώστε να λάβει βοήθεια από κάποιον που είχε τελειώσει νωρίτερα (Lee, Yoo & Bak, 2003). Ακόμη, στη κατανόηση του βαθμού δυσκολίας στη γραφή βοήθησαν οι γνωσιακοί χάρτες (mind maps), η χαρτογράφηση εννοιών, ο ορθογραφικός έλεγχος της λέξης τμήμα - τμήμα και η ανθρώπινη υποστήριξη. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκαν επιλεκτικά τεχνολογικά βοηθήματα, όπως η χρήση της εφαρμογής

ηλεκτρονικού ελληνικού λεξικού, η παραγωγή κειμένου στον κειμενογράφο με βοηθήματα αυτοδιόρθωσης (Courtad & Bouck, 2013).

Ακόμη, στην υπόθεση αυτή προσμετρήθηκαν τα διαγωνίσματα, τα τεστ και η συνεισφορά στη κατανόηση του βαθμού δυσκολίας, που κρίθηκε με βάση τις ανάγκες για επανάληψη καθώς και από τη στρατηγική επιλογή ερωτήσεων και ακολουθιών. Σύμφωνα με έρευνες της Δροσινού (1998δ, 2004, 2008, 2014δ) φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία βιώνουν ένταση με τις συμβατικές πρακτικές περί διαγωνισμάτων στην Γενική Τάξη. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η έννοια των εξετάσεων δεν είναι έκθεση ιδεών με αρχή, μέση και τέλος και συμβάλλει στην αναβλητικότητα που απομακρύνει τους μαθητές από την κατανόηση και διαχείριση των δυσκολιών μελέτης. Είναι πραγματικότητα ότι κάποιοι δάσκαλοι προσπαθούν να συμπιέσουν το φυσικό τρόπο σκέψης συμπεριλαμβανομένης και της δυσκολίας μελέτης του μαθήματος μέσα στα στενά όρια ενός συμβατικού έντυπου φύλλου εργασίας, όπου οι μαθητές οφείλουν να προσαρμοστούν (Kirwan & Leather, 2011).

Ο μαθητής συνειδητοποίησε σταδιακά τις δικές του ιδιαιτερότητες και έμαθε να αξιοποιεί όσα είχαμε δουλέψει μαζί, ώστε να προσαρμόζει το διαγώνισμα στις δικές του ανάγκες και όχι να προσαρμοστεί ο ίδιος στο διαγώνισμα. Αποτέλεσμα που τον οδήγησε προς την κατανόηση των δυσκολιών, που συναντά στα μαθήματα και την αναζήτηση τρόπων για την διευκόλυνσή του, με την ηλεκτρονική ταμπλέτα, το τετράδιο σημειώσεων μας, τις κάρτες με τους κανόνες αλλά και το γνωσιακό χάρτη, κάποιες φορές μάλιστα ανακαλώντας την λειτουργία του παπουτσόκουτου.

Επιπλέον, στην υπόθεση αυτή προσμετρήθηκαν οι συζητήσεις μας με το μαθητή για τη δυσλεξία, δηλαδή γύρω από τη συνειδητοποίηση του βαθμού δυσκολίας που έχει και τη βοήθεια που του πρόσφερε η απενοχοποίηση της. Ο μαθητής έδειχνε και εξηγούσε στους δασκάλους και τους γονείς του να κατανοήσουν τι σημαίνει για τον ίδιο μεγάλη, μεσαία ή μικρή δυσκολία στη μελέτη των μαθημάτων του, χωρίς να αισθάνονται ότι πρέπει να απολογηθεί για αυτό. Επίσης έμαθε να μην “ντρέπεται ή να μην “φοβάται” να ζητήσει άδεια από το δάσκαλο, να τον βοηθήσει όπου δεν τα κατάφερνε ή να χρησιμοποιήσει το υλικό που δουλεύαμε μαζί ή ακόμη και την υποστηρικτική τεχνολογία μέσω της ταμπλέτας του (Milani, Lorusso & Molteni, 2010). Επίσης, στο παράγοντα αυτό προσμετρήθηκαν οι παρατηρήσεις σημαντικής μεταβολής στο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο άρχισε να εξοικειώνεται με τις αλλαγές, σε αυτόν τον τομέα, της υποστήριξης μαθητών με δυσλεξία .

### 11.1.3 Προβλήματα Συμπεριφοράς

Στην υπόθεση, ότι οι διδακτικές διαφοροποιήσεις με κοινωνικές ιστορίες μπορούν να υποστηρίξουν το γραπτό λόγο και τα προβλήματα συμπεριφοράς, προσμετρήθηκαν οι διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν σε διάφορα πλαίσια για τον μαθητή και περιγράφηκαν στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων, με αναφορές στο χρόνο και στο χώρο εξέλιξης των άσχημων συμπεριφορών αλλά και στην επιλογή προτεινόμενων τρόπων διαχείρισης της κρίσης τόσο από τον μαθητή όσο και από του ενήλικες.

