



**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.)**

**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

**Διπλωματική εργασία της  
Τάκης Ευφροσύνης Ναταλίας (Α.Μ. 12132012043)**

**«Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (ΕΑΕ01) με έμφαση τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες»**

**“L' Insegnamento delle Competenze Sociali con enfasi sulla gestione del tempo libero dello studente con composte cognitive, emotive e sociali difficoltà”**

**“Teaching social skills with emphasis on the management of leisure to student with complex cognitive, emotional and social difficulties”**

**Επιβλέπων καθηγητής: Τραυλός Αντώνιος, αναπληρωτής καθηγητής  
Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Παπαπέτρου Σάββας, διδάκτωρ  
Δροσινού-Κορέα Μαρία, επίκουρη καθηγήτρια**

**Καλαμάτα, Ιανουάριος 2015**



**UNIVERSITÀ DEL PELOPONNESO  
FACOLTA DI LETTERE E FILOSOFIA  
E STUDI CULTURALI  
DIPARTIMENTO DI LETTERATURA  
DIPARTIMENTO DI STORIA, ARCHEOLOGIA E  
GESTIONE  
BENI CULTURALI**



2

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO  
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA**

**Programma Transnazionale di Studi Post-laurea**

**" Competenze relazionali per insegnanti che interagiscono con alunni e famiglie  
con Bisogni Educativi Speciali"**

**Tesi di laurea**

**Taki Effrosyni Natalia (m.776362)**

**“L' Insegnamento delle Competenze Sociali con enfasi sulla gestione del tempo  
libero dello studente con composte cognitive, emotive e sociali difficoltà”**

**“Teaching social skills with emphasis on the management of leisure to student  
with complex cognitive, emotional and social difficulties”**

**Supervisore: Travlos Antonios, professore associato**

**Insegnanti co-supervisor: Papapetrou Savas, Ph.D.**

**Drosinou Corea-Marie, Assistant Professor**

**Kalamata, Gennaio 2015**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ.) «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», διεξήχθη έρευνα η οποία επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στη μελέτη περίπτωσης ενός 11χρονου μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που παρακολουθούσε το γενικό δημοτικό σχολείο με τη μορφή της παράλληλης στήριξης καθώς και στους ενήλικες που αλληλεπιδρούσαν με τον ίδιο. Η έρευνα υλοποιήθηκε με την εφαρμογή ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) (Δροσινού, 2014). Η μεθοδολογία ήταν μικτή και αποτελούνταν από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα συνελέγησαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου κλίμακας Likert και τα ποιοτικά καταγράφηκαν σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης, μεθοδολογίας παρέμβασης και την ειδική διδακτική. Τα εργαλεία των παρατηρήσεων περιλαμβάνουν την εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης μέσω των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα εργαλεία αποτέλεσαν οι καταγραφές με τους διδακτικούς στόχους μέσω του προγράμματος διδασκαλίας (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα). Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί η αναγκαιότητα εισαγωγής της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο σε συνδυασμό με την ένταξη της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

**Λέξεις κλειδιά:** Κοινωνικές δεξιότητες, ελεύθερος χρόνος, μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, ΣΑΔΕΠΕΑΕ

## ABSTRACT

Within the context of the Internship of International Program of Postgraduate Studies (IPPS) entitled “The development of educational skills in special treatment and education for dealing with problems faced by students with complex cognitive, emotional and social difficulties and their families”, a case study was conducted which focused on the investigation of the social skills leisure management on students with complex cognitive, emotional and social difficulties. The present research refers to the the case of an 11 year old student with complex cognitive, emotional and social difficulties attending the general elementary school in the form of co-teaching and in adults who interact with him. The study was conducted by applying a Targeted Individual Structured Integrated Special Education Program for students with Special Educational Needs (TISISEPfSEN) (Drossinou, 2014). The methodology was mixed and referred to the collection of quantitative and qualitative data. Quantitative data were collected through questionnaires using the Likert scale and the qualitative data were recorded by the researcher’s participant observation. The instruments of observation included the informal pedagogical assessment through with Checklists of Based Skills (CBS) (Drossinou, Markakis, Christakis, & Melas, 2009), the Framework Curricula for Special Education (FCSE), and notes on the general and specific learning difficulties and the teaching plan (annual, monthly, weekly, daily curriculum). In addition, the program assessed by the use of the experiment. Under the assumptions and results of research, it is necessary to introduce the teaching of social skills in elementary school in conjunction with the integration of leisure management to address the difficulties of students with complex cognitive, emotional and social difficulties.

**Key words:** Social skills, leisure time, students with complex cognitive, emotional and social difficulties, TISISEPfSEN

## RIASSUNTO

Nel quadro dell' esercizio pratico, tirocinio del Programma Transnazionale di Studi Post-laurea "Competenze relazionali per insegnanti che interagiscono con alunni e famiglia con Bisogni Educativi Speciali (BES)", e' stata effettuata una ricerca la quale si e' concentrata sullo studio degli studenti capacità di gestione del tempo libero sociali con complessa cognitive, emotive e sociale difficoltà. Questo lavoro riguarda lo studio di un caso di all'uno di 11 anni con complessi, cognitive, emotive e sociale difficoltà che frequentavo la scuola elementare generale, sotto forma di assistente insegnante e in adulti che interagivano con lei. La ricerca è stata effettuata con l'applicazione di uno Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento Programma di una Istruzione Speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES) (Drossinou, 2014). La metodologia era mista ed era formata da dati di quantità e di qualità. I dati di quantità sono stati raccolti con la un compilazione di un questionario della scala Likert. I dati di qualità sono stati registrati dall' osservazione di partecipazione e le registrazioni di calendario. Gli strumenti per le osservazioni erano formati dall' osservazione pratica dell' alunno, le liste della valutazione pedagogica atipica tramite Le Liste di Controllo di Abilità Fondamentali (LCAF) (Drossinou, Markakis, Christakis, & Melas, 2009), del Quadro Analitico Del Programma Di Insegnamento Speciale (QADPDIS), le osservazioni delle difficoltà generali e speciali d' apprendimento e gli obiettivi didattici tramite il programma d' (annuale, mensile, settimanale, giornaliero programma didattico). Inoltre, vi era una valutazione dello stesso programma utilizzando l'esperimento. Sotto le ipotesi e risultati della ricerca, è necessario introdurre l'insegnamento delle abilità sociali nella scuola elementare, in combinato disposto con l'integrazione di gestione per il tempo libero per affrontare le difficoltà degli studenti con cognitiva complessa, difficoltà sociali ed emotive.

**Parole chiave:** Abilità sociali, tempo libero, gli studenti con cognitivi complessi, difficoltà emotive e sociali, QADPDIS

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
RIASSUNTO.....	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ.....	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	13
ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	21
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	21
2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων .....	21
2.1.1. Διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο .....	26
2.1.2. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.....	31
2.1.3. Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.....	33
2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του ελεύθερου χρόνου .....	34
2.2.1. Η σημασία της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.....	37
2.2.2. Η συμβολή της οικογένειας στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.....	40
2.2.3. Η συμβολή του σχολείου στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.....	42
2.3. Εννοιολογικός προσδιορισμός σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών.....	44
2.3.1. Διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών των παιδιών .....	48

2.3.2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	54
2.3.3. Περιγραφή του προβλήματος.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	56
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
3.1. Δείγμα.....	56
3.2. Εργαλεία μέτρησης.....	56
3.3. Διαδικασίες της έρευνας.....	57
3.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	59
3.5. Στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> .....	62
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	62
4. Αποτελέσματα της έρευνας.....	62
4.1.1 <sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση.....	62
4.1.1.1. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών.....	62
4.1.1.2. Το ερωτηματολόγιο των γονέων .....	65
4.2. 2 <sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση.....	67
4.2.1. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών.....	67
4.2.2. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις.....	69
4.3. 3 <sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση.....	70
4.3.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης - ευρήματα.....	70
4.3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης - Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης.....	85
4.3.3. Πείραμα – Κοινωνικές ιστορίες .....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> .....	94
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	94
5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	94
5.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β .....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ .....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ .....	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε .....	130

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ' .....	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ .....	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.....	138



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών.....	64
<b>Πίνακας 2.</b> Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των γονέων.....	66
<b>Πίνακας 3.</b> Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών-τριών.....	69

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<b>Σχήμα 1.</b> Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.....	71
<b>Σχήμα 2.</b> Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.....	77
<b>Σχήμα 3.</b> Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.....	79
<b>Σχήμα 4.</b> Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση.....	84

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

<b>Εικόνα 1.</b> Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα κατανόησης φωνολογικής ενημερότητας στον Η/Υ.....	86
<b>Εικόνα 2.</b> Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα κατανόησης της φωνολογικής δομής των λέξεων.....	86
<b>Εικόνα 3.</b> Διαφοροποιημένη δραστηριότητα κατανόησης φωνήματος-γραφήματος.....	87
<b>Εικόνα 4.</b> Διαφοροποιημένη δραστηριότητα γλωσσικών και μαθηματικών δραστηριοτήτων.....	87
<b>Εικόνα 5.</b> Διαφοροποιημένη δραστηριότητα αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος.....	88
<b>Εικόνα 6.</b> Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα αντιστοίχισης λεκτικών ακολουθιών.....	88
<b>Εικόνα 7.</b> Διαφοροποιημένη μαθηματική δραστηριότητα σχηματισμού, αναγνώρισης, περιγραφής και επέκτασης αριθμητικών μοτίβων.....	89
<b>Εικόνα 8.</b> Διαφοροποιημένη μαθηματική δραστηριότητα ονομασίας και σύγκρισης αριθμών μέσω καρτών υπερατού.....	89
<b>Εικόνα 9.</b> Διαφοροποιημένη μαθηματική δραστηριότητα πολλαπλασιασμού και προπαίδειας μέσω εκπαιδευτικού λογισμικού σε Η/Υ.....	90
<b>Εικόνα 10.</b> Διαφοροποιημένη γλωσσική και μαθηματική δραστηριότητα σχηματισμού γλωσσικών και μαθηματικών ακολουθιών στο παπουτσόκουτο.....	90

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ**

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.</b> Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	107
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.</b> Ερωτηματολόγιο γονέων.....	110
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.</b> Ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών .....	113
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.</b> Ημι-δομημένες συνεντεύξεις.....	115
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.</b> Πρώτη κοινωνική ιστορία έναρξης του σχολείου.....	130
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ'.</b> Δεύτερη κοινωνική ιστορία κανόνων στην τάξη.....	132
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ.</b> Τρίτη κοινωνική ιστορία βημάτων που ακολουθούνται όταν δεν γνωρίζεται μια ερώτηση.....	134
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η.</b> Τέταρτη κοινωνική ιστορία διαχείρισης θυμού-νεύρων .....	136
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ.</b> Πέμπτη κοινωνική ιστορία ευγενικής συμπεριφοράς .....	138

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΔΙ.Π.Μ.Σ.:	Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΓΝΩΣΥΚΟΙ:	Γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές
ΣΑΔΕΠΕΑΕ:	Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΕΕΑ.:	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΛΕΒΔ:	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΠΑΠΕΑΕ:	Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΛΓΜΔ:	Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών
ΛΕΜΔ:	Λίστες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών
ΑΠΣ:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΕΔΑ:	Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης
ΕΑΕ:	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Μ:	Μέση τιμή
ΤΑ:	Τυπική Απόκλιση
ΔΕΠ-Υ:	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα
ΚΕΔΔΥ:	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΜΦ:	Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
ΕΠΣ:	Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης
ΕΤΕ:	Εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης
ΕΓΤ:	Εκπαιδευτικός γενικής τάξης
Γ:	Γυμναστής δημοτικού σχολείου
Δ:	Διευθυντής δημοτικού σχολείου
Π:	Πατέρας παιδιού μελέτης περίπτωσης

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αφορμή για την ενασχόλησή μου με τα ζητήματα των κοινωνικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα με αυτά του ελεύθερου χρόνου, στάθηκε η αλληλεπίδραση με έναν μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στα πλαίσια του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΙ.Π.Μ.Σ.) «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους». Μέσα από τη συστηματική ποιοτική παρατήρηση και παρέμβαση στο μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, διαπίστωσα ότι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή δεν αρκούν μόνο οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών –και ιδιαίτερα της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης- αλλά και η στήριξη της οικογένειας και όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν δημιουργικά στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και κυρίως τους γονείς μου και την οικογένειά μου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς του γενικού δημοτικού σχολείου καθώς και τους καθηγητές Τραυλό Αντώνιο, Παπαπέτρου Σάββα και Δροσινού Μαρία για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για αρκετές δεκαετίες, οι ειδικές και θεραπευτικές ανάγκες των μαθητών θεωρούνταν αποκλειστικός τομέας ειδικά εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο εργάζονταν κυρίως εκτός της κοινής σχολικής τάξης. Με την κατάκτηση της σχολικής ένταξης των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στα γενικά σχολεία συνέβησαν σημαντικές αλλαγές στη διδασκαλία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Δυο από τις σημαντικότερες μορφές της σχολικής ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, αποτελούν οι θεσμοί του τμήματος ένταξης και της παράλληλης στήριξης. Στα δυο ενταξιακά αυτά πλαίσια τα οποία λειτουργούν σαν θεσμοί 14 περίπου χρόνια υλοποιούνται διαφοροποιημένα διδακτικά προγράμματα με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Δροσινού, 2001).

Ανάμεσα στις κατηγορίες των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούν στις ενταξιακές δομές του γενικού δημοτικού σχολείου, εντάσσονται και οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩστικές, ΣΥναισθηματικές και ΚΟΙνωικές δυσκολίες (ΓΝΩΣΥΚΟΙ). Οι Ομοσπονδιακές Αρχές των Ατόμων με ΕΕΑ της Αμερικής (U.S. Department of Education, 2005) ορίζουν τις σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες με βάση το DSM – V, ως μια κατάσταση που εμφανίζει ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά επί μακρό χρονικό διάστημα και σε σημαντικό βαθμό που επηρεάζει δυσμενώς την εκπαιδευτική επίδοση ενός παιδιού:

- 1) Αδυναμία μάθησης που δεν μπορεί να δικαιολογηθεί από νοητικό και αισθητηριακό παράγοντα ή πρόβλημα υγείας
- 2) Αδυναμία οικοδόμησης ή διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς
- 3) Ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή αισθήματα υπό κανονικές συνθήκες
- 4) Γενική διάχυτη διάθεση δυστυχίας ή κατάθλιψης
- 5) Τάση εμφάνισης σωματικών συμπτωμάτων ή φόβων που συνδέονται με προσωπικά ή σχολικά προβλήματα (U.S. Department of Education, 2005).