Ο μαθητής δήλωσε, ότι έμαθε να περιγράφει με ήρεμο τρόπο τι τον ενοχλεί και τι θα τον βοηθήσει καλύτερα να λύσει τις διαφορές του με τους άλλους, ξεκινώντας από αυτό που έγινε και προκάλεσε την σύγκρουση. Ακόμη δήλωσε ότι έμαθε πως μπορεί να χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο με θέμα το ποδόσφαιρο για να βρίσκει ικανοποίηση και ενδιαφέρον στον ελεύθερο χρόνο του και παράλληλα να ελέγχει τις εμπειρίες του με αρνητικά και θετικά γεγονότα, που νιώθει, δημιουργώντας το δικό του παπουτσόκουτο (θησαυροφυλάκιο), όπου εκεί καταγράφει, υπο την μορφή ημερολογίου, σημειώσεις ((Parvi & Monda-Amaya, 2000, Δροσινού, 2014β).

Ακόμη δήλωσε ότι υποστηρίχτηκε στο να λεκτικοποιεί τα συναισθήματα του και να μιλάει για τις στιγμές στο σχολικό πρόγραμμα που τον ‘‘πληγώνουν’’ ή δυσκολεύεται να διαχειριστεί. Ο μαθητής έμαθε προς το τέλος των παρεμβάσεων να μη νιώθει άβολα όταν τον ρωτούσαν μπροστά σε άλλους για τη δυσλεξία και τις δυσκολίες που είχε. Σε αυτό βοήθησαν οι διακριτικές συζητήσεις, στην καθημερινή μας διδακτική αλληλεπίδραση, και οι προτεραιότητες που τέθηκαν στην δόμηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Glazzard, 2010, Δροσινού, 2013α).

Επιπλέον, στην υπόθεση των διδακτικών διαφοροποιήσεων με τις κοινωνικές ιστορίες, προσμετρήθηκαν η αποφυγή της αρνητικής συναισθηματικής κινητοποίησης με τη δημόσια συζήτηση για τη δυσλεξία στην τάξη, στην αυλή, ή στο σπίτι και αντίθετα ενισχύθηκε η ευαισθητοποίηση και αποδοχή για τη δυσλεξία. Ο μαθητής έμαθε να εξηγεί τις δυσκολίες του στον γραπτό λόγο με συγκεκριμένα τρόπο από τις παρατηρήσεις και καταγραφές του εξατομικευμένου προγράμματος. Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήσαμε ότι ανακαλεί και θυμάται εμπειρίες και βιώματα από τα προηγούμενα σχολικά χρόνια στις οποίες αποδίδονται οι πιθανές αιτίες αυτών των

προβλημάτων στη συμπεριφορά του και τα μαθησιακά του ελλείματα.

## 11.2 Προτάσεις

Θεωρούμε δεδομένο ότι το δημοτικό σχολείο επιτρέπει την διαφορετικότητα του μαθητή με δυσλεξία, να λάμψει δίνοντάς του την ευελιξία να εκφραστεί με οποιοδήποτε αποδεκτό τρόπο στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής ζωής. Το μεταβατικό στάδιο που διανύουμε αναδεικνύει τάσεις ανάμεσα σε παλαιότερες απόψεις που εμμένουν στους πατροπαράδοτους τρόπους διδασκαλίας και στους νεότερους, που αρχίζουν να εξοικειώνονται και να υιοθετούν μοντέλα διδασκαλίας που αποδέχονται διαφορετικούς τρόπους μάθησης μέσα στην σχολική τάξη. Η υποστηρικτική μάθηση που είναι διαθέσιμη για όλους είναι πρόκληση για την απόδειξη ή μη των συζητήσεων περί ισοτιμίας καθώς και της σημασίας της ενδεχόμενης επιτυχίας και αποτυχίας για όλους τους μαθητές με ή χωρίς δυσλεξία (Δροσινού, 2014γ).

Σημειώνουμε ότι σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η δυσλεξία αξιολογείται ως αναπηρία και αποτελεί αυστηρά ατομικό χαρακτηριστικό και προσωπικό δεδομένο με το πρόβλημα να αποδίδεται στο ίδιο το παιδί. Στην αντίθετη οπτική θεώρηση σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, το πρόβλημα είναι κοινωνικά κατασκευασμένο και πρέπει να αντιμετωπιστεί ενιαία. Αυτή η θεώρηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών προκαλεί σύγχυση στην ανάλυση των όρων “δυσκολία μάθησης” και “διαφορετικότητα μάθησης” γεγονός που καταγράφεται ότι παρά τη διαθεσιμότητα των πληροφοριών για τη δυσλεξία πολλοί ειδικοί παιδαγωγοί και άλλοι ειδικοί επιστήμονες νιώθουν αβέβαιοι για τη μέθοδο με την οποία μπορούν να στηρίξουν μαθητές με δυσλεξία (Δροσινού, 2014γ). Εμείς υιοθετούμε το ανθρωποκεντρικό μοντέλο, αυτό που προσμετράται στα θετικά στοιχεία και αναφέρεται στη διαδικασία της αναγνώρισης της πολύπλευρης προσωπικότητας του παιδιού με δυσλεξία η οποία μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική αύξηση της αυτογνωσίας, εφόσον οι ιατροπαιδαγωγικές και ψυχολογικές γνωματεύσεις είναι έγκυρες και οι ποιοτικές εκθέσεις έχουν πληθώρα πληροφοριών για τις δυνατότητες του μαθητή με δυσλεξία.