Η συγκεκριμένη κατηγορία των ΕΕΑ είναι πιθανότερο να παρουσιάσει προβλήματα στη διδασκαλία και τη μάθηση δεδομένου του αυξημένου κινδύνου για

αντικοινωνικές συμπεριφορές όπως προκλητική και επιθετική συμπεριφορά, υπερδραστηριότητα και εκφοβισμό (Smith, Pepler, & Rigby, 2004; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004). Η ίδια κατηγορία EEA εμφανίζει ένα μάλλον μοναδικό δίλημμα, ότι δηλαδή σε αντίθεση με τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές των άλλων EEA, για παράδειγμα της δυσλεξίας, οι σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες διακόπτουν την ακαδημαϊκή πρόοδο, εμποδίζουν την κοινωνική λειτουργία και αποσταθεροποιούν το θετικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον όχι μόνο για το ίδιο το παιδί, αλλά, επίσης και για τους άλλους μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν μάρτυρες ή αποδέχονται τις παραπάνω προβληματικές συμπεριφορές (Jull, 2008). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν ουσιαστικές προσπάθειες πρόληψης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών που διαγιγνώσκονται με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες, είναι δύσκολο να παραβλέψουν τις αρνητικές επιπτώσεις που δημιουργούνται από το εξωσχολικό περιβάλλον. Η συμμετοχή των παιδιών με EEA σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου είναι συγκριτικά περιορισμένη σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Solish, Perry & Mines, 2010). Αυτό οφείλεται αφ' ενός στην αδυναμία σύναψης και διατήρησης φιλικών σχέσεων των παιδιών με EEA έναντι των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (Guralnick, Gottman, & Hammond, 1996; Buysse, Goldman, & Skinner, 2002), αφ' ετέρου στην καθυστερημένη ανάπτυξη της κινητικής μάθησης καθώς και της αντιληπτικής, γνωστικής, γλωσσικής, επικοινωνιακής και/ή κοινωνικής ικανότητας (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995). Η έρευνα των Geisthardt, Brotherson, και Cook (2002), φανέρωσε ότι το 50% των παιδιών με EEA σπάνια ή ποτέ δεν έπαιζαν με γειτονικές παρέες στα σπίτια τους, διότι οι γονείς τους ήταν διστακτικοί στην αλληλεπίδραση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεδομένης της επιπλέον επίβλεψης και προσοχής που θα απαιτούνταν. Ο τύπος ή η αιτιολογία των EEA των παιδιών καθορίζει την ικανότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, ωστόσο η παραπάνω παρατήρηση δεν έχει μελετηθεί συστηματικά (Freeman & Kasari, 1998).

Η συμμετοχή των παιδιών με ή χωρίς EEA σε τυπικές ή άτυπες δραστηριότητες μπορεί να βελτιώσει την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, τη σύναψη φιλικών σχέσεων, τη δόμηση κοινωνικών σχέσεων, τη μακροπρόθεσμη ψυχική και σωματική υγεία καθώς και την αυτοεκτίμησή τους (Modell, Rider, & Menchetti, 1997; Solish et al., 2010). Τα παιδιά με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες παρόλο που μπορούν να μοιράζονται τις ίδιες επιθυμίες συμμετοχής σε δραστηριότητες με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δεν παρουσιάζουν ανάλογες ευκαιρίες εξαιτίας των ελλειμμάτων στις



κοινωνικές τους δεξιότητες (Hoge & Dattilo, 1995). Επίσης, τα παιδιά ή οι ενήλικες με ΕΕΑ τείνουν να διαμορφώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους περισσότερο παθητικά και μοναχικά σε δραστηριότητες που δεν απαιτούν κοινωνική αλληλεπίδραση. Η έρευνα του Modell και των συνεργατών του (1997) φανερώνει ότι στον ελεύθερο χρόνο τους τα παιδιά με ΕΕΑ αλληλεπιδρούσαν περισσότερο με ενήλικες παρά με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη και εκτελούσαν κοινωνικές ή αθλητικές δραστηριότητες στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Μια σειρά ερευνών πιστοποιούν την ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ΕΕΑ στον ελεύθερο χρόνο τους (Pretty, Rapley, & Bramston, 2002; Bramston, Bruggerman, & Pretty, 2002; Kampert & Goreczny, 2007). Οι νέοι άνθρωποι που έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες - χωρίς ωστόσο να περιορίζονται σε αυτές-οι οποίες περιλαμβάνουν μεταξύ των άλλων επιθετική συμπεριφορά, απόρριψη από τους συνομιλήκους, ακαδημαϊκή αποτυχία, μοναξιά, κοινωνική δυσaráσκεια, δυσκολία στη διατήρηση απασχόλησης ή σχέσης με άλλους, ψυχικές διαταραχές και προστριβές.

Εκτός από τα εγγενή χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ μελετήθηκε και ο ρόλος των διάφορων περιβαλλοντικών μεταβλητών που επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Spence, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές διερεύνησαν τον ρόλο των γονικών επιρροών στην απόκτηση και απόδοση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Για παράδειγμα, οι Engels, Dekovic, και Meeus (2002), καθώς και η Συνοδινού (2014α), παρατήρησαν ότι ο γονικός δεσμός και οι γονικές πρακτικές συνδέονταν τόσο άμεσα με τις σχέσεις με τους συνομιλήκους όσο και με τον διαμεσολαβητικό ρόλο των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Παρόμοια έρευνα συνέκρινε παιδιά 5-6 ετών με ασφαλή και μη ασφαλή δεσμό με την οικογένειά τους και κατέληξε ότι τα παιδιά χωρίς ασφαλή δεσμό, εμφανίστηκαν να είναι λιγότερα αποδεκτά από τους συνομιλήκους και τους εκπαιδευτικούς, περισσότερο επιθετικά από την παρέα των συνομιλήκων και αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερο επαρκή και με την εμφάνιση περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, το σύνολο των οποίων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση στοχευμένων προγραμμάτων (Spence, 2003).

Τα ελλείματα των κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτούν άμεση παρέμβαση αυτών των δεξιοτήτων που υπολείπεται ο μαθητής προκειμένου να αποκτήσει κοινωνική ένταξη

και κοινωνική αποδοχή. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί τόσο μια μορφή παρέμβασης όσο ένα αποτέλεσμα, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών (Maag, 2006). Οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες θεωρείται μια ετερογενής ομάδα ΕΕΑ και οι διδακτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να προσαρμόζονται στα ατομικά και ειδικά τους ελλείμματα. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει αποκλειστικά μια τεχνική παρέμβασης για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Οι τεχνικές ποικίλουν καθώς βασίζονται στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, τις δυσκολίες και τις ανάγκες των παιδιών (Stumbo, 1994). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να παρουσιαστούν με ένα συστηματικό τρόπο, παρόμοιο με αυτόν που χρησιμοποιείται για να διδαχθούν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες (βλ. Miller, Lane, & Wehby, 2005). Για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο ο Χρηστάκης (2011) όσο και οι Johns, Crowley, και Guetzloe (2005) προτείνουν η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων να πραγματοποιηθεί μέσα από μια μεθοδολογική προσέγγιση (task analysis) κατάτμησης των διδακτικών στόχων σε μικρότερα βήματα και κάθε βήμα να διδάσκεται ατομικά. Η αποτελεσματικότερη πρακτική ωστόσο έγκειται στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου και Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), το οποίο λαμβάνει υπόψη το ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό του παιδιού (Δροσινού, 1993).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες μελέτες διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, το πρώτο μοντέλο διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνθετες δυσκολίες κατασκευάστηκε από τους Gresham και Elliott (1990) και περιελάμβανε τέσσερα στάδια: τον καθορισμό της συμπεριφοράς, την αξιολόγηση της συμπεριφοράς μέσω αξιολογικής κλίμακας κοινωνικών δεξιοτήτων, άμεσων παρατηρήσεων, συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και γονείς και περιστασιακά παιχνίδια ρόλων για την επιβεβαίωση των ελλειμάτων, τη διδασκαλία στρατηγικών ανάλογα με τις ανάγκες και τις ελλείψεις των μαθητών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των διδακτικών προσεγγίσεων. Λίγα χρόνια νωρίτερα, οι Sugai και Fabre (1987) δημιούργησαν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, το οποίο αξιολογούσε παρόμοιες συμπεριφορές, έθετε μακροπρόθεσμους και

βραχυπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι με τη σειρά τους συνέβαλαν στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού σχεδίου για μαθητές με σύνθετες δυσκολίες. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων του Stephens (1978) καθόριζε τον στόχο της κοινωνικής δεξιότητας, αξιολογούσε και ήλεγχε το επίπεδο των δεξιοτήτων, επέλεγε και εφάρμοζε εκπαιδευτικές στρατηγικές και τέλος επαναξιολογούσε το επίπεδο της δεξιότητας. Ακόμη, η Webster-Stratton (1990) σχεδίασε ένα διετές πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές από 4-8 ετών με προκλητική διαταραχή, το οποίο εξάλειψε τις επιθετικές και διασπαστικές ενώ ταυτόχρονα αύξησε τις προκοινωνικές συμπεριφορές βελτιώνοντας τις δεξιότητες θετικής διαχείρισης των συγκρουσιακών καταστάσεων των μαθητών. Μάλιστα, οι παραπάνω δεξιότητες θεωρήθηκαν αποτελεσματικές όχι μόνο σε μαθητές με σύνθετες δυσκολίες αλλά και σε παιδιά με συνυπάρχουσα υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και διάσπαση προσοχής και διατηρήθηκαν στη συμπεριφορά τους από 1 έως 2 χρόνια αργότερα. Επίσης, η Spence (1995) διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων για μαθητές 7-18 ετών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, το οποίο περιελάμβανε συμπεριφοριστική εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων (οδηγίες, συζήτηση, παιχνίδι ρόλων και συμπεριφορών, ανατροφοδότηση και ενίσχυση), διδασκαλία δεξιοτήτων κοινωνικής αντίληψης (ορθή ερμηνεία των κοινωνικών δεδομένων από άλλους ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο), τεχνικές αυτορύθμισης και αυτοεκπαίδευσης (αυτοπαρακολούθηση, αυτοενίσχυση, εσωτερικός διάλογος), επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (αναγνώριση προβλήματος, παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, πρόβλεψη των επιπτώσεων, επιλογή και σχεδιασμός κατάλληλων απαντήσεων) και τέλος μείωση των ανταγωνιστικών, ανασταλτικών ή/και ακατάλληλων αποκρίσεων (διαχείριση έκτακτης ανάγκης, εκπαίδευση γονέων, εκπαίδευση χαλάρωσης, γνωστική αναδιάρθρωση). Από τις κατευθυντήριες γραμμές της Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας της Ιρλανδίας (National Educational Psychological Service, 2010) πληροφορούμαστε επίσης για ανάλογες μελέτες περίπτωσης μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και προτεινόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για αποτελεσματική παρέμβαση (Continuum of support: guidelines for teachers, 2010).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχουν λίγες αναφορές για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλο που η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία του ελεύθερου χρόνου είναι πληρέστερη

από αυτή των κοινωνικών δεξιοτήτων, επικεντρώνεται περισσότερο σε θέματα γενικής παιδαγωγικής, ενώ ελάχιστες είναι οι αναφορές για τους μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (Δροσινού, 1993).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό πλαίσιο τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου η οποία αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα, και η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, η ένταξη των οποίων στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια πραγματικότητα.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στην έλλειψη προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων στο ελληνικό γενικό δημοτικό σχολείο για μαθητές με ή χωρίς σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Όπως προέκυψε από την παραπάνω βιβλιογραφία, θεωρήθηκε απαραίτητη η δημιουργία ενός προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων διαχείρισης ελεύθερου χρόνου, το οποίο περιλαμβάνει τόσο διδασκαλία βασικών ακαδημαϊκών όσο και κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Ο σχηματισμός των ερευνητικών ερωτημάτων και των υποθέσεων προέκυψε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και συγκεκριμένα περιλαμβάνει:

1. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στον μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες στο γενικό δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.
2. Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου μπορεί να αποτελέσει μια κοινωνική δεξιότητα η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες.
3. Τα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες του μαθητή με έμφαση στη συναισθηματική του οργάνωση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

Ήδη από τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 πολλά δημοσιευμένα αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσίαζαν λίστες δεξιοτήτων που έπρεπε να διδαχθούν. Όπως επισημαίνεται από τον Maag (2005), οι περισσότεροι από τους συγγραφείς αυτών των προγραμμάτων δεν παρείχαν πάντοτε πληροφορίες για την κοινωνική ισχύ των δεξιοτήτων, τη διαπίστευση ουσιαστικά ότι οι στοχευμένες αυτές δεξιότητες θα βελτίωναν τις ζωές των παιδιών. Ο Goldstein (1999) εισήγαγε την προσέγγιση ότι διαφορετικά παιδιά εμφανίζουν διαφορετικά πρότυπα ελλειμμάτων γι' αυτό και πρότεινε διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Hughes και Hall (1987) περιέγραψαν ένα παρόμοιο μοντέλο, συνδυάζοντας ορθές και εσφαλμένες κοινωνικές αντιλήψεις, οι Sugai και Fabre (1987) παρείχαν ένα συστηματικό εκπαιδευτικό μοντέλο βελτίωσης της συμπεριφοράς, ο Stephens (1978) εφήρμοσε ένα μοντέλο αξιολόγησης και διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, η Webster-Stratton (1990) σχεδίασε ένα πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων και η Spence (1995) διαμόρφωσε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ. Ανάλογα μοντέλα προτάθηκαν για την καθοδήγηση παρεμβάσεων για παιδιά με Διάσπαση Προσοχής και/ή Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) (Maag, 2005; Maag & Ride, 1994).

#### **2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων**

Ο όρος των κοινωνικών δεξιοτήτων συναντάται για πρώτη φορά στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 1930 ως μια ψυχοθεραπευτική τεχνική (Συνοδινού, 2014β), η οποία χρησιμοποιήθηκε από τους Wolpe, Lazarus, Zigler και Philips μετά τη μελέτη τους πάνω στην κοινωνική επάρκεια (όπως αναφέρεται στους Hersen & Bellack, 1977). Η εκπαίδευση στις κοινωνικές επιστήμες αποτέλεσε μια από τις στρατηγικές της «σύντομης ψυχοθεραπείας» σύμφωνα με την οποία το σημαντικότερο αποτέλεσμα των βραχυχρόνιων θεραπειών θεωρούνταν η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Frank, 1974). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για τις κοινωνικές δεξιότητες.

Οι Hersen και Bellack (1977) ορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως την έκφραση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων σε διαπροσωπικό πλαίσιο. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να εκφραστούν σε πολλά πλαίσια και αφορούν λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Ο Greenspan (1979) ορίζει ως κοινωνικές δεξιότητες, την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται αντικείμενα και γεγονότα με αποτελεσματικό τρόπο σε διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι όλες οι συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται σε μια διαπροσωπική επικοινωνία, όταν το άτομο έχει ως στόχο να ενισχυθεί από το περιβάλλον του. Αυτές οι συμπεριφορές είναι συγκεκριμένες ως προς την κατάσταση, έχουν προσανατολισμό ως προς τον στόχο και διέπονται από κανόνες. Κάποιοι άλλοι ερευνητές ορίζουν αυτές τις συμπεριφορές απλώς ως εμφανείς δεξιότητες όπως η βλεμματική επαφή, οι χειρονομίες καθώς και ως κατάλληλες λεκτικές απαντήσεις στα κοινωνικά ερεθίσματα. Οι Elias και Clabby (1992) υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι στη βάση τους δεξιότητες αυτοελέγχου και αυτορύθμισης, δεξιότητες συμμετοχής σε ομάδα, προώθησης και της ικανότητας λήψης αποφάσεων, επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και κοινωνικής δικτύωσης. Οι παραπάνω δεξιότητες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Οι Spence και Donovan (1998) υποστηρίζουν ότι οι μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες υπάρχει δυνατότητα απόκτησης επιτυχημένων αποτελεσμάτων με τους άλλους, ενώ αντίθετα οι Bierman και Welsh (2000) εννοιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες ως μια οργανωτική δομή, η οποία αντανακλά την ικανότητα του παιδιού να ενσωματώνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες προκειμένου να προσαρμοστεί με ευελιξία στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.

Στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ, 2004, σελ.51) αναφέρεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας, η οποία περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (συναλλαγή με άλλους ανθρώπους, δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων), την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση (κατανόηση της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου, αποδοχή προσωπικών δυνατοτήτων), την υπευθυνότητα (κοινωνική συμπεριφορά, κατάκτηση κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, αποφυγή θυματοποίησης, ανεξαρτησία, λήψη αποφάσεων, αναγνώριση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, αναγνώριση προσωπικής ευθύνης στις ενέργειες) καθώς και την επικοινωνία (αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου).

Ο Κανδαράκης (2004) ορίζει τις κοινωνικές δεξιότητες ως συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα άτομα σε οποιοδήποτε περιβάλλον που αποτελείται από δύο ή περισσότερους ανθρώπους. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούνται από τρόπους, κατανόηση και κατάλληλες συμπεριφορές προσαρμοσμένες στο ανάλογο περιβάλλον. Διαθέτοντας το άτομο την ικανότητα λήψης και κατανόησης των μηνυμάτων του περιβάλλοντός του, καθίσταται ικανό να προσαρμόζεται και να ανταπεξέρχεται στα εκάστοτε κοινωνικά πλαίσια. Σύμφωνα με τον Δελλασούδα (2005) υπάρχουν τρία μοντέλα κοινωνικών δεξιοτήτων: το πρώτο μοντέλο θεωρεί τις κοινωνικές δεξιότητες χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, το δεύτερο τις καταχωρεί ως συστατικά στοιχεία της ολικής επίδοσης του ατόμου σε κάθε διαπροσωπική επικοινωνία, ενώ το τρίτο μοντέλο υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν διαδοχικά βήματα που οδηγούν τα άτομα με δυσκολίες σε ικανοποιητικές ή μη επιδόσεις. Η ύπαρξη των κοινωνικών δεξιοτήτων θεωρείται σημαντική για την αποδοχή από τους συμμαθητές και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Η αδυναμία σύναψης φιλικών σχέσεων από τα παιδιά οφείλεται κυρίως στην έλλειψη ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό για το παιδί να γνωρίζει και να μπορεί να εφαρμόζει τις συμπεριφορές εκείνες που οι συνομήλικοί του θεωρούν θετικές και που τη συγκεκριμένη στιγμή αποδέχονται (Χρηστάκης, 2001).

Ορισμένες από τις πιο σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν εύκολα και χωρίς δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον είναι οι δεξιότητες προσεκτικής και ενεργητικής ακρόασης, οι δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής, οι δεξιότητες χαλιναγώγησης του θυμού, οι δεξιότητες κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων, οι δεξιότητες πρώιμης σκέψης πριν την ενέργεια, οι δεξιότητες αποδοχής των συνεπειών των πράξεων, οι δεξιότητες αντιμετώπισης της πίεσης για υποταγή στα θέλω των συμμαθητών καθώς και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ή διαπροσωπικών σχέσεων (Κανδαράκης, 2004). Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντική για να λειτουργήσει ένα άτομο με ή χωρίς δυσκολίες αποτελεσματικά στη ζωή. Αυτές οι δεξιότητες μας καθιστούν ικανούς να γνωρίζουμε αυτά που λέμε, να κατανοούμε πως να κάνουμε σωστές επιλογές ή πως συμπεριφερόμαστε σε προβληματικές καταστάσεις.

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς αδυνατούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα μηνύματα του περιβάλλοντος ή της ομάδας στην οποία θεωρούνται μέλη. Η ανεπάρκεια σε κάποιες από τις παραπάνω κοινωνικές δεξιότητες συχνά εκφράζεται με προβλήματα διαπροσωπικής ή

ενδοπροσωπικής προσαρμογής, επιθετικότητα, μοναχικότητα. Οι ενήλικοι που εμπλέκονται με αυτά τα παιδιά πιστεύουν ότι αυτά δε μπορούν να προσαρμοστούν ή δεν ταιριάζουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται ούτε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την έλλειψη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Η έλλειψη κοινωνικής ενημερότητας μπορεί να δημιουργήσει εκτός από τις ακαδημαϊκού περιεχομένου δυσκολίες και μια αλυσίδα ψυχολογικών προβλημάτων που σταδιακά διαβρώνουν ή καταστρέφουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κανδαράκης, 2004). Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συνεχόμενες αποτυχίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές και στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος οδηγούν σε συναισθηματικά προβλήματα που συχνά εκφράζονται με εσωτερικευμένες ή/και εξωτερικευμένες αρνητικές συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων ενδοπροσωπικής ή/και διαπροσωπικής προσαρμογής. Στις έρευνες των Elliott και Gresham (1991) επιδιώχθηκε να μετρηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ειδικά τεστ που χρησιμοποιούσαν τη κλίμακα “social skills rating scale” και συμπληρώνονταν από τους εκπαιδευτικούς για μαθητές ηλικίας 5-12 ετών. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 30 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούσαν αρχικά τη συνεργασία των παιδιών, την προσφορά βοήθειας σε άλλους, το μοίρασμα αντικειμένων και τη συμμόρφωση σε οδηγίες και κανόνες, έπειτα τη διεκδικητικότητα τους στην αναζήτηση πληροφοριών, στην παρουσίαση του εαυτού τους, στις αντιδράσεις τους στις πράξεις των άλλων και τέλος στον αυτοέλεγχό τους σε καταστάσεις σύγκρουσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα καταγράφηκαν οι αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο, μεταξύ των μαθητών από ένα σχολείο της αστικής και από ένα σχολείο της εργατικής τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της αστικής τάξης που χαρακτηρίστηκαν δημοφιλή συμμετείχαν σε θετικές λεκτικές αλληλεπιδράσεις, ενώ τα αντίστοιχα δημοφιλή παιδιά της εργατικής τάξης συμμετείχαν σε θετικές μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις. Τα παραπάνω αποτελέσματα φανερώνουν ότι το περιβάλλον λαμβάνει διαφορετικές μορφές, με αποτέλεσμα οι απαιτήσεις του από τα άτομα που το συναπαρτίζουν και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων αυτών να διαφοροποιούνται.



Οι κοινωνικές δεξιότητες επομένως, συμβάλλουν στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους. Οι κοινωνικές δεξιότητες διαφοροποιούνται ανάλογα την περίσταση και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές παρατηρούνται (Spence, 2003).

Τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν συχνά να συνοδεύονται από μαθησιακές δυσκολίες για αυτό και η πρώιμη διάγνυσή τους θα βοηθήσει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική τους εξέλιξη. Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι δυνατό να δυσχεράνει την πορεία των επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αυξήσει την πιθανότητα απόρριψής τους από τους συμμαθητές. Πολλές φορές μάλιστα τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αναγνωριστούν και πριν την επίσημη διάγνωση και να συνεχίζονται κατά την ενήλικη ζωή τους (Stumbo, 1994).

Η συνύπαρξη της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων με τις μαθησιακές δυσκολίες δημιουργεί ανεπιθύμητες καταστάσεις και προβλήματα τόσο στην ενδοπροσωπική όσο και στη διαπροσωπική προσαρμογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και όσων εμπλέκονται μαζί τους (Κανδαράκης, 2004). Από τις έρευνες της Bryan (1991) διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τα προβλήματα στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, παρουσιάζουν και προβλήματα στη συμπεριφορά τους. Αρκετοί όμως προτεινόμενοι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών συνεχίζουν έως και σήμερα να δίνουν μονομερώς έμφαση μόνο στα ακαδημαϊκά προβλήματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τη διαφορετική λειτουργία του εγκεφάλου ή της σκέψης τους και δεν συμπεριλαμβάνουν την πιθανότητα συνύπαρξης των κοινωνικών ή/και των συναισθηματικών δυσκολιών.

Η μετα-αναλυτική εργασία των Kavale και Forness (1996) μελέτησε 152 σχετικές έρευνες και διερεύνησε τη φύση της ανεπάρκειας των κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσίαζαν 6.353 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εκ των οποίων το 72% ήταν αγόρια και συνολικά είχαν μέσο όρο ηλικίας 10,75 χρονών και δείκτη νοημοσύνης από 95 και πάνω. Τα αποτελέσματα των ερευνών αποδεικνύουν ότι το 75% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντική ανεπάρκεια στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ελλιπής ακαδημαϊκή επίδοση θεωρείται το σημαντικότερο πρόβλημα για τους δασκάλους και τους μαθητές ενώ τα προβλήματα των κοινωνικών δεξιοτήτων έπονται. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές συνδέουν την ανεπάρκεια των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών με μαθησιακές

δυσκολίες με την ελλιπή τους κοινωνική αλληλεπίδραση, την έντονη απόρριψη και το χαμηλό κοινωνικό τους κύρος. Η χαμηλή κοινωνική τους επάρκεια μπορεί να συνδεθεί εξίσου με τη μειωμένη επικοινωνιακή τους ικανότητα (λεκτική και μη λεκτική) και τη μειωμένη ικανότητά τους για ενσυναίσθηση και τελικά πιστεύεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δίνουν μεγάλη σημασία στις μειωμένες ακαδημαϊκές τους ικανότητες δεδομένου ότι διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν ότι η επιτυχία τους είναι αποτέλεσμα της τύχης και η αποτυχία τους οφείλεται στην ανικανότητά τους (Κανδαράκης, 2004).

### **2.1.1. Διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο**

Τόσο η κοινωνική μάθηση όσο και η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι δύο διαδικασίες συνυφασμένες και αλληλένδετες (Cole & Cole, 2001). Σύμφωνα με τον Goleman (2011) τόσο η προσωπικότητα όσο και η σχολική και επαγγελματική επιτυχία των μαθητών επηρεάζεται περισσότερο από την κοινωνική και συναισθηματική και λιγότερο από τη γνωστική ικανότητα των μαθητών. Για αυτό τον λόγο η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητο να ξεκινά από την πρωτοσχολική ηλικία των παιδιών προκειμένου να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο για το σχολείο αλλά και για τη ζωή γενικότερα.

Τα προγράμματα διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων που έχουν υλοποιηθεί στην Αμερική, αποδείχθηκαν ότι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην ανάπτυξη των κινήτρων τους, καθώς και στην αποτελεσματικότερη μάθηση μέσω της αύξησης του δυναμικού των μαθητών. Ανάλογα προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων περιόρισαν τις πρώιμες προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών και διευκόλυναν την ένταξη μαθητών με σύνθετες δυσκολίες στη τάξη (Marshall & Watt, 1999).

Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντική διαδικασία για την ανάπτυξη και την εξέλιξη ενός παιδιού (Schaffer, 1996). Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους γύρω τους, να αναπτύσσουν και να διατηρούν φιλικές σχέσεις, να θέτουν και να υλοποιούν μακροπρόθεσμους στόχους. Η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και στην τάξη καθώς και η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων θα διευκολυνθούν με την κατάρτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο πρώτος σημαντικός θεσμός που συμβάλλει καθοριστικά στη καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών θεωρείται η οικογένεια, ενώ το σχολείο αποτελεί επίσης αξιόλογο φορέα κοινωνικής μάθησης. Στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μαθητών επηρεάζεται από το πολιτισμικό υπόβαθρο του καθενός καθώς και από το βαθμό ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, δεδομένης της αδυναμίας ορισμένων για προσαρμογή και ενσυναίσθηση.

Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να επηρεάσουν τόσο τη γνωστική και συναισθηματική όσο και την κοινωνική ζωή των ατόμων. Τα φαινόμενα απομόνωσης, σχολικής αποτυχίας και διαρροής καθώς και μια σειρά γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων, οφείλονται κατά κύριο λόγο στην έλλειψη ή την απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων (Asher, Oden, & Gottman, 1992). Οι έρευνες που προαναφέρθηκαν αποδεικνύουν ότι οι κοινωνικές επαφές και η αποδοχή από τους γύρω μπορούν να βελτιωθούν με τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών. Ο Asher και οι συνεργάτες του (1992) πρότειναν μια σειρά από στρατηγικές για αποτελεσματική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές μεταξύ των οποίων θεωρείται η θετική ενίσχυση του εκπαιδευτικού για την εξέλιξη της συμπεριφοράς των μαθητών, η αναζήτηση και η εφαρμογή ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και η λεκτική καθοδήγηση και υποστήριξη των μαθητών με σύνθετες δυσκολίες.

Παρόλο που οι υποστηρικτές του κλασικού μοντέλου της κοινωνικής μάθησης θεωρούσαν αλληλένδετες τις έννοιες της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικοποίησης, στη πραγματικότητα ο ρόλος του παιδιού στα ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος παρέμενε παθητικός (Damon, 1995). Στο πλαίσιο αυτό παραγκωνίζεται ο ενεργητικός ρόλος του παιδιού στη δημιουργία και τη δόμηση κοινωνικοποιητικών δεξιοτήτων.

Επιπρόσθετα, η μάθηση είναι μια δυναμική και συμμετοχική διαδικασία που συντελείται μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky, 1997), του οποίου τα ερεθίσματα θεωρούνται αποτελέσματα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και κουλτούρας. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η ατομική εξέλιξη νοείται ως πρόοδος από το κοινωνικό προς το ατομικό (Rogoff, Mistry, Mosier, & Göncü, 1993). Η ατομική ανάπτυξη και η ψυχοπνευματική ολοκλήρωση διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις τόσο με τους συνομιλήκους και τους ενήλικες. Οι μαθητές οικειοποιούνται τις γνώσεις από το κοινωνικοπολιτισμικό τους

περιβάλλον με βάση το οποίο δομούνται οι νοητικές διαδικασίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η ανάπτυξη και η δόμηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εμπλουτίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και διευκολύνει τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας (Hoogsteder, Maier, & Elbers, 1998). Ακόμη, ο τρόπος οργάνωσης της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας αντιπροσωπεύει ένα πολιτισμικό πρότυπο, το οποίο καθορίζεται από το περιβάλλον, τους στόχους και τις σχέσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (Faulkner & Woodhead, 1999).

Το σχολικό περιβάλλον εκτός από γνωστικές, παρέχει στους μαθητές συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες. Παρόλο που η κοινωνική μάθηση στηρίζεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, ο ρόλος του σχολείου έγκειται στη συστηματοποίηση, την προώθηση και την ενίσχυση των διαδικασιών της κοινωνικής μάθησης.