Σύμφωνα με αυτή τη διαδικασία η ανίχνευση και η αξιολόγηση της δυσλεξίας ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα, ώστε να φτάσει σε ένα συμπέρασμα, ξεκινώντας από το ιστορικό του μαθητή από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ένα ειδικό



δάσκαλο. Αν τελικά ανιχνεύονται επαρκή στοιχεία δυσλεξίας τότε με την συνεργατική διαδικασία, πραγματοποιείται η πλήρη αξιολόγηση, στην οποία ο ψυχολόγος χορηγεί σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία (IQ test) για να αποκλειστεί οποιοδήποτε πρόβλημα με τη νοημοσύνη του παιδιού (Ζυγά, 2013, Δροσινού, 2013β). Η ευανάγνωστη έκθεση αξιολόγησης μεταξύ άλλων αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως η αυτοεκτίμηση του παιδιού, η περιγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών. Ακόμα στην έκθεση αναφέρονται προσωπικές πληροφορίες του παιδιού (Δροσινού, 2012α).

Η είσοδος του μαθητή με δυσλεξία στη γενική τάξη τον φέρνει αντιμέτωπο με τις δυσκολίες στην μάθηση. Ο μαθητής βιώνει συναισθηματικές εντάσεις γύρω από τις στερεοτυπίες της ανικανότητας, οι οποίες επηρεάζουν την δομημένη χαμηλή αυτοεκτίμηση από τα πρώτα σχολικά χρόνια (O’Neil, Guenette & Kitchenham, 2010). Οι μαθητές με δυσλεξία είναι εφευρετικοί και μπορούν να εργάζονται με την υποστηρικτική τεχνολογία, όπως είναι η “χαρτογράφηση ιδέας”, οι αναγνώστες κειμένου, η ακουστική ανατροφοδότηση, τα φωνητικά βιβλία, η ψηφιακή συσκευή καταγραφής φωνής, καθώς και πολλά άλλα βοηθήματα (Courtad & Bouck, 2013).

Κλείνοντας με μία θετική σκέψη, θα λέγαμε ότι τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από αυτήν την μελέτη περίπτωσης μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο οδηγό για την ουσιαστική υποστήριξη και ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πρόγραμμα (Canney & Byrne, 2006, Mowat, 2009).

Με την επίγνωση των περιορισμών της έρευνας σχετικά με τις δυσκολίες γραπτού λόγου και των προβλημάτων συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο, η συζήτηση εστιάζεται αποκλειστικά στο μαθητή με δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου σε αυτή την εργασία. Στο μέλλον θα μπορούμε να συζητήσουμε με περισσότερα στοιχεία για την πρόσβαση μαθητών με δυσλεξία στα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, όμως προς το παρόν δεν έχουν γίνει μεγάλες αλλαγές, ούτε στους οδηγούς σπουδών ούτε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα σημειώνεται αύξηση στον αριθμό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο με την μετάβαση τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η προσβασιμότητα κάθε δημοτικού σχολείου, θα μπορούσε να ενισχυθεί με την υπεύθυνη επιμόρφωση του προσωπικού πάνω στα θέματα που αφορούν τη δυσλεξία, πάνω στη χρήση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Η υποχρεωτική εφαρμογή ενταξιακών σχεδίων με συγκεκριμένες αποδεδειγμένες και συντονισμένες ενέργειες από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία θα βοηθήσει όχι μόνο την καθημερινότητα των διαφορετικών μαθητών αλλά και τις αντιλήψεις που

καλλιεργούνται στην αυριανή κοινωνία για το μοντέλο του ανθρώπου, που αποζητάμε να χτίσουμε.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. *Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Achenbach, T.M., Rescorla, L. A., (2003). Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και Προφίλ Σχολικής Ηλικίας του ΣΑΕΒΑ. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα: Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία παιδιών και εφήβων.
- Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: Socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal Of Youth And Adolescence*, 41(10), 1294-1311.
- American Psychiatric Association (APA) (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Forth Edition, (DSM-IV). Washington, DC: Author.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Barizone M. & Graziano, L. (2013). Σημειώσεις στο μάθημα: «Θεωρία της Διαχείρισης των Ομάδων στο πλαίσιο της Ένταξης», Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
- Bell, S. (2013). Professional development for specialist teachers and assessors of students with literacy difficulties/dyslexia: 'to learn how to assess and support children with dyslexia'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 104-113.
- Brigham, F. J., Bakken, J. P., Rotatori, A. F. (2012), Chapter 10 Families and Students with Emotional and Behavioral Disorders, in Jeffrey P. Bakken, Festus E. Obiakor, Anthony F. Rotatori (ed.) *Behavioral Disorders: Practice Concerns and Students with EBD (Advances in Special Education, Volume 23)* Emerald Group Publishing Limited, pp.207 - 231
- British Psychological Society, (1999). Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment. Working Party Report. BPS Leicester.

- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L., & Snowling, M. J. (2014). Parents of children with dyslexia: Cognitive, emotional and behavioural profile. *Dyslexia: An International Journal Of Research And Practice*, 20(2), 175-190.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America* (Vol. 57). New York: Basic Books.
- Broomhead, K. (2014). 'A clash of two worlds'; disjuncture between the norms and values held by educational practitioners and parents of children with behavioural, emotional and social difficulties. *British Journal of Special Education*, 41(2), 136-150.
- Canney, C., & Byrne, A. (2006). Evaluating Circle Time as a support to social skills development—reflections on a journey in school- based research. *British Journal of Special Education*, 33(1), 19-24.
- Casserly, A. M. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 79-91.
- Christensen, L., Young, K., & Marchant, M. (2007). Behavioral intervention planning: Increasing appropriate behavior of a socially withdrawn student. *Education & Treatment Of Children*, 30(4), 81-103.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μτφ. Μητσοπούλου, Χρ., & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courtad, C. A., Bakken J. P. (2011), Chapter 4 History of learning disabilities, in Anthony F. Rotatori, Festus E. Obiakor, Jeffrey P. Bakken (ed.) *History of Special Education (Advances in Special Education, Volume 21)* Emerald Group Publishing Limited, pp.61 - 87
- Courtad, C. A. Bouck, C. E. (2013), Assistive Technology for Students with Learning Disabilities, in Jeffrey P. Bakken, Festus E. Obiakor, Anthony F. Rotatori (ed.) *Learning Disabilities: Practice Concerns And Students With LD (Advances in Special Education, Volume 25)* Emerald Group Publishing Limited, pp.153 - 173
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child* (Vol. 2). London: Heinemann Medical.
- Dahle, A., Knivsberg, A., & Andreassen, A. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 11(3), 162-170.

- Dessementet, R., Bless, G. G., & Morin, D. D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Dooley, M.Larry (2002). “Case Study Research and Theory Building”, in *Advances in Developing Human Resources*, 4, 335-354.
- Doveston, M., & Keenaghan, M. (2006). Improving classroom dynamics to support students' learning and social inclusion: A collaborative approach. *Support for Learning*, 21(1), 5-11.
- Doyle, R. (2004). A social development curriculum: Applying nurture group principles and practices to support socially and emotionally vulnerable children within mainstream classrooms. *British Journal of Special Education*, 31(1), 24-30.
- Δράκος, Γ.Δ. και Τσιναρέλης, Γ.Σ., (2011). Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών. Αθήνα: Εκδ. Διάδραση.
- Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση, εντοπισμός και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή ή μιας ομάδας, *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 42, σσ. 18-24
- Δροσινού, Μ. (1998α). Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, *Κοινωνική Εργασία*, τχ.49, σσ.17-27.
- Δροσινού, Μ. (1998β). Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 46 – 57, 81-95. Αθήνα.
- Δροσινού, Μ. (1998γ). Προσέγγιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές ειδικών τάξεων, *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ.67, σσ.27-31.
- Δροσινού, Μ. (1998δ). Μοντέλα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα στο σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης (Αντιλήψεις από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας), *Το Σχολείο Και το Σπίτι*, τχ.8, σσ.383-389.
- Δροσινού, Μ. (1998ε). Οργάνωση και Μηχανισμοί της Παιδικής Παραβατικότητας μέσα από κοινωνικές και ψυχολογικές δομές. *Διδακτορική Διατριβή*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Δροσινού, Μ. (1999). Μια μελέτη πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας, *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τχ.33, σσ.63-75.

- Δροσινού, Μ. (2000α). Η ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου σε εφαρμογές εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων σε μαθητές με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τχ.1 (421), σσ. 38-40.
- Δροσινού, Μ. (2000β). "Πώς η διαδικασία μάθησης με παρατήρηση (ένταξη) επηρεάζει τη συμπεριφορά μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές ή με προβλήματα συμπεριφοράς: κριτική θεώρηση ερευνών σχετικά με την ένταξη" (Μτφρ.: Κωνσταντίνα Περσοπούλου, Επιμ.: Μαρία Δροσινού) Hallenbek, B. Kauffman, J.M., *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τχ.37, σσ.16-44.
- Δροσινού, Μ. (2001). "Καθημερινές καταγραφές εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων, σε μαθητές ειδικών τάξεων, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή", *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ.78, σσ.32-35.
- Δροσινού, Μ. (2004). Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Π.Ε.Μ.Δ.) και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές (Δ.Π.Σ.) σε μαθητές μικρής ηλικίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 71-72, σσ. 145-156.
- Δροσινού, Μ. (2005). Η ετοιμότητα των γονέων στην κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών, *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 77-78, σσ. 143-153.
- Δροσινού, Μ. (2008). Μελέτη περίπτωσης μαθητή με προβλήματα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. Στο Τζελέπη – Γιαννάτου, Ε. (επιμελ.) *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολική Τάξης – Τόμος Β΄*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκάρρακη,Ι., Τσάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δροσινού, Μ. (2013α). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής Και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας.Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.
- Δροσινού, Μ. (2013β). *Μεθοδολογία Παρατήρησης Ατόμων Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα:  
<https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>.
- Δροσινού, Μ. (2014α). *Ετοιμότητα και Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