Υπάρχουν μια σειρά από δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν στο δημοτικό σχολείο προκειμένου να αναπτυχθούν ή να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Για παράδειγμα, δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, η φιλαναγνωσία, η μαγειρική και τα παιχνίδια ρόλων, είναι δυνατό να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και ταυτόχρονα να παράγουν έμμεσα την κοινωνική μάθηση μέσω της μίμησης και της παρατήρησης. Σε κάθε περίπτωση το σχολείο οφείλει να προσαρμόζει τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο, το περιβάλλον και τις κοινωνικές σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν οι μαθητές. Οι κοινωνικές σχέσεις αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών προκύπτουν από τα εκάστοτε πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια (Mercer, 2000). Το σχολείο ως προέκταση της οικογένειας και της κοινωνίας εφαρμόζει στρατηγικές προκειμένου αφενός να αναπτύξει ή να βελτιώσει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών αφετέρου να διευκολύνει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Οι Trower, Bryant, και Argyle (1978) για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών υποστήριξαν ότι το μοντέλο της μίμησης, ενίσχυσης και έκθεσης σε ένα ευρύ πεδίο περιβαλλοντικών ευκαιριών ασκεί ίσως τη μεγαλύτερη επιρροή σε αυτά. Παρόλο που τα παιδιά μπορεί να μιμούνται τους γονείς, τα αδέρφια ή τους συγγενείς τους, δεν υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις για τη συσχέτιση της κοινωνικής επάρκειας των γονιών με εκείνη των παιδιών. Οι Trower και οι συνεργάτες του εκτός από τη μίμηση της συμπεριφοράς των παιδιών περιέλαβαν και

τις γενετικές επιρροές που το καθένα μπορεί να διαθέτει. Οι γονείς αποτελούν τα πρώτα μοντέλα κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά προκειμένου τα ίδια να οικοδομήσουν τη συμπεριφορά τους είτε με την ενίσχυση της θετικής ή με την αποθάρρυνση της μη επιτρεπτής συμπεριφοράς.

Οι γνωστικές ικανότητες είναι ένας παράγοντας που φαίνεται να επιδρά σοβαρά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επεξεργασία των πληροφοριών και η εξαγωγή των συμπερασμάτων βασίζονται στις γνωστικές δεξιότητες που θα αναπτύξει με τη δράση του ο κάθε μαθητής. Από την εξελικτική ψυχολογία έχει περιγραφεί ο τρόπος και ο χρόνος απόκτησης των παραπάνω δεξιοτήτων στα παιδιά. Οι γνωστικές ικανότητες φαίνεται να αναπτύσσονται μέσω της συνδυαστικής επιρροής της εσωτερικής ικανότητας και της περιβαλλοντικής εμπειρίας (Παρασκευόπουλος, 1985). Όταν η ανάπτυξη των βασικών στοιχείων των κοινωνικών δεξιοτήτων ξεκινά από την πρωτοσχολική ηλικία, η αλληλεπίδραση λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων ενισχύεται με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών.

Οι Trower και οι συνεργάτες του (1978) πρότειναν ένα μοντέλο για την κατανόηση του τρόπου σύνδεσης των παραγόντων που συμβάλλουν στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τους κοινωνικούς στόχους που θέτουν τα άτομα, οι οποίοι αποτελούν τη βάση των αντίστοιχων αναγκών. Η ικανότητα να θέτει κάποιος στόχους αποτελεί το πρώτο στοιχείο για την κινητοποίηση του μοντέλου των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι πιθανότητες αποτυχίας του στόχου μπορεί να προέρχονται είτε από συγκρουόμενους στόχους που προέρχονται από συγκρουόμενες ανάγκες ή από έλλειψη στις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να καθοδηγήσουν τα άτομα στο σχεδιασμό των στόχων του. Το άτομο κινητοποιείται για ανάληψη στόχων γνωρίζοντας ότι οι γνωστικές ικανότητες θα το βοηθήσουν να ελέγξει και να προσαρμόσει το ίδιο το περιβάλλον και όχι το αντίστροφο. Εκτός από τα κίνητρα και τους στόχους του κάθε ανθρώπου, η ικανότητα για αλληλεπίδραση επηρεάζεται από τα κοινωνικά στερεότυπα και τα προσωπικά πιστεύω του καθενός ως προς τα κίνητρα των υπολοίπων μελών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι αντιλήψεις του κάθε ανθρώπου αποτελούν σύμφωνα με το μοντέλο που περιγράφεται τις λειτουργίες, η εκτέλεση των οποίων στηρίζεται σε γνωστικά δεδομένα, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονται με την ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Τα άτομα είναι δυνατόν να διαθέτουν πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να τους οδηγήσουν σε πιθανές εναλλακτικές λύσεις

που συνάδουν με την προϋπάρχουσα εμπειρία τους. Στο σημείο αυτό σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές συμβαίνουν και τα περισσότερα σφάλματα εξαιτίας είτε της αδυναμίας διάκρισης της καταλληλότερης εναλλακτικής λύσης για το εκάστοτε πρόβλημα ή της καθυστέρησης και αναστολής στη λήψη αποφάσεων λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αβεβαιότητας του καθενός. Για να φθάσει κάποιος στο επίπεδο της αποκωδικοποίησης είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα μεγάλο σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν κοινωνική βάση και τέτοια ιεραρχική οργάνωση και εξάρτηση που η εκτέλεσή τους απαιτεί τη βήμα προς βήμα διαδοχή τους (Χρηστάκης, 2011) Με την εξέλιξη των δραστηριοτήτων συντελείται η ανατροφοδότηση του ατόμου τόσο μέσα από τα αποτελέσματα των δράσεών του όσο και μέσα από τις διορθωτικές κινήσεις που αποφασίζει να κάνει. Ενδέχεται ωστόσο το άτομο να μη δεχτεί ανατροφοδότηση όταν υπάρχει αδυναμία εκτέλεσης των δεξιοτήτων ή όταν οι αρχικοί στόχοι που έθεσε δε συμβαδίζουν με τις ρεαλιστικές του ανάγκες. Οποιοδήποτε εμπόδιο εμφανιστεί σε κάποιο από τα στάδια αυτού του μοντέλου, ενδέχεται να δυσχεράνει την απόκτηση ή την άσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα το άτομο να εκτελεί ενέργειες, οι οποίες δεν είναι αποδεκτές από το περιβάλλον και που τελικά του προσφέρουν αρνητική ανατροφοδότηση, άγχος και υποχωρητικότητα (Trower et al., 1978).

Ο Κανδαράκης (2004) τέλος, για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο προτείνει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών διαδικασιών και προγραμμάτων με έμφαση τις συμπεριφοριστικές τεχνικές σταδιακής διάμορφωσης της θετικής συμπεριφοράς με τη χρήση θετικών ενισχυτών, οι οποίοι σταδιακά θα μειώνονται, με παρατήρηση και μίμηση της επιθυμητής συμπεριφοράς και τελικά με λεκτική καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς και/ή συνομιλήκους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ΠΑΠΕΑ στους ειδικότερους σκοπούς του κατά περιοχές ανάμεσα στη σχολική ετοιμότητα (ψυχοκινητικότητα, προφορικός λόγος, νοητικές ικανότητες, συναισθηματική οργάνωση), τις βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες, την προεπαγγελματική ετοιμότητα περιέχει και τις κοινωνικές δεξιότητες και την προσαρμογή στο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, στη δεύτερη γενική ενότητα αναφέρονται διδακτικοί στόχοι με δραστηριότητες για τις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες θα μας απασχολήσουν στη μελέτη περίπτωσης του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού και συν., 2009), το οποίο περιλαμβάνει τις δραστηριότητες της μαθησιακής ετοιμότητας

υπάρχουν τέσσερις ενότητες (διαπροσωπικές σχέσεις, συνεργασία με τους άλλους, κανόνες καλής συμπεριφοράς, σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων) με επιμέρους διδακτικούς στόχους και δραστηριότητες. Περιλαμβάνονται, επίσης, διδακτικοί στόχοι κοινωνικών δεξιοτήτων στο τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης και ειδικότερα στη συνεργασία με τους άλλους και στο ενδιαφέρον για τη μάθηση. Πιο αναλυτικά, ως διδακτικοί στόχοι αναφέρονται να συνεργάζεται το παιδί με ΕΕΑ με τα πρόσωπα της οικογένειάς του, με τα πρόσωπα του σχολικού του περιβάλλοντος και με πρόσωπα εκτός σχολείου με προτεινόμενες για τον καθένα στόχο δραστηριότητες για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

### **2.1.2. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών**

Παρόλες τις ταχύτατες εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητάς μας, η οικογένεια παραμένει ο κατεξοχήν θεσμός αγωγής ειδικά στην πρώτη παιδική ηλικία. Η δομή της οικογένειας παρέχει στα μέλη της ευκαιρίες ή δυσκολίες στην εξερεύνηση του κόσμου υποστηρίζοντας ή εμποδίζοντας τη διανοητική και κοινωνική ανάπτυξη, αναπτύσσοντας αίσθηση προσωπικής ασφάλειας ή ανασφάλειας, ευνοώντας ή δυσχεραίνοντας την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της ελευθερίας στην έκφραση και στη λήψη αποφάσεων, στην ανάπτυξη οργανωτικών προσόντων, ικανοτήτων και τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων καθώς και στρατηγικών μάθησης (Σακκάς, 2002).

Η Freud (1992) σημειώνει ότι για την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση της εξέλιξης στους διάφορους τομείς υπεύθυνες είναι οι επιδράσεις του εξωτερικού κόσμου. Η προσωπικότητα των γονέων, η συμπεριφορά τους, οι τάσεις και οι προτιμήσεις τους, οι πράξεις και τα ιδανικά τους, η οικογενειακή ατμόσφαιρα, οι οικογενειακές παραδόσεις και το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί ασκούν αποφασιστική επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 είναι γνωστή η έννοια της πολιτισμικής στέρησης, η οποία σχετίζεται με το πολιτισμικό κεφάλαιο, σύμφωνα με το οποίο, οι πολιτιστικές διαφορές ευθύνονται για τα εκπαιδευτικά προβλήματα μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Το χαμηλό εισόδημα, η κακή στέγαση και άλλες πλευρές υλικής φτώχειας μπορούν να θεωρηθούν σαν μια μορφή στέρησης για αυτό και η κοινωνικοπολιτιστική αποστέρηση εξαρτάται από τις συνθήκες διαμονής, τις

μορφωτικές προσδοκίες των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας, την οικογενειακή αλληλεπίδραση, τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και τη φοίτηση στο σχολείο.

Όπως αναφέρεται στον Σακκά (2002), Ο Vernon μελετώντας την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών διαπίστωσε ότι αυτή επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς και πολιτιστικούς παράγοντες κυρίως από την ικανοποίηση των βιολογικών και κοινωνικών αναγκών, τη γλωσσική καλλιέργεια, το οικογενειακό κλίμα, τα πλούσια πνευματικά και μαθησιακά ερεθίσματα και τα ενδιαφέροντα για δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι οι διαφορές στο νοητικό επίπεδο των ανθρώπων δημιουργούνται από τις επιδράσεις του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (όπως αναφέρεται στον Σακκά, 2002). Οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα πολιτιστικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα συναντώνται στο σχολείο με χαμηλότερο γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο, με λιγότερες πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, με αναξιόπιστες τις εγγενείς ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται από τη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα τη σχολική υποεπίδοση, η οποία με το ολοένα αυξανόμενο έλλειμμα ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και την έλλειψη υποστήριξης, οδηγεί στη σχολική αποτυχία και στον αποκλεισμό από ανώτερες κοινωνικές, επαγγελματικές, οικονομικές και ακαδημαϊκές ευκαιρίες (Σακκάς, 2002).

Παρόλο, επομένως, που γίνεται λόγος στις μέρες μας για ισότιμη εκπαίδευση με ίσες ευκαιρίες στους μαθητές, παραλείπεται να αναφερθεί ο ρόλος της πολιτιστικής κληρονομιάς του κάθε παιδιού, η οποία φαίνεται να επηρεάζει τη μαθησιακή ετοιμότητά τους. Πόσο μάλλον όταν αυτή η οικογένεια -που θα μελετηθεί παρακάτω στη μελέτη περίπτωσης του μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες- είναι μονογονεϊκή εξαιτίας του θανάτου της μητέρας του παιδιού μετά από τη γέννα και του πατέρα που κάνει χρήση ουσιών, συμπεραίνεται ότι το οικογενειακό περιβάλλον δρα ανασταλτικά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του συγκεκριμένου παιδιού.

Από μελέτη σε 115 οικογένειες εκ των οποίων οι 53 είχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώνεται πως τα παιδιά που είχαν φτωχή προετοιμασία στο σπίτι επέδειξαν προβληματική συμπεριφορά στην τάξη και λιγότερα επιτεύγματα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Feagans, 1991). Οι Ornstein και Carstensen (1994) σημειώνουν πως οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με



πρωτοβουλίες και εξουσία αποδεικνύονται εξυπνότεροι από τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με άλλες ικανότητες. Στις κρίσιμες αναπτυξιακές περιόδους των παιδιών το πλούσιο σε ερεθίσματα και ευκαιρίες για μάθηση περιβάλλον, γεμάτο ενθάρρυνση για γλωσσική παραγωγή και πνευματικές ενασχολήσεις μπορεί να εγγυηθεί μια απρόσκοπτη πνευματική εξέλιξη των παιδιών. Το ήρεμο, ενθαρρυντικό, φιλικό και δημοκρατικό οικογενειακό περιβάλλον αυξάνει τις πιθανότητες να έχουν τα παιδιά θετική στάση απέναντι στο σχολείο και να πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις σε αντίθεση με τα παιδιά που μεγαλώνουν σε «θορυβώδεις» οικογένειες, τα οποία παρουσίασαν περισσότερες δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής από τα παιδιά που προέρχονταν από ήρεμο περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη τις αρνητικές επιδράσεις του χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, ο Παρασκευόπουλος (1992) κατασκεύασε τον «φαύλο κύκλο της πενίας», ο οποίος χαρακτηρίζει απόλυτα την περίπτωση της οικογένειας του μαθητή της περίπτωσης μας. Σύμφωνα με αυτόν, το χαμηλό μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων οδηγεί σε φτωχό μορφωτικό περιβάλλον με ελλιπή γλωσσικά πρότυπα, κακή διατροφή, ελλιπή ιατρική περίθαλψη, ατυχήματα και νοσηρότητα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στην αύξηση της σχολικής επιτυχίας, η οποία οδηγεί στην ελλιπή επαγγελματική κατάρτιση και τελικά την ανεργία ή την υποαπασχόληση. Επομένως, καταλήγουμε ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από την οικογένεια μπορεί να οδηγήσει στη σχολική επιτυχία των παιδιών ενώ οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί αποδεικνύουν ότι η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στο σχολικό πρόγραμμα, μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η αύξηση του ενδιαφέροντος του γονέα του παιδιού στην περίπτωση μας για τις επιδόσεις του στους παραπάνω τομείς μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην επιδίωξη της επιτυχίας και την ενίσχυση των προσπαθειών του.

### **2.1.3. Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών**

Μια από τις αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις πρόληψης, αντιμετώπισης και μείωσης των κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών είναι η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρουσιακών καταστάσεων της τάξης. Στις σχολικές τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε προγράμματα κατάρτισης, οι ανεξάρτητες παρατηρήσεις φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί

χρησιμοποιούσαν πιο θετικές στρατηγικές διδασκαλίας και οι μαθητές τους ήταν περισσότερο απασχολημένοι και λιγότερο επιθετικοί από αυτούς που δεν έλαβαν επιμορφωτική εκπαίδευση. Μια άλλη μελέτη σε μαθητές, οι οποίοι διαγνώστηκαν με προκλητική διαταραχή διαγωγής, έδειξε ότι η συμμετοχή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων, βελτιώνει σημαντικά τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών συγκριτικά με προγράμματα που προσφέρουν μόνο εκπαίδευση των γονέων (Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι σημαντικός, καθώς σύμφωνα με τις Webster-Stratton και Reid (2004) ο τρόπος αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές μπορεί να επηρεάσει τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Η συμβολή τους έγκειται στην προσαρμογή των μεθόδων και των διαδικασιών διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων με τα μαθησιακά στυλ, τις ιδιοσυγκρασίες και τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν θετικές και προληπτικές ικανότητες διαχείρισης προκειμένου να καταστήσουν αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα σπουδών. Παράγοντες όπως οι σκληρές και επικριτικές προσεγγίσεις, η κακή διαχείριση της τάξης, η απουσία ορίων και δομημένων προγραμμάτων, καθώς και η έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια, είναι δυνατό να μειώσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, οι αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης της τάξης όπως τα υψηλά επίπεδα επαίνου και ενθάρρυνσης, τα κίνητρα, οι προβλέψιμοι κανόνες και ο καθορισμός ορίων, τα δομημένα προγράμματα, καθώς και η πρόωπη πρόληψη και παρέμβαση, σε συνδυασμό με μια παιδοκεντρική προσέγγιση, η οποία προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική παιδεία των μαθητών, μπορεί αφενός να μειώσει τα φαινόμενα επιθετικότητας και απόρριψης αφετέρου να βελτιώσει τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

## **2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του ελεύθερου χρόνου**

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας νέος επιστημονικός κλάδος, η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, η οποία περιλαμβάνει απόψεις και προτάσεις, που επιδιώκουν να επηρεάσουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο μαθητής στον ελεύθερο χρόνο του, αλλά και τις μελλοντικές του στάσεις και επιλογές ως ενήλικα. Αποσκοπεί δηλαδή, στην ανάπτυξη της ικανότητας οργάνωσης και

διαχείρισης του συνολικού ατομικού χρόνου (σχολικού, εξωσχολικού, ελεύθερου) με απώτερο σκοπό την προσωπική αυτοπραγμάτωση. Η νέα κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο επιφέρει αλλαγές στη σκοποθεσία της αγωγής, επιβάλλει την εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου της διδασκαλίας του ελεύθερου χρόνου και θέτει νέες απαιτήσεις από τις επιστήμες της αγωγής (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007). Μέσα από τη διδασκαλία του ελεύθερου χρόνου στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές με ή χωρίς δυσκολίες επιδιώκεται να αποκτήσουν την προσωπική ευθύνη για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, την ικανότητα δηλαδή να διαμορφώνουν τον αυτοδιαθέσιμο χρόνο τους με προσαρμογή και ευελιξία στα διαφορετικά πλαίσια της ζωής.

Η αποσαφήνιση της έννοιας και του ορισμού του ελεύθερου χρόνου δεν βρίσκει σύμφωνους όλους όσους ασχολούνται με τη μελέτη και την έρευνα του φαινομένου του ελεύθερου χρόνου. Από τους Andreae (1970) και Eichler (1979) πληροφορούμαστε ότι έχουν διατυπωθεί τόσοι ορισμοί για τον ελεύθερο χρόνο όσοι και οι συγγραφείς τους. Ο Schilling (1977) σημειώνει ότι η γερμανική βιβλιογραφία περιλαμβάνει περισσότερους από 30 ορισμούς για τον ελεύθερο χρόνο, τους οποίους αρχικά διακρίνει σε πέντε ομάδες σε συνάρτηση με την εργασία, τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, τις καταναλωτικές συνήθειες, της ψυχαγωγίας και της αντιστάθμισης καθώς και των κοινωνικών ρόλων, ενώ αργότερα τους κατατάσσει ανάλογα με το περιεχόμενό τους σε ορισμούς με θετικό και ορισμούς με αρνητικό περιεχόμενο.

Οι αυτοπροαίρετες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου θα διακριθούν περαιτέρω από τον Friedmann (1996) σε ενεργητικές δραστηριότητες ενεργητικού ελεύθερου χρόνου και σε παθητικές δραστηριότητες παθητικού ελεύθερου χρόνου. Ως ενεργητική δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου θεωρείται κάθε δραστηριότητα που επιλέγεται ελεύθερα και ασκείται ανάλογα με τον χρόνο ή τον τρόπο του καθενός προσμένοντας από αυτή ικανοποίηση ενώ παθητική χαρακτηρίζεται μια δραστηριότητα, η οποία προσφέρει παθητικούς τρόπους ξεκούρασης και ανάπαυσης. Σύμφωνα με τον «πατέρα» της κοινωνιολογίας του ελεύθερου χρόνου Dumazedier (1960, 1974), ο χρόνος διακρίνεται σε χρόνο εργασίας, σε οικογενειακό-οικιακό χρόνο εργασίας και σε ελεύθερο χρόνο εντάσσοντας στον τελευταίο όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες επιδίδεται το άτομο με τη βούλησή του προκειμένου να ξεκουραστεί, να διασκεδάσει, να ενημερωθεί, να καταρτιστεί, να συμμετάσχει σε κοινωνικές εκδηλώσεις, να εκφράσει την ελεύθερη δημιουργική του ικανότητα αφού

πρώτα απαλλαγεί από διάφορες άλλες υποχρεώσεις κυρίως επαγγελματικές, οικογενειακές και κοινωνικές. Ο ίδιος διακρίνει τέσσερις μεγάλες περιόδους απελευθερωμένου χρόνου από την εργασία: το τέλος της ημέρας που αφιερώνεται συνήθως στην οικογένεια και την παρακολούθηση της τηλεόρασης, το τέλος της εβδομάδας, το τέλος του χρόνου με τις διακοπές και το τέλος της εργασιακής δραστηριότητας με τη συνταξιοδότηση. Αναγορεύοντας τον ελεύθερο χρόνο σε κοινωνικό χρόνο με ιδιαίτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, ο Dumazedier διακρίνει τρεις μορφές δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου: τις θρησκευτικές, τις πολιτικές καθώς και τις δραστηριότητες που κύριο στόχο έχουν την ατομική ή συλλογική έκφραση του ίδιου του υποκειμένου. Ακόμη, προσδιορίζει τρεις λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου: την ανάπαυση, την αναψυχή και την ανάπτυξη του υποκειμένου. Η ανάπαυση προσφέρει στο άτομο απελευθέρωση από τη φυσική και ψυχολογική κόπωση που δημιουργείται από τον κοινωνικό χρόνο, η αναψυχή περιλαμβάνει μια πραγματική ή φαντασιακή απόδραση του ατόμου από τη μονοτονία και την ανία των κατακερματισμένων επαναλαμβανόμενων εργασιών της καθημερινότητας και η ανάπτυξη, την καλλιέργεια της προσωπικότητας του ατόμου. Η Lanfant (1996) προσδίδει θετικό περιεχόμενο στην έννοια του ελεύθερου χρόνου ανάλογα με τη σχέση που έχει αναπτύξει το άτομο με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα παρά με το περιεχόμενό της. Παρόλα αυτά αποδέχεται τον ελεύθερο χρόνο ως μια κατάσταση, την οποία το άτομο δέχεται με τη βούλησή του και στην οποία εκδηλώνει όλες τις δημιουργικές του ικανότητες, τη γνωριμία με τον εαυτό του, την ανανέωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι κοινωνιολόγοι του ελεύθερου χρόνου στρέφουν την προσοχή τους στη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διάφορους κοινωνικούς χρόνους. Ο κοινωνικός χρόνος αντιπροσωπεύει το χρόνο που παραπέμπει σε κοινωνικές πρακτικές και δραστηριότητες. Πρόκειται για το χρόνο, τον οποίο νοσηματοδοτεί τις ατομικές ή συλλογικές δραστηριότητες που προέρχονται από την κοινωνική αλληλεπίδραση ενώ ταυτόχρονα παράγεται κοινωνικός χρόνος (Κορωναίου, 1996).

Ο ελεύθερος χρόνος στη σύγχρονη κοινωνία παρουσιάζεται ως ένα χρονικό διάστημα που προσφέρει δυνατότητες ελευθερίας, ανάπαυσης, διασκέδασης, κοινωνικότητας, παιχνιδιού και γενικά αυτοδιάθεσης έξω από τις υποχρεώσεις της οικογένειας, του σχολείου και του εργασιακού περιβάλλοντος. Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών στην περίπτωσή μας δεν μοιάζει με αυτόν των ενηλίκων, παρόλα αυτά

προσφέρει ένα διαφορετικό πλαίσιο ανάλυσης, δεδομένου ότι αντιμετωπίζει το παιδί σαν μελλοντικό ενήλικα. Η αγνόηση του κοινωνικού παρόντος του παιδιού και η διάθεση ρύθμισης του μέλλοντός του, προσδίδουν στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου παιδαγωγικό χαρακτήρα. Στη κατεύθυνση αυτή, οι σημαντικότεροι υπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών τους, οι γονείς φροντίζουν να παρέχουν στα παιδιά τους εποικοδομητικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου όπως η εκμάθηση ξένων γλωσσών, αθλημάτων, μουσικών οργάνων, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή επισκέψεων σε μουσεία. Η τάση για την απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων θεωρείται καθήκον της οικογένειας, η οποία έχει εξελιχθεί σε καίριο θεσμό για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Παρόλα αυτά όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η δομή της οικογένειας μπορεί να παρέχει στα μέλη της εκτός από ευκαιρίες και δυσκολίες στην εξερεύνηση του κόσμου. Όταν εμποδίζεται η παροχή ευκαιριών στο παιδί για λόγους αδυναμίας ανταπόκρισης στις ανάγκες του, εμποδίζεται η διανοητική και κοινωνική του ανάπτυξη, ενισχύεται η αίσθηση της προσωπικής ανασφάλειας δυσχεραίνοντας την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναισθήματος του παιδιού για ελευθερία στην έκφραση και λήψη αποφάσεων όπως και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, των οργανωτικών προσόντων, των τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων και των στρατηγικών μάθησης. Για τα παιδιά αυτά, τα οποία αντιμετωπίζουν σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες θα κάνουμε λόγο παρακάτω στη μελέτη περίπτωσης του μαθητή.

### **2.2.1. Η σημασία της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών στο δημοτικό σχολείο**

Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουμε και διευθετούμε τον ελεύθερο χρόνο στην εποχή μας αποκτά πρωταρχική σημασία και εμφανίζεται εξίσου σημαντικός με τον τρόπο που οργανώνεται και κατανέμεται ο χρόνος εργασίας στον επαγγελματικό τομέα. Η ραγδαία αύξηση του ελεύθερου χρόνου σε σχέση με το παρελθόν θέτει το πρόβλημα της ανάπτυξης μιας συνειδητής και κριτικής στάσης και συμπεριφοράς ελεύθερου χρόνου (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007).

Το ζήτημα της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου εκτός από τους ενήλικες απασχολεί και τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, δεδομένου ότι στη συγκεκριμένη περίοδο εμφανίζονται αισθήματα άνιας, απομόνωσης καθώς και μια πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία εκδηλώνονται συχνά με παραβατικές συμπεριφορές όπως η επιθετικότητα, η χρήση βίας, η αδιαφορία, η φυγή προς

εξαρτησιογόνες ουσίες κ.α. Σύμφωνα με την Κορωναίου (1996) οι περισσότερες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου συνδέονται άμεσα με τη μαζική κουλτούρα, το καταναλωτικό φαινόμενο, την αναζήτηση της απόλαυσης, όπως είναι επίσης γεγονός ότι το 90% των παραβατικών συμπεριφορών πραγματοποιούνται στη διάρκεια αυτού του χρόνου. Το προσωπικό αυτό στιλ του ελεύθερου χρόνου επηρεάζεται και διαμορφώνεται τόσο από την οικογένεια, τους φίλους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όσο και από το ίδιο το άτομο με το προϋπάρχον κοινωνικοοικονομικό και γενετικό του υπόβαθρο. Διαμορφώνεται, επίσης από έναν επίσης σημαντικό φορέα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού, το σχολείο.

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1999) είναι ευκολότερο να δημιουργηθούν στάσεις και συμπεριφορές στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου εκεί που δεν υπάρχουν, παρά να τροποποιηθούν εκ των υστέρων οι ήδη υπάρχουσες. Η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων στη παιδική ηλικία βοηθά την ελεύθερη και συνειδητή διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, την ευέλικτη προσαρμογή στα κοινωνικά πλαίσια, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων (Elias et al., 1997).

Δεν είναι αυτονόητο ότι όλα τα παιδιά μπορούν να διαχειριστούν εξίσου εποικοδομητικά τον ελεύθερο χρόνο τους, πόσο μάλλον αυτά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Η σημασία της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτυπώνεται στο ΠΑΠΕΑ και συγκεκριμένα στη δεύτερη γενική ενότητα των δημιουργικών δραστηριοτήτων, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Δροσινού και συν., 2009) με τις δραστηριότητες της μαθησιακής ετοιμότητας περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες (τηλεόραση, άλλα μέσα, παιχνίδια, συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας) με επιμέρους διδακτικούς στόχους και δραστηριότητες για την καθεμία με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η σημασία της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου αποκτά τεράστια αξία, ιδιαίτερα μετά την ενηλικίωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν εκλείπει όλο και περισσότερο η στήριξη που παρέχουν το σχολείο και η οικογένεια και τα άτομα αυτά πρέπει να διαμορφώνουν σιγά - σιγά μόνοι τους τον ελεύθερο χρόνο (Anstötz, 2009). Ο Zielniok (βλ. Anstötz, 2009) ασχολούμενος με τα ζητήματα του ελεύθερου χρόνου σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατέκρινε τη μειωμένη σημασία που αποδίδεται σε αυτό το θέμα σε σύγκριση με τη μελέτη άλλων

ζητημάτων και πιστεύει ότι εκτός από την ιατρική και εκπαιδευτική προετοιμασία, η διδακτική του ελεύθερου χρόνου πρέπει να θεωρείται εξίσου σημαντικής σημασίας τόσο για τα άτομα με ή χωρίς δυσκολίες. Άλλωστε, η σημερινή ειδική παιδαγωγική ενδιαφέρεται έντονα για την αυτοδιάθεση και την αυτονομία των ενήλικων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένας στόχος που στη γενική του έννοια απασχολεί εδώ και πολύ καιρό και τη γενική παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου.