- Δροσινού, Μ. (2014β). Αναγνωστικές δεξιότητες και μνημονικές τεχνικές. Στοιχεία από τις παρεμβάσεις στα σχέδια μελέτης φοιτητών με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). *Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου συνεδρίου Ειδικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα.
- Δροσινού, Μ. (2014γ). ΕΑΕ11. *Πρακτική Άσκηση. Γενικό περίγραμμα Πρακτικής Άσκησης*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογία. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD197/>.
- Δροσινού, Μ. & Βαγγελάτου, Φ. (2014δ). Στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες: Μια μελέτη με έμφαση τα συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. *Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου συνεδρίου Ειδικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal Of Educational Psychology*, 82(4), 657-663.
- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal Of Educational Psychology*, 74(3), 391-410.
- Galaburda, A., Sherman, G., Rosen, G., Aboitiz, F., & Geschwind, N., (1985). Developmental Dyslexia: Four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18(2), 222-233.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support For Learning*, 25(2), 63-69.
- Goran, L. G., & Gage, N. A. (2011). A comparative analysis of language, suspension, and academic performance of students with emotional disturbance and students with learning disabilities. *Education & Treatment Of Children*, 34(4), 469-488.
- Hackett, L., Theodosiou, L., Bond, C., Blackburn, C., Spicer, F., & Lever, R. (2010). Mental health needs in schools for emotional, behavioural and social difficulties. *British Journal of Special Education*, 37(3), 148-155.

- Halonen, A., Aunola, K., Ahonen, T., Nurmi, J.E., (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: a cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3) 517-534.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
- Hinshaw, S.P., (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111 (1), 127-155.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω,-Γιώργος Δαρδάνος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 21, 106-124.12
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal Of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kempe, Camilla, Stefan Gustafson, and Stefan Samuelsson. (2011). "A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviors." *Scandinavian Journal Of Psychology* 52, no. 3: 242-250.
- King- Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23(2), 55-62.
- Kirwan, B., & Leather, C. (2011). Students' voices: A report of the student view of dyslexia study skills tuition. *Support For Learning*, 26(1), 33-41.
- Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for Specific Learning Disabilities. *School Psychology International*, 34(6), 674-690.
- Κουμπιάς, Ε., Δενδάκη, Α. & Κονίτση, Π. (2014). Αναγνωστική Ικανότητα και Προβλήματα Συμπεριφοράς Μαθητών Δ'τάξης Δημοτικού Σχολείου. *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου συνεδρίου Ειδικής Παιδαγωγικής. Αθήνα.*
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education And Training In Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.

- Loeber, R., & Farrington, D.P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins risk factors, early interventions and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- Lyon, G.R., (1995). Toward a definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A., (2003). A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53: 1-14.
- Μάνος, Ν., (1997). Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαρκάκης, Ε. (2006) Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/special-edu/124-aps-peir-amea>.
- McPHILLIPS, T. H. É. R. È. S. E., & Shevlin, M. (2009). Evaluating the teaching and learning experience for the child with dyslexia in special and mainstream settings in Ireland. *Support for Learning*, 24(2), 63-72.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. Psychology Press.
- Milani, A., Lorusso, M., & Molteni, M. (2010). The effects of audiobooks on the psychosocial adjustment of pre-adolescents and adolescents with dyslexia. *Dyslexia: An International Journal Of Research And Practice*, 16(1), 87-97.
- Miles, T. R., & Miles, E. (1999). *Dyslexia: A hundred years on*. McGraw-Hill International.
- Miles, T.R., (1994). A proposed taxonomy and some consequences. Στο A. Fawcett & R. Nicolson (Επ.) *Dyslexia in Children* (pp. 195-214). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Milsom, A., & Glanville, J. L. (2010). Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. *Remedial And Special Education*, 31(4), 241-251.
- Mitchem, K. J., Richards A. (2003), Students with learning disabilities, in Festus E. Obiakor, Cheryl A. Utley, Anthony F. Rotatori (ed.) *Effective Education for Learners with Exceptionalities (Advances in Special Education, Volume 15)* Emerald Group Publishing Limited, pp.99 - 117



- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α., Λαρδούτσου, Σ., (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου, (επιμ.). Προσαρμογή στο σχολείο, σσ. 255-286, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: A focus upon learning. *Support for Learning*, 24(4), 159-169.
- N. 3699/2008 (ΦΕΚ 199-Α'/02-10-2008) που αφορά την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- O'Brien, B. A., Wolf, M., & Lovett, M. W. (2012). A taxometric investigation of developmental dyslexia subtypes. *Dyslexia: An International Journal Of Research And Practice*, 18(1), 16-39.
- O'Leary, N., Longmore, C., & Medcalf, R. (2014). The influence of occupational socialisation upon a teacher's interpretation and delivery of Teaching Games for Understanding to pupils experiencing social and emotional behavioural difficulties. *Support for Learning*, 29(1), 57-75.
- O'Neill, L., Guenette, F., & Kitchenham, A. (2010). 'Am I safe here and do you like me?' Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom. *British Journal of Special Education*, 37(4), 190-197.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1993). Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς. Αθήνα, Εκδόσεις Βήτα & Κέντρου Συνεργασίας για την Έρευνα και την Εκπαίδευση στην Ψυχική Υγεία.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 22-33.
- Pennington, B. (1995). Genetics of learning disabilities. *Journal of Child Neurology*, 10, 69-77.
- Perfetti, C., & Marron, M., (1995). Learning to read: Literacy acquisition by children and adults. NCAL Technical Report TR 95-07, National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania
- Πόρποδας, Κ. (1997) Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Pierce, M. E., Wechsler-Zimring, A., Noam, G., Wolf, M., & Katzir, T. (2013). Behavioral problems and reading difficulties among language minority and