Επομένως, είναι σημαντικό να συμπεριληφθεί η παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και ιδιαίτερα η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου στα αναλυτικά προγράμματα της γενικής και της ειδικής αγωγής. Τόσο η γενική όσο και η ειδική παιδαγωγική οφείλει να προωθήσει την ανεξαρτησία των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να προασπίσει τις ιδιαιτερότητές τους, παρέχοντάς τους τις κατάλληλες για αυτά δυνατότητες εξέλιξης και προσαρμογής στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Η σημασία της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου έγκειται στην ανάπτυξη και την εξασφάλιση τρόπων συμπεριφοράς, οι οποίοι θεωρούνται αναγκαίοι τόσο σε ατομική όσο και σε συλλογική βάση για τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου όχι μόνο στο σχολικό αλλά και στο εξωσχολικό περιβάλλον. Η διεύρυνση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών δημιουργεί νέους τρόπους συμπεριφοράς και αντιμετώπισης σε σχέση με το παρελθόν, όπου ο ελεύθερος χρόνος θεωρούνταν ένας άδειος χρόνος, ο οποίος έπρεπε να διαμορφωθεί με εκμάθηση περιεχομένων και όχι να σχεδιαστεί εκ νέου ή να κατανεμηθεί όπως σήμερα. Αυτό παρατηρείται και σήμερα στο σχολείο στο οποίο, τα μαθήματα που παραδοσιακά σχετίζονται περισσότερο με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (π.χ. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Αγωγή Υγείας) μπορούν να διδάξουν σε μικρό βέβαια βαθμό, τι μπορεί κανείς να κάνει στον ελεύθερο χρόνο του, όσον αφορά τα περιεχόμενα, αλλά δεν παρακινούν για το πώς ο καθένας μπορεί να αξιοποιήσει προσωπικά και συλλογικά με τον καλύτερο τρόπο τον ελεύθερο χρόνο του.

Σήμερα το επίκεντρο του θεωρητικού ενδιαφέροντος δεν αποτελεί η διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, αλλά ο ίδιος ο χρόνος. Το ενδιαφέρον των επιστημόνων εστιάζεται συγκεκριμένα στη σημασία της διαμόρφωσης του χρόνου ζωής και της πολυδιάστατης φύσης του. Ζητούμενο λοιπόν σύμφωνα με τα παραπάνω τόσο για τον ενήλικα όσο και για το παιδί είναι μια νέα συνειδητοποίηση του χρόνου πιο εξατομικευμένη, η οποία εμπεριέχει ως κύριο στοιχείο τη συνειδητή αντιμετώπιση

των διάφορων χρονικών συστημάτων και την ατομική προσαρμογή και ευελιξία πάνω σε αυτά.

### **2.2.2. Η συμβολή της οικογένειας στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών**

Η οικογένεια διαθέτει το αποκλειστικό δικαίωμα στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία και συνεχίζει να επηρεάζει αποφασιστικά τον ελεύθερο χρόνο τους τουλάχιστον μέχρι την ηλικία των 10-12 ετών, οπότε αρχίζει η αποδέσμευσή τους από τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον και η ταυτόχρονη ένταξή τους στις ομάδες των συνομηκόνων (Hoffman, 1993). Σε αυτό το αποκλειστικό δικαίωμα και υποχρέωση προσπαθεί να ανταποκριθεί η οικογένεια, η οποία ασκεί ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών αφενός προσφέροντας τις κατάλληλες συνθήκες και τα απαραίτητα μέσα αφετέρου παρέχοντας δυνατότητες και τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου.

Ο χώρος του σπιτιού αποτελεί για τα παιδιά, τα οποία έχουν μια βιοκοινωνική εξάρτηση από τους γονείς τους, τον κύριο χώρο στον οποίο περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους. Το περιβάλλον του σπιτιού προσφέρεται ιδιαίτερα τόσο για δραστηριότητες της επιλογής των γονέων, όσο και για άμεση επιτήρηση και έλεγχο κάθε δραστηριότητας. Όσο μεγαλώνουν όμως τα παιδιά τόσο περισσότερο επιθυμούν να αποδεσμευτούν και να ανεξαρτητοποιηθούν από την επιρροή και την επιτήρηση της οικογένειας. Η αποδέσμευση αυτή επιχειρείται και επιτυγχάνεται καλύτερα εκεί που τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα και ανεξάρτητα, δηλαδή στον ελεύθερο χρόνο. Ο ελεύθερος χρόνος για τα περισσότερα παιδιά νοείται ως μια περίοδος αποδέσμευσης από την επιτήρηση των γονέων με ελεύθερη μετακίνηση και επικοινωνία με φίλους και συνομηκόνους (Συνοδινού, 2014α). Ο ρόλος της οικογένειας έγκειται στην προετοιμασία του παιδιού για αυτήν την απεξάρτηση, έτσι ώστε σταδιακά το παιδί να είναι σε θέση να διαμορφώνει και διαχειρίζεται αυτόνομα, υπεύθυνα και δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του. Η προετοιμασία αυτή του παιδιού δεν είναι μια στατική διαδικασία αλλά μια δυναμική κατάσταση, η οποία χρειάζεται να πραγματοποιηθεί βαθμιαία ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Οι γονείς οφείλουν να προσφέρουν στα παιδιά τους κατάλληλες ευκαιρίες και να τα ενθαρρύνουν να λειτουργούν αυτοδύναμα στο χώρο της οικογένειας, αν θέλουν να τα προετοιμάσουν σωστά για μια αυτοτελή και υπεύθυνη κοινωνική ζωή.



Πολλοί παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι (π.χ. Zielinski, Weber) αναφέρθηκαν στον καταλυτικό ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση και διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Ο πρώτος θεωρεί την οικογένεια ως την πλέον κατάλληλη για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και απορρίπτει οποιαδήποτε προσπάθεια μείωσης της επιρροής της στη διαμόρφωση και διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Ο δεύτερος αναγνωρίζει επίσης τον σημαντικό ρόλο που κατέχει η οικογένεια στην προσπάθεια αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, προτείνοντας ενίσχυση των προσπαθειών της μέσα από ιδιαίτερα προγράμματα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την καλύτερη διαμόρφωση και διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των μελών της οικογένειας.

Αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας θα παίζει η αγωγή που παρέχεται από το οικογενειακό, σχολικό και φιλικό περιβάλλον του παιδιού. Τα παιδιά έχουν μεγάλη ανάγκη από καθοδήγηση και χρειάζονται τη συναισθηματική υποστήριξη αλλά και την αγάπη των γονέων τους, με τους οποίους πρέπει να ανταπτύξουν σχέσεις καλής συνεργασίας, πραγματικής φιλίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Το παιδί καθώς μεγαλώνει έχει ανάγκη να αναπτύξει νέες διαπροσωπικές σχέσεις με άλλα μέλη της κοινωνίας. Με τις κοινωνικές του επαφές επιδιώκει να αποκτήσει καινούριες εμπειρίες για να αναπτύξει τη συμπεριφορά του και να μπορέσει να διαμορφώσει τη προσωπικότητά του ώστε να γίνει ανεξάρτητο και ελεύθερο άτομο. Οι νέοι εντάσσονται συχνά σε άτυπες κοινωνικές ομάδες συνήθως συμμαθητών ή συνομιλήκων, δέχονται ερεθίσματα και μηνύματα από τα μέλη της ομάδας, τα οποία επιδρούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Η περίπτωση του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες που θα μελετήσουμε παρακάτω περιλαμβάνει ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο εμποδίζει παρά διευκολύνει τη διαμόρφωση και τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του παιδιού.

Το παιδί με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες της μελέτης περίπτωσης αδυνατεί να ενταχθεί στη παρέα των συνομιλήκων εξαιτίας της έλλειψης των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Ο συγκεκριμένος μαθητής δείχνει να μην δίνει αρκετή σημασία στο κοινωνικοποιητικό ρόλο της οικογένειας και του σχολείου όσο στο εκτός σχολείου δίκτυο μετάδοσης γνώσεων, πληροφοριών και δεξιοτήτων, το αποκαλούμενο «παράλληλο σχολείο». Όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η επίδραση που ασκούν στους νέους οι παράλληλες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν καθώς και οι υπόλοιποι ιδεολογικοί και κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί. Συγχρόνως, τα παιδιά στο

δημοτικό σχολείο μπορούν να μάθουν περισσότερα για τον ελεύθερο χρόνο λιγότερο με τη μορφή γνώσεων και περισσότερο με τη μορφή εμπειριών.

Τέλος, σύμφωνα με τον Γεωργούλα (2003) υποστηρίζεται πως ο τρόπος διάθεσης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, είναι κοινωνικά προσδιορισμένος και όχι αυτόνομος ή ελεύθερος από κοινωνικές παραμέτρους. Κύριοι οργανωτές του ελεύθερου χρόνου των παιδιών είναι αδιαμφισβήτητα οι γονείς, οι οποίοι οφείλουν να λάβουν υπόψη τις σημαντικές ανάγκες της παιδικής ηλικίας, καθώς οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου είναι δυνατό να επηρεάσουν τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **2.2.3. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών**

Το σχολείο αποτελεί τον δεύτερο θεσμό, μετά την οικογένεια, που μπορεί και οφείλει να ασκήσει συστηματική, υπεύθυνη και αποτελεσματική αγωγή του ελεύθερου χρόνου στα παιδιά και μάλιστα πολύ περισσότερο, επειδή στον χώρο του σχολείου το παιδί έρχεται για πρώτη φορά αντιμέτωπο με ένα προγραμματισμένο, προκαθορισμένο και υποχρεωτικό ωράριο εργασίας, μέσα στο οποίο συνειδητοποιεί την ποσοτική διάσταση του ελεύθερου χρόνου. Οι μαθητές συνειδητοποιούν την ύπαρξη του ελεύθερου χρόνου κατά τη διάρκεια της ημέρας, της εβδομάδας ή του χρόνου ως μιας προσωπικής και αποκλειστικής περιόδου, απαλλαγμένης από τον αυστηρό χαρακτήρα του σχολείου, τις υποχρεωτικές παρακολουθήσεις των μαθημάτων και τις προετοιμασίες των ασκήσεων της άλλης ημέρας. Σε αυτόν τον χρόνο οφείλει το σχολείο να προσφέρει τη δική του ποιοτική διάσταση, βοηθώντας τον μαθητή στη διαμόρφωση και εφαρμογή ενός ανεξάρτητου, προσωπικού, χαρούμενου και δημιουργικού προγράμματος ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Για να πραγματοποιηθεί η παραπάνω αρχή, το σχολείο οφείλει να διευρύνει την κοινωνικοποιητική του λειτουργία, να ενσωματώσει την κοινωνική μάθηση στις σχολικές διαδικασίες αποφεύγοντας ωστόσο την ιδιοποίηση ή «σχολειοποίηση» του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Η σύνδεση σχολείου και ελεύθερου χρόνου θα πρέπει να δημιουργεί τη δυνατότητα για κοινωνική μάθηση βασισμένη στη δημιουργική συμπεριφορά, στον αυθορμητισμό, στη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής και στην αυτοδιάθεση. Το σχολείο ως σημαντικός φορέας κοινωνικής μάθησης, οφείλει να παρέχει δυνατότητες για αυτοκατευθυνόμενες μαθητικές δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά θα μπορούν να μαθαίνουν αυτόνομα μεταξύ τους, θα

ασχολούνται με προβλήματα που ενδιαφέρουν τα ίδια και θα αναπτύσσουν την ικανότητα αντιμετώπισης συγκρούσεων.

Στο παραδοσιακό σχολείο η διδασκαλία του ελεύθερου χρόνου δεν περιλαμβάνεται στο αναλυτικό ή το ωρολόγιο πρόγραμμα, παρά μόνο σε λίγες ενότητες της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ή στα πλαίσια της ελεύθερης συζήτησης στην τάξη κυρίως για χαλάρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο πολλά προβλήματα όπως η αδιαφορία, η σχολική βία και η διατάραξη της σχολικής ζωής οφείλονται στο γεγονός ότι στο σχολείο δεν προσφέρονται δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και παραμελείται η απόκτηση και η προώθηση σημαντικών δεξιοτήτων για τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Όσο το σχολείο παραμένει ένα σχολείο επιδόσεων, το οποίο προσανατολίζεται στην προετοιμασία των μαθητών για την επαγγελματική ζωή, δεν είναι σε θέση να προσφέρει στους μαθητές του την απαραίτητη βοήθεια για την ποιοτική αναβάθμιση του ελεύθερου χρόνου τους και να τους προετοιμάσει ικανοποιητικά για να ζήσουν σε μια κοινωνία όπου ο ελεύθερος χρόνος θα αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμά της.

Ο ρόλος του σχολείου στη διδασκαλία του ελεύθερου χρόνου έγκειται αφενός στην αναζήτηση νέων τρόπων διεύρυνσής του αφετέρου στην υποστήριξη των μαθητών για την κατάλληλη αξιοποίησή του με δομημένες εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο Rüdiger (όπως αναφέρεται στον Anstötz, 2009) υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε να αναμένουμε ικανοποιητική αντιμετώπιση των προβλημάτων του ελεύθερου χρόνου, για όσο διάστημα θα παραμένει μακριά από το σχολείο η διδασκαλία του ελεύθερου χρόνου και προτείνει την εισαγωγή της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα, αν θέλουμε να προετοιμάζεται ο άνθρωπος από την παιδική ηλικία για την ανάληψη υπεύθυνων ρόλων στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην ποιοτική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών τόσο μάλλον των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διακριτικά, αφήνοντας ουσιαστικά περιθώρια για αυτόβουλη, υπεύθυνη και ανεξάρτητη χρήση του ελεύθερου χρόνου τους. Η συμβολή αυτή είναι δυνατόν να υλοποιηθεί από τη μορφή και το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος, από την οργάνωση και τη χωρο-χρονική δομή, από την έκταση και την ποιότητα των δραστηριοτήτων που διοργανώνονται και πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον, από τις ευκαιρίες που προσφέρονται για κοινές δραστηριότητες μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας καθώς και από τα χρονικά περιθώρια που

αφήνονται στους μαθητές για ελεύθερες δραστηριότητες στον εξωσχολικό χώρο (Solish et al., 2010).

Επομένως, το σχολείο όπου τα παιδιά περνούν ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους, περιστρεφόμενο γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση, οφείλει να βρει τη θέση της στο σχολικό πρόγραμμα η διδακτική του ελεύθερου χρόνου και να αποτελέσει βασικό αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

### **2.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών**

Στο τρίτο άρθρο του νόμου 3699/2008 ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008, σελ. 3500 ορίζονται οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται «όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύπωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής μη ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βία, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας καθώς και των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια περίπλοκη και συνυφασμένη διαδικασία. Πολύ

συχνά προβλήματα σε αυτούς τους τομείς συνυπάρχουν, ενώ δυσκολίες σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω περιοχές μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της άλλης περιοχής.