- monolingual urban elementary school students. *Reading Psychology*, 34(2), 182-205.
- Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families. Department for Children, Schools and Families.
- Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 16: 181-197.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T., Meltzer, H., Carroll, J., (2004). Sex differences in Developmental Reading Disability: New findings from 4 epidemiological studies, *JAMA*, 291, pp. 2007-2012.
- Schnitzer, G., Andries, C., & Lebeer, J. (2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 7(3), 161-171.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Stecher, B. & Borko, H. (2002). Intergrading findings from surveys and case studies: examples from a study of standards-based educational reform. *Journal of Educational Policy*, 17, (5), 547-569.
- Swinson, J. (2008). RESEARCH SECTION: The self- esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education*, 35(3), 165-172.
- Taanila, A., Yliherva, A., Kaakinen, M., Moilanen, I., & Ebeling, H. (2011). An epidemiological study on Finnish school-aged children with learning difficulties and behavioural problems. *International journal of circumpolar health*, 70(1).
- Temple, E., Deutsch, G. K., Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P., Merzenich, M. M., & Gabrieli, J. D. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(5), 2860-2865.
- Torgesen, J.K., (2004). Learning Disabilities: An historical and conceptual overview. Στο B.Y.L. Wong (Ed.) Learning about learning disabilities (σσ. 3-40). San Diego: Elsevier Academic Press.

- Trout, A.L., Nordness, P.D., Pierce, C.D., & Epstein, M.H., (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: a review of the literature from 1961-2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (4), 198-210.
- Undheim, A., Wichstrøm, L., & Sund, A. (2011). Emotional and behavioral problems among school adolescents with and without reading difficulties as measured by the Youth Self-Report: A one-year follow-up study. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 55(3), 291-305.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., Bos, C.S., (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: a synthesis of observation studies-learning disabilities and emotional / behavioural disorders-Statistical Data Included. *Journal of Special Education*, 36, (1), 2-13.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- WHO, (2007). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - 10th Revision  
<http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Woolf, A. (2011). Everyone Playing in Class: a group play provision for enhancing the emotional well- being of children in school. *British Journal of Special Education*, 38(4), 178-190.
- Yawn, C. D., Hill, J. M., Obiakor, F. E., Gala, D. T.D., Neu, J. (2013), Families and Students with Learning Disabilities, in Jeffrey P. Bakken, Festus E. Obiakor, Anthony F. Rotatori (ed.) *Learning Disabilities: Practice Concerns And Students With LD (Advances in Special Education, Volume 25)* Emerald Group Publishing Limited, pp.175 - 188
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή και κάρτες. Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση*, Εκδ. Γ' Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- Yukay Yüksel, M. (2013). An investigation of social behaviors of primary school children in terms of their grade, learning disability and intelligence potential. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 781-793.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D., (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, σσ. 107-143.
- Χρηστάκης, Κ. (2011α). *Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Τόμος Α΄ κ Β΄ Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2011β). *Διδακτική προσέγγιση Παιδιών και Νέων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζυγά, Σ. (2013). *Εισαγωγή στη Νοσηλευτική Επιστήμη*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010α). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, 1ος Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010β). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, 2ος Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μεθοδολογία Παρατήρησης, Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)-ΑΤΥΠΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΓΡΑΜΜΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## 1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

ΜΑΘΗΤΗΣ: Α ΗΛΙΚΙΑ: 11 ΤΑΞΗ: Ε΄ ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΕΞΑΜΗΝΟ: Α΄ ΔΙΑΓΝΩΣΗ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ  
 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΔΙΔ. ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ  
 1. Αρχική: Ημερομηνία: 15/11/2013 Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος: «Να βελτιώσει το αναγνωστικό αυτοσυνείδημα και να αναπτύξει εμπιστοσύνη στην γραπτή παραγωγή κειμένου 5-10 γραμμών»  
 2. Ενδιάμεση: Ημερομηνία: 10/01/2014 Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος: «Να βελτιώσει το αναγνωστικό αυτοσυνείδημα και να αναπτύξει εμπιστοσύνη στην γραπτή παραγωγή κειμένου 5-10 γραμμών»  
 3. Τελική: Ημερομηνία: 14/03/2014 Μέσος όρος αποκλίσεων: Βραχυπρόθεσμος στόχος: «Να βελτιώσει το αναγνωστικό αυτοσυνείδημα και να αναπτύξει εμπιστοσύνη στην γραπτή παραγωγή κειμένου 5-10 γραμμών»  
 Σημείωση: Οι αποκλίσεις σημειώνονται με εξήμινα, αριθμητικά α) π.χ. -4 (4 εξήμινα απόκλιση προς τα κάτω από τη γραμμή βάσης) β) Η γραμμή βάσης σημειώνεται με 0. γ) Οι αποκλίσεις προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης σημειώνονται με + π.χ. +2 (2 εξήμινα απόκλιση προς τα πάνω από τη γραμμή βάσης). Ο Μέσος Όρος υπολογίζεται με το άθροισμα 1.1+1.2+1.3+1.4+1.5+1.6+1.7 και διαφείται με π.χ. 7.