Ο όρος «σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες» περιλαμβάνει πολλά είδη προβλημάτων. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί και κατηγορίες που χρησιμοποιούνται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, για παράδειγμα ο τομέας της υγείας και ο τομέας της εκπαίδευσης είναι δυνατό να χρησιμοποιούν διαφορετικούς ορισμούς για να περιγράψουν παρόμοια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Bennett, 2005). Οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες αποτελούν μια ειδική κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της παιδαγωγικής της ένταξης. Και αυτό γιατί οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες αποτελούν τη μόνη ίσως από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ακαθόριστο και απροσδιόριστο τρόπο ανίχνευσης και παρέμβασης. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες κινδυνεύουν να οδηγηθούν στον αποκλεισμό εξαιτίας της σύγχυσης που επικρατεί στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο διαχείρισης των σύνθετων δυσκολιών των μαθητών. Για τη μεγαλύτερη μερίδα εκπαιδευτικών οι μαθητές με σύνθετες δυσκολίες είναι απείθαρχα και ανώριμα παιδιά, στα οποία για να επιβληθούν τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούν πειθαρχικές τιμωρίες και αποβολές.

Το Υπουργείο Παιδείας και Ικανοτήτων στην Ιρλανδία (Department of education and skills, 2001) στα πλαίσια του κώδικα πρακτικής των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών περιγράφει τον όρο των σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ως μια μαθησιακή δυσκολία στην οποία παιδιά και έφηβοι επιδεικνύουν χαρακτηριστικά συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών όπως η παραμέληση ή απομόνωση, η διάσπαση ή η ανησυχία, η υπερκινητικότητα και η έλλειψη συγκέντρωσης, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων ή η παρουσία προκλητικών συμπεριφορών, οι οποίες προέρχονται από άλλες σύνθετες ειδικές ανάγκες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζονται σε παιδιά και εφήβους με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ανταπόκρισης στις σχολικές προγραμματισμένες δραστηριότητες και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο όρος των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών περιλαμβάνει παιδιά και εφήβους, οι οποίοι μπορεί να μην έχουν τόσα

κοινά χαρακτηριστικά: όσων η συμπεριφορά τους δεν είναι αποδεκτή, όσων βρίσκονται υπό αγχώδη διαταραχή, όσων οι εγκέφαλοί τους είναι διαφορετικοί καθώς και όσων είναι πνευματικά ασθενείς (Cross, 2011).

Υπάρχουν χαμηλά επίπεδα συμφωνίας για το ποιος έχει σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες δεδομένου ότι οι ενήλικες αναμένουν διαφορετικά κριτήρια συμπεριφοράς και διαθέτουν ποικίλους βαθμούς ανοχής και ικανότητας να αντιμετωπίζουν συμπεριφοριστικά ζητήματα, άλλωστε διαφορετικά πλαίσια θέτουν διαφορετικές απαιτήσεις στα παιδιά και τους εφήβους όπως επίσης διαφέρει και η ποιότητα των σχέσεων. Υπάρχουν επίσης πολιτισμικές διαφορές και αποκλίσεις σε αυτά που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν σαν προβλήματα συμπεριφοράς (Cross, 2011). Σε μια έρευνα των Lindsay, Dockrell, και Strand (2007) αποδείχτηκε ότι παιδιά, τα οποία αντιμετώπιζαν προβλήματα επικοινωνίας είναι πιθανότερο να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και μερικές φορές διαταραχές ψυχικής υγείας. Πάνω από το 50% σύμφωνα με τη παραπάνω έρευνα παιδιών με προβλήματα στην επικοινωνία ανέπτυξαν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και πολλαπλές δυσκολίες ψυχικής υγείας. Οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες όχι μόνο συνυπάρχουν αλλά και η σύνδεσή τους φαίνεται να αρχίζει πρόωρα. Οι Cohen και Mendez (2009) μελέτησαν παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία είχαν προβλήματα συμπεριφοράς και κατέληξαν στο ότι είναι πιθανό να έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας και στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι αυτά τα παιδιά προέρχονταν από κατώτερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες, ενώ η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους παρέμενε φτωχή και διαταραγμένη κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους.

Η πλευρά της ψυχικής υγείας υποστηρίζει ότι τα προβλήματα της ψυχικής υγείας μπορούν να αντικατοπτριστούν στις δυσκολίες των τομέων των διαπροσωπικών σχέσεων, της ψυχολογικής ανάπτυξης, της ικανότητας για παιχνίδι και μάθηση καθώς και της επικίνδυνης και απροσάρμοστης συμπεριφοράς. Είναι αναλογικά κοινοί οι τομείς μεταξύ τους και ενδέχεται ή όχι να είναι διαρκείς. Στο ICD ανάμεσα στις διαταραχές ψυχικής υγείας εντάσσονται αρχικά τα υπερκινητικά σύνδρομα, συμπεριλαμβανομένου της ΔΕΠ-Υ, έπειτα οι διαταραχές της συμπεριφοράς όπως για παράδειγμα ο συχνός και επίμονος ρυθμός ξεσπασμάτων ανεξάρτητα από την ηλικία που φυσιολογικά παρατηρείται, η έντονη και επίμονη ανυπακοή, η προκλητική συμπεριφορά, τα υπερβολικά επίπεδα καβγάδων και εκφοβισμού, η αγριότητα σε

άλλους ή σε ζώα, η διαφυγή από το σπίτι και μερικές εγκληματικές συμπεριφορές. Στη συνέχεια, οι σύνθετες διαταραχές της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων, οι συναισθηματικές διαταραχές με την έναρξη της παιδικής ηλικίας, οι διαταραχές της κοινωνικής λειτουργικότητας, οι διαταραχές συσπάσεων (tic) και άλλες συμπεριλαμβανομένου του τραυλίσματος εντάσσονται στο διαγνωστικό εργαλείο ως προβλήματα ψυχικής υγείας. Η τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου ψυχικών διαταραχών της Αμερικής (DSM-IV) παρέχει παρόμοιες κατηγορίες. Και στα δυο διαγνωστικά εργαλεία σε ένα πολυ-αξονικό σύστημα, μπορούν να συμπεριληφθούν και άλλες σχετικές εκφάνσεις της ζωής του παιδιού με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες όπως ιατρικές καταστάσεις, στρεσογόνο περιβάλλον και συγκεκριμένες καθυστερήσεις στην ανάπτυξη. Πιο αναλυτικά στο πολυ-αξονικό αυτό σύστημα του ICD-10 υπάρχουν έξι άξονες: ο πρώτος περιλαμβάνει κλινικά ψυχιατρικά σύνδρομα όπως διαταραχή της συμπεριφοράς, ο δεύτερος ειδικές διαταραχές ψυχολογικής ανάπτυξης π.χ. διαταραχές του λόγου και της γλώσσας, ο τρίτος διανοητικά επίπεδα, ο τέταρτος ιατρικές καταστάσεις, οι οποίες σχετίζονται με ψυχικές και συμπεριφορικές διαταραχές, ο πέμπτος συναφείς ανώμαλες ψυχολογικές καταστάσεις π.χ. σημαντικό άγχος στην οικογένεια, και ο έκτος σφαιρική υποστήριξη από ψυχολογική αναπηρία λειτουργικότητας στο σπίτι ή την οικογένεια (Cross, 2011).

Προκειμένου να αποκτηθεί μια συνολική άποψη των δυσκολιών του παιδιού με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας περιλαμβάνει, επίσης, τη διεθνή ταξινόμηση λειτουργικότητας, αναπηρίας και υγείας, η οποία επιδιώκει μια συνολική εικόνα των δυσκολιών σε βιολογικό, ατομικό και κοινωνικό πλαίσιο. Δε λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη μόνο η ιατρική γνωμάτευση αλλά και η αποτελεσματικότητα της διάγνωσης στο τι μπορεί να κάνει το άτομο και στον βαθμό που επηρεάζει τη συμμετοχή του στη κοινωνία, το σχολείο, την οικογένεια. Το πλαίσιο αυτό λαμβάνει υπόψη προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, δυο παιδιά με την ίδια διάγνωση μπορούν να επηρεαστούν με διαφορετικούς τρόπους, ενώ η εξέλιξή τους θα εξαρτηθεί από τη προσωπικότητα και το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Cross, 2011).

Οι Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith, και O'Brein (1997) υποστηρίζουν ότι τα περισσότερα παιδιά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με ανυπακοή, επιθετικότητα, εγκληματικότητα, εκρήξεις θυμού και υπερδραστηριότητα είναι περισσότερο αγόρια,

τα οποία είναι και πιθανότερο να παραπεμφθούν για περαιτέρω βοήθεια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία παρόλο που μπορούν να αντιμετωπίζουν πρώιμες σύνθετες δυσκολίες, ενδέχεται να μην αναγνωριστούν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα.

Τελικά, όπως αναφέρουν οι Cole και Cole (2001) η γνωστική, η συναισθηματική και η κοινωνική ανάπτυξη συνδέονται στενά διότι τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά περιλαμβάνουν πάντα μια γνωστική εκτίμηση της τρέχουσας συμπεριφοράς που κατευθύνεται σε ένα στόχο. Η νόηση και το συναίσθημα είναι στενά αλληλένδετες ψυχολογικές διεργασίες. Τα συναισθήματα διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν τα παιδιά και τα γνωστικά σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν.

### **2.3.1. Διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών**

Η διαδικασία της διάγνωσης των δυσκολιών των παιδιών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες δεν είναι μια απλή ενέργεια. Άλλες φορές μάλιστα θεωρείται και μια υποκειμενική διαδικασία, η οποία μπορεί να μελετηθεί κάτω από διαφορετικά πλαίσια. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να καταφύγουν στις δημόσιες αρχές, οι οποίες είναι αρμόδιες για τη διάγνωση και την αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Δροσινού, 1993).

Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, μπορεί, μέσα από τη συστηματική εμπειρική παρατήρηση, να καταγράφει τις δυνατότητες και τις δυσκολίες καθώς και τις συμπεριφορές του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες προκειμένου να τις προσεγγίσει με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (Δροσινού, 2014). Η περιγραφή των συμπεριφορών αυτών είναι δυνατό να γίνει αντικείμενο συζήτησης πρώτα με το παιδί με σκοπό να κατανοήσει το πρόβλημα που δημιουργείται στην τάξη όταν το παιδί εμφανίζει φαινόμενα επιθετικότητας και υπερδραστηριότητας ώστε να προσπαθήσουν να το λύσουν από κοινού (Δροσινού, 2014). Εάν το βήμα αυτό αποδειχθεί αναποτελεσματικό, τότε ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν με το παιδί με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες προκειμένου να περιγράψουν και οι ίδιοι πιο αντικειμενικά το πρόβλημα ή να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν τη δυσκολία του παιδιού. Είναι



σημαντικό έπειτα από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση των δυσκολιών των μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες να ενημερωθεί αφενός ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αφετέρου οι γονείς προκειμένου να διαπιστωθεί εάν αυτές οι συμπεριφορές παρατηρούνται και στο σπίτι. Έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, το παιδί μπορεί να παραπεμφθεί σε δημόσιες υπηρεσίες που θα αναφερθούν παρακάτω προκειμένου να ανιχνευτούν, να αξιολογηθούν και να υποστηριχθούν οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες του (Δροσινού, 1998).

Η διάγνωση, η αξιολόγηση και η υποστήριξη των ΕΕΑ των μαθητών πραγματοποιείται στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), στην Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) και στα δημόσια Ιατρο-Παιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ). Ανάμεσα στις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ θεωρούνται η ανίχνευση και η διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των παιδιών με ΕΕΑ, η εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων ομαδικών ή ατομικών ψυχοπαιδαγωγικής, διδακτικής και δημιουργικής απασχόλησης, η εισήγηση για κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στη κατάλληλη σχολική μονάδα καθώς και παρακολούθηση και την αξιολόγηση της πορείας των μαθητών με ΕΕΑ σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, η εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ΕΕΑ με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες (Δροσινού και συν., 2009).

Τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται, επίσης, με τις διευθύνσεις υγείας και πρόνοιας των περιφερειών. Ένας μαθητής μπορεί να διαγνωστεί και να αξιολογηθεί με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες όταν παρουσιάζει μαθησιακά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα εξαιτίας του επιβαρυσμένου οικογενειακού περιβάλλοντος. Εκτός της έκθεσης που συντάσσει το ΚΕΔΔΥ για τις δυσκολίες του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες, για να δοθεί η συγκεκριμένη διάγνωση και αξιολόγηση απαιτείται είτε ιατρική βεβαίωση δημόσιου νοσοκομείου σε περίπτωση κακοποίησής του λόγω γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας είτε βεβαίωση από δικαστική αρχή ή

εισαγγελέα ανηλίκων σε περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς (Δροσινού και συν., 2009).

Τέλος, η ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης του μαθητή δίνει έμφαση στην αλληλένδετη σχέση μεταξύ γλώσσας, σκέψης και συναισθημάτων, χρησιμοποιείται μάλιστα όλο και περισσότερο για την αναγνώριση και την υποστήριξη των σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών. Η ολιστική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές δυνατότητες και αδυναμίες και των αποτελεσμάτων τους όπως επίσης και το πλαίσιο που αυτές συμβαίνουν. Διαμέσου αυτής της προσέγγισης επιδιώκεται να κατανοηθεί η συνολικότερη ανάπτυξη του μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, της οικογένειάς του και της κοινωνικής του κατάστασης καθώς και της αυτοσυνείδησης και της κοινωνικής του αποτελεσματικότητας (Cross, 2011).

Εκτός από την υποστήριξη που μπορούν να προσφέρουν οι παραπάνω θεσμοί στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών, τόσο η οικογένεια όσο και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου οφείλουν να διευκολύνουν τη μαθησιακή τους διαδικασία (Δροσινού, 1998). Παρόλες τις σημαντικές αντιξοότητες που έχουν βιώσει και τις περιορισμένες δεξιότητες που πιθανό να διαθέτουν τα παιδιά με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, είναι δυνατό να διδαχθούν και να αναπτυχθούν με θετικό τρόπο. Όσα περισσότερα γνωρίζουμε για την πλαστικότητα του εγκεφάλου και του δυνητικού του σύμφωνα με τον Doidge (2008) ιδιαίτερα στο σωστό περιβάλλον τόσο μεγαλύτερη ελπίδα υπάρχει για την υποστήριξη των παιδιών με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες.