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 15/11/2013	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 10/1/2014	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ: 14/3/2014	Σχολιασμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Αρχικών Παρατηρήσεων	Σχολιασμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Ενδιάμεσων Παρατηρήσεων	Σχολιασμός Παρατηρήσεων- Διδακτικές Προτεραιότητες Τελικών Παρατηρήσεων
1.	Προφορικός λόγος		-1	-1	0		
2.	Ψυχοκινητικότητα		-1	0	0		
3.	Νοητικές ικανότητες		-1	-1	0		
4.	Συνεπαισθηματική οργάνωση		-1	-1	0		
	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ		-1	-0,75	0		

## 2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	Σχολιασμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Αρχικών Παρατηρήσεων	Σχολιασμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Ενδιάμεσων Παρατηρήσεων	Σχολιασμός Παρατηρήσεων- Διδακτικές Προτεραιότητες Τελικών Παρατηρήσεων
1.	Ανάγνωση		-2	-1	-1		
2.	Κατανόηση		-2	-1	-1		
3.	Γραφή		-2	-1	-1		
4.	Μαθηματικά		-2	-2	-1		

ΜΕΣΟ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΩΝ		-2	-1,25	-1	Οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή είναι ορατές σ' όλες τις ακαδημαϊκές δεξιότητες	Δόσαμε ιδιαίτερη έμφαση στο ηθικό λόγο και ιδιαίτερα στη γραφή	Η μεγαλύτερη βελτίωση σημειώθηκε στην παραγωγή γραπτού λόγου
-----------------------	--	----	-------	----	--	--	--

### 3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Αρχικών Παρατηρήσεων	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Ενδιάμεσων Παρατηρήσεων	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδακτικές Προτεραιότητες Τελικών Παρατηρήσεων
1.	Αυτονομία στο περιβάλλον		-1	0			
2.	Βιοληνική συμπεριφορά		-2	-1			
3.	Προσαρμογή στο περιβάλλον		-2	-1			
ΜΕΣΟ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΩΝ		-1,666666667	-0,666666667	-0,666666667	Η συμπεριφορά του μαθητή είναι προβληματική με αποτέλεσμα να βρίσκεται συνεχώς σε συγκρούσεις ή σε μια αταξία	Επίσης ο μαθητής άργησε να προσαρμοστεί στους κανόνες τις τάξης του και δημιουργούσε εντάσεις με τους συμμαθητές του	Η υποστήριξη του μαθητή σ' αυτό τον τομέα χρειάζεται συστηματικότερη προσέγγιση

### 4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Αρχικών Παρατηρήσεων	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Ενδιάμεσων Παρατηρήσεων	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδακτικές Προτεραιότητες Τελικών Παρατηρήσεων
1.	Ελεύθερος χρόνος		-2	-2			
2.	Αισθ. τέχνες		-2	-1			
ΜΕΣΟ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΩΝ		-2	-1,3	-0,5	Ο μαθητής καθημερινά βρίσκεται μακριά από το σπίτι του ξοδεύοντας το ελεύθερο του χρόνο παίζοντας ποδόσφαιρο σε αλάνες	Γίνεται προσπάθεια να εμπλουτίσουμε τα ενδιαφέροντα του και η οικογένεια επιχειρεί να οριοθετήσει το χρόνο του μαθητή	Ο χρόνος του μαθητή διανέμεται καλύτερα με σα από την συνεργασία σχολείου οικογένειας ο μαθητής αρκετές φορές όταν παίζει επιβλέπεται από ους γονείς του

### 5. ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

α/α	Περιγραφή	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΑΡΧΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΔΙΑΜΕΣΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΤΕΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ:	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Αρχικών Παρατηρήσεων	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδ. Προτεραιότητες Ενδιάμεσων Παρατηρήσεων	Εχολογισμός Παρατηρήσεων- Διδακτικές Προτεραιότητες Τελικών Παρατηρήσεων
1.	Προεπαγγελματικές δεξιότητες		-1	0			
2.	Επαγγελματικός προσανατολισμός		-1	-1			
ΜΕΣΟ ΟΡΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΩΝ		-1	-0,5	0	Ο μαθητής δεν ταυτίζεται με τα επαγγέλματα των γονιών του οι οποίοι ασχολούνται με χειρωνακτικές εργασίες	Ενδιαφέρεται κυρίως για το ποδόσφαιρο. Προσπαθούμε να καθοδηγήσουμε τον μαθητή και σε άλλες επιλογές	Ο πατέρας του αποφάσισε να τον πάρει μαζί του το καλοκαίρι στην καλιέργεια των χωραφιά ώστε να ο μαθητής να διαπισώσει τις συνθήκες εργασίας



Ασχοληθήκαμε με ένα άρθρο που αναφερόταν στις διαφορετικές καιρικές συνθήκες που μπορούν να δημιουργηθούν σε ποδοσφαιρικούς αγώνες και τις επιπτώσεις που επιφέρουν στους παίκτες και τους θεατές. Ο μαθητής με τους συμμαθητές του δημιούργησαν ένα δικό τους βιβλιαράκι με χαρτόνια και μαρκδόρους δημιουργώντας εξώφυλλο, οπισθόφυλλο.

Σχεδιάζω πριν Παιζω  
Σχεδιάζω πριν Γράψω



Σχεδιάζουμε και οργανώνουμε τις σκέψεις μας προτού αποφασίσουμε να τις ενώσουμε σε παραγράφους και να τις καταγράψουμε σε κείμενο. Το σχήμα της αράχνης όπου γράφουμε στον κεντρικό κύκλο στο σώμα δηλαδή της αράχνης το θέμα στο οποίο θα γράψουμε τις σκέψεις μας και στην συνέχεια εξακτινώνουμε (τραβάμε μια γραμμή και φτιάχνουμε ένα νέο μικρότερο κύκλο) για να δημιουργήσουμε ένα υποθέμα που ανήκει στο κεντρικό μας θέμα και θα αντιστοιχεί σε μια παράγραφο. Η παραπάνω περιγραφή οπτικοποιείται έχοντας στο μυαλό μας πως αυτή η αράχνη βρίσκεται στο κέντρο του γηπέδου στο κύκλο και εμείς τραβάμε γραμμές σαν τον ιστό της αράχνης σε όλο το γήπεδο, τοποθετώντας τους κατάλληλους παίκτες, δηλαδή τις κατάλληλες ιδέες εκεί που ταιριάζουν.



Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των σκέψεων του αναφερόταν σε ένα συγκεκριμένο θέμα στο οποίο ο μαθητής έχει προηγούμενη βιωματική εμπειρία. Για θέμα επιλέξαμε την εμπειρία του μαθητή από έναν ποδοσφαιρικό αγώνα της εθνικής ομάδας ποδοσφαίρου που παρακολούθησε από κοντά με τον μπαμπά του στην Αθήνα.



Το «σπίτι των λέξεων» λειτουργεί ως γνωστική μηχανή για να διαχειριστούμε τους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες. Κάθε φορά που εντοπίζουμε ένα σημαντικό ορθογραφικό ή γραμματικό κανόνα κατά της διάρκειας του μαθήματος μας, καταγράφουμε τον κανόνα σε μια καρτέλα και στην συνέχεια ρίχνουμε την κάρτα στο «σπίτι των λέξεων». Η διαδικασία καταγραφής και εκμάθησης των κανόνων έχει μορφή παιχνιδιού, αφού ο μαθητής είναι σαν να «ψηφίζει», να κάνει μια πράξη εμπιστοσύνης προς τον κανόνα, παράλληλα ο κανόνας εγκλωβίζεται και τοποθετείται σε ένα κουτί ασφαλείας. Η αίσθηση ασφάλειας συνεχίζεται καθώς ο μαθητής μπορεί να ελέγχει τους κανόνες ανοίγοντας το κουτί όποτε νιώθει αβέβαιος για κάτι. Επιπλέον κάθε εβδομάδα κάνουμε καταμέτρηση των κανόνων και επανάληψη. Το «σπίτι των λέξεων» συνδιάζεται και αποτελεί προέκταση του «δωματίου των λέξεων».

## Κείμενο κοινωνικής ιστορίας



### “Η μπάλα στον αντίπαλο”



Κάθε φορά που γράφουμε ένα κείμενο είμαστε πολύ προσεκτικοί, ώστε να μην «βγαίνουμε» έξω απ’ τις γραμμές. Έτσι όπως συμβαίνει και με το ποδόσφαιρο όπου όταν κάποιος παίκτης περάσει με τη μπάλα έξω από τις προκαθορισμένες γραμμές του γηπέδου, έχουμε παράβαση, και την μπάλα την παίρνει η αντίπαλη ομάδα, έτσι και εμείς δεν πρέπει να βγαίνουμε από το προκαθορισμένο πλαίσιο και τις γραμμές του κειμένου που θέλουμε να γράφουμε ώστε να μην κάνουμε λάθος



Επίσης οφείλουμε να είμαστε πολύ προσεκτικοί ώστε να μην «κολλάμε» τις λέξεις και τα γράμματα μεταξύ τους, καθώς όπως συμβαίνει και στο γήπεδο αν δύο παίκτες έρθουν πολύ κοντά μπορεί να συγκρουστούν και είτε να πάρει την μπάλα ο αντίπαλος αν συγκρουστούν συμπαίκτης ή να γίνει φάουλ αν συγκρουστούν παίκτες από τις αντίπαλες ομάδες.



Έχοντας στο μυαλό μας την σταθερή απόσταση που πρέπει να κρατούν οι ποδοσφαιριστές μεταξύ τους είτε είναι αντίπαλοι είτε είναι συμπαίκτης, έτσι και εμείς οφείλουμε να διατηρούμε μια συγκεκριμένη σταθερή απόσταση μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων, τέτοια ώστε ούτε αυτά να είναι πολύ «κολλητά» μεταξύ τους ούτε να είναι πολύ μακριά το ένα από το άλλο, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να μπορεί με ευκολία να τα διαβάσει.