Υπάρχουν μια σειρά από ενέργειες που μπορούν να γίνουν για να υποστηρίξουν τις σύνθετες δυσκολίες των παιδιών, η αποτελεσματικότητα των οποίων εξαρτάται από το εάν χρησιμοποιούνται ως αποτέλεσμα επιμελούς αξιολόγησης ή καλής γνωριμίας με το παιδί. Η αποτελεσματικότερη υποστήριξη ωστόσο μπορεί να θεωρηθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια και τους ειδικούς, προκειμένου ο ένας να μοιραστεί τις ιδέες του με τον άλλο και όλοι μαζί να προετοιμάσουν και να υλοποιήσουν ένα σχέδιο με ενέργειες που θα βοηθήσουν τόσο τον μαθητή όσο και όλους τους εμπλεκόμενους μαζί του να αντιμετωπίσουν τις σύνθετες δυσκολίες (Cross, 2011).

Το πρώτο βήμα στην υποστήριξη μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες θεωρείται οι θετικές αποκριτικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις του παιδιού με ΕΕΑ με όλους τους εμπλεκόμενους με αυτό. Το

είδος της αλληλεπίδρασης που το παιδί με σύνθετες δυσκολίες χρειάζεται προκειμένου να αναπτύξει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες αντικατοπτρίζει μια ασφαλή σύνδεση με αυτό (Rogers, 1961). Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε καλά το παιδί με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες για να κατανοήσουμε το πρότυπο της σύνδεσής του με τους εμπλεκόμενους με αυτό προκειμένου να πραγματοποιήσουμε μια πιο αποτελεσματική παρέμβαση σε αυτό. Οι ένθερμες σχέσεις, τις οποίες το προσωπικό του σχολείου υποστηρίζει με σεβασμό και ενσυναίσθηση θεωρείται ένα μέρος από αυτό που κάνει ένα σχολείο αποτελεσματικό στην υποστήριξη παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας (Nind & Weare, 2009). Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν με τον πιο απλό τρόπο τα παιδιά με σύνθετες δυσκολίες με το να τα ακούουν και να σέβονται αυτά που εκφράζουν, να πιστεύουν σε αυτά, να δείχνουν αληθινό ενδιαφέρον και ειλικρινή ανατροφοδότηση, να λαμβάνουν υπόψη τις εξωτερικές πιέσεις, να χρησιμοποιούν πιο συχνά το όνομά τους και να καταλήγουν σε μια θετική για τον μαθητή ενέργεια (Cross, 2011).

Το δεύτερο βήμα που μπορεί να πραγματοποιηθεί από όλους όσους εμπλέκονται με το παιδί με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες είναι να γίνουν σύμφωνα με τους Zeidner, Matthews, και Roberts (2009) «συναισθηματικοί εκπαιδευτές». Η συναισθηματική αυτή κοθοδήγηση περιλαμβάνει την ερμηνεία των σύνθετων συναισθημάτων, την επισήμανση των «κλειδιών» και των συνεπειών τους, την κατανόηση και τη διαχείριση των αποκρίσεων του παιδιού, καθώς και το μοίρασμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων για την ερμηνεία των συναισθημάτων. Συζητώντας για τη διαχείριση των συναισθημάτων με το παιδί είναι καθοριστικό για την ανάπτυξη της συναισθηματικής του ανάπτυξης.

Ένα τρίτο βήμα περιλαμβάνει την τροποποίηση της γλώσσας που χρησιμοποιείται για την υποστήριξη των μαθητών με σύνθετες δυσκολίες. Το είδος της επικοινωνίας ενός ατόμου σύμφωνα με τον Duchan (1989) μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Το επόμενο βήμα επιτρέπει την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς μέσω συστημικών προσεγγίσεων, οι οποίες μελετούν το παιδί στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και του ευρύτερου συστήματος ανθρώπων που το υποστηρίζουν και αλληλεπιδρούν μαζί του (Dallos & Draper, 2010). Παράλληλα, το συγκεκριμένο πλαίσιο υποθέτει ότι στο συμπεριφορικό τομέα, η συμπεριφορά μαθαίνεται μέσω της ενίσχυσης, η οποία τροποποιεί τη συμπεριφορά διαμέσου των αμοιβών, των

επιδοκιμασιών και την αναγνώριση των παρωθήσεων, ενώ ο γνωστικός τομέας αναγνωρίζει πως οι σκέψεις επηρεάζουν τα συναισθήματα και τις ενέργειες των ατόμων (Kennerly, 2009).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι αντιμετώπισης θεωρούνται η έγκαιρη και έγκυρη πρόωπη παρέμβαση, η κατανόηση της αιτίας που συμβαίνει μια συμπεριφορά, η προσφορά ευκαιριών για τη διδασκαλία δεξιοτήτων, απαραίτητων για μια καλή κοινωνική συμπεριφορά, καθώς και η καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με το παιδί με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες φορέων.

Τελικά, εκτός από τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, η συναισθηματική διδασκαλία είναι εξίσου σημαντική για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, του παιχνιδιού, των κοινωνικών, γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της σύναψης φιλικών σχέσεων και της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

### **2.3.2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ**

Σύμφωνα με τον Smeets (2009) υπάρχουν τρεις παράγοντες οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν την πρόληψη, την ανίχνευση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ των μαθητών: το εκπαιδευτικό και κοινωνικο-συναισθηματικό περιβάλλον καθώς και οι διαδικασίες αναγνώρισης και παρέμβασης. Στο διδακτικό πλαίσιο της τάξης, οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες ταιριάζουν με το επίπεδο δεξιοτήτων τους (Poulou & Norwich, 2000). Η παραπάνω αρχή απευθύνεται και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης πόσο μάλλον σε αυτούς με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Ο Cooper (1993) απέδειξε ότι οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες είχαν περισσότερες θετικές μαθησιακές εμπειρίες όταν μπορούσαν να έχουν πρόσβαση και να διαχειρίζονται τη δική τους μάθηση. Οι μαθητές ως εκ τούτου πρέπει να ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους συμπεριφορά εφόσον ουσιαστικά αναλάβουν να διαχειρίζονται τις μαθησιακές τους δραστηριότητες και διαδικασίες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες ως λιγότερο παρακινημένους για ανάληψη σχολικών εργασιών ενώ άλλοι πιστεύουν ότι δεν είναι ικανοί να λάβουν αποτελεσματικές αποφάσεις για τη δική τους μάθηση. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν ένα παρακινητικό μαθησιακό περιβάλλον και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να ασχοληθούν με την ενεργή κατασκευή της γνώσης. Οι εκπαιδευτικές

μέθοδοι χρειάζεται να προσαρμοστούν στα χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων συνδέονται ιδιαίτερα με την ανάπτυξη της ατομικής ικανότητας και τα αντίστοιχα συναισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτορρύθμισης (Mooij, 2006).

Επιπρόσθετα, ένα υγιές κοινωνικο-συναισθηματικό περιβάλλον στο σχολείο έχει αποδειχθεί ότι μειώνει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών. Το παραπάνω προϋποθέτει μια σταθερή πολιτική συμπεριφοράς που αναμένεται από τους μαθητές (Daniels, Visser, Cole, & De Reybekill, 1999). Διάφορες παρεμβάσεις οι οποίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές από αυτή την άποψη περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων ενίσχυση άλλοτε θετική και διαφοροποιημένη, άλλοτε αρνητική, ακριβείς στόχους, ξεκάθαρους και σαφείς κανόνες συμπεριφοράς, συνεχής θετική ανατροφοδότηση όταν οι μαθητές ακολουθούν τους κανόνες καθώς και μια ιεραρχία κυρώσεων για την παράβαση των κανόνων (Fletcher-Campbell & Wilkin, 2003; Landrum, Tankersley, & Kaufmann, 2003). Η χωροταξική διάρθρωση της αίθουσας σε ομαδοσυνεργατικό σχήμα «ρολόι» μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των σύνθετων γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ελλειμμάτων των μαθητών δεδομένου ότι παρέχει ευκαιρίες για συζήτηση προβληματισμών σε ομάδες και αναζήτηση πιθανών λύσεων (Fletcher-Campbell & Wilkin, 2003). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προωθήσουν ένα θετικό πρότυπο αυτοεικόνας ανάμεσα στους μαθητές και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους, εκφράζοντας το προσωπικό τους ενδιαφέρον και επιδεικνύοντας υποστηρικτική συμπεριφορά (Poulou & Norwich, 2000; Cartledge & Johnson, 1996). Οι διαδικασίες της αναγνώρισης και της παρέμβασης θεωρούνται καθοριστικές για την αντιμετώπιση των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών των μαθητών (Smeets, 2009). Υπάρχουν πέντε στάδια που συσχετίζονται με τις παραπάνω διαδικασίες: η ανίχνευση των προβλημάτων, ο έλεγχος και η ανάλυση των προβλημάτων, η προετοιμασία ενός διδακτικού σχεδίου αντιμετώπισης, η εφαρμογή του διδακτικού σχεδίου και η αξιολόγησή του (Δροσινού και συν., 2009). Στην ταυτοποίηση των σύνθετων δυσκολιών των μαθητών ένα σύστημα παρακολούθησης και ανίχνευσης της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών όπως αυτό της συμμετοχικής παρατήρησης πρέπει να είναι διαθέσιμο προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα ΓΝΩΣΥΚΟΙ τους ελλείμματα (Groom & Rose, 2004). Τα σχολεία χρειάζεται ακόμη να αποκτούν πληροφορίες ιδιαίτερα για τις δυσκολίες των ΕΕΑ των μαθητών όταν εισέρχονται στο σχολείο. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να αποκτηθούν τόσο από τις προ-σχολικές

εγκαταστάσεις των παιδιών όσο και από τους γονείς τους. Ιδιαίτερα οι γονείς αποτελούν μια ανεκτίμητη πηγή πληροφοριών για τα παιδιά (Wolfendale, 1992).

Μετά την ανίχνευση των προβλημάτων ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ απαιτείται για τη βελτίωση των ελλειμμάτων των μαθητών (Δροσινού, 2014; Δροσινού και συν., 2009). Εκτός από τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους, στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορούν να συμπεριληφθούν και άλλοι στόχοι όπως η ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης, ο περιορισμός των αρνητικών συναισθημάτων και συμπεριφορών, καθώς και η ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (Tod, 1999). Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες ενδέχεται να χρειαστούν άμεση και συστηματική διδασκαλία στις κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να αυξήσουν την πιθανότητα να γίνουν αποδεκτά από τους συνομήλικους και τους εκπαιδευτικούς (Chen, 2006). Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών θεωρούνται επίσης καθοριστικές στην ανίχνευση και την παρέμβαση των σύνθετων δυσκολιών των μαθητών (Miller, 2003). Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας θεωρείται η αντίληψη και κατανόηση της φύσης των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Daniels et al., 1999). Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι ελλιπώς πληροφορημένοι για στρατηγικές παρέμβασης και πρέπει επομένως να εκπαιδευτούν και να βοηθηθούν στη διαχείριση της συμπεριφοράς και υποστήριξης των μαθητών ώστε οι τελευταίοι να αποκτήσουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές (Cartledge & Johnson, 1996). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες διαχείρισης και πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόσουν ένα ευρύ φάσμα από στρατηγικές παρέμβασης (Groom & Rose, 2004). Πράγματι, η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που στοχεύει στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς και στη διδασκαλία της κατάλληλης κοινωνικής συμπεριφοράς εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα και την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού (Alvarez, 2007).

### **2.3.3. Περιγραφή του προβλήματος**

Η παρούσα μελέτη εστιάζει την προσοχή της σε μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες, ο οποίος παρουσίαζε ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά ελλείμματα. Στα πλαίσια της διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης του ΔΙ.Π.Μ.Σ. «Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στην

παρατήρηση, παρέμβαση και αξιολόγηση ενός διδακτικού προγράμματος με στόχο τη βελτίωση των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών του μαθητή και την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον. Η δημιουργία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στηρίχτηκε στο ΠΑΠΕΑ και συγκεκριμένα στη συναισθηματική οργάνωση των παιδιών με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες (Δροσινού, 2014; Δροσινού και συν., 2009). Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η βελτίωση της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ μέσα από τη διδασκαλία των βασικών ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για την ενταξιακή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Η θεματική αυτή επιλέχθηκε για τη διερεύνηση των σύνθετων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ελλείμματα στο γενικό δημοτικό σχολείο. Η ερευνήτρια κλήθηκε να εξετάσει το πρόβλημα της διαχείρισης ενός μαθητή σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες με παροχή παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου. Η προβληματική προκύπτει από το γεγονός ότι οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες αντιμετωπίζουν εμπόδια στη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, ενώ πολλές φορές δυσχεραίνουν και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ΕΑΕ στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μαθητής 11 ετών, ο οποίος παρακολουθούσε την ε' τάξη του γενικού δημοτικού σχολείου με την παροχή παράλληλης στήριξης. Η διάγνωση που έφερε σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο WISC III, ορίζεται ως «σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες με συμπτωματολογία ΔΕΠΥ ως απόρροια των παραπάνω». Για τη διαφύλιση της ανωνυμίας του συγκεκριμένου μαθητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) χρησιμοποιείται το ψευδώνυμο «Γιώργος», το οποίο μας βοήθησε στην παρουσίαση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ακόμη τόσο 20 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων του γενικού δημοτικού σχολείου και 20 γονείς μαθητών όσο και 40 μαθητές τυπικής ανάπτυξης της ε' δημοτικού. Επιλέχθηκαν μαθητές μόνο της ε' δημοτικού δεδομένου ότι πρόκειται για την τάξη στην οποία έπρεπε να βρίσκεται ο μαθητής με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες βάση της χρονολογικής του ηλικίας.

#### 3.2 Εργαλεία μέτρησης

Για τη συλλογή των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από εργαλεία. Πιο αναλυτικά, τα ποιοτικά δεδομένα στηρίχθηκαν στη συμμετοχική παρατήρηση μέσω της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα με τα παρακάτω πρωτόκολλα παρατήρησης: τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), (Δροσινού και συν., 2009), τις Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΛΓΜΔ), το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ) και το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΠΑΠΑΕΜΔ) (Δροσινού, 2014).

Χρησιμοποιήθηκε ακόμη το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (Δροσινού και συν., 2009) προκειμένου να καταγραφούν τα βήματα των στόχων και τα συναισθήματα τόσο της ερευνήτριας όσο και του μαθητή κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Τα ποιοτικά δεδομένα τέλος βασίστηκαν στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία διενεργήθηκε προκειμένου να διερευνήσει τις υποθέσεις της έρευνας. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων



πραγματοποιήθηκε με δυο διαδικασίες: το πείραμα και το ερωτηματολόγιο κλίμακας ιεράρχησης Likert. Το μεν πείραμα χρησιμοποιήθηκε για την επαλήθευση του διδακτικού στόχου που τέθηκε για τον μαθητή με σύνθετες δυσκολίες μέσα από την εφαρμογή πέντε κοινωνικών ιστοριών, το δε ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνήσει τις υποθέσεις της έρευνας.

### **3.3. Διαδικασίες της έρευνας**

Αρχικά προσδιορίστηκαν ο γενικός σκοπός και στόχος της έρευνας, ο οποίος επικεντρώθηκε στους τρεις βασικούς άξονες των κοινωνικών δεξιοτήτων, του ελεύθερου χρόνου και της υποστήριξης του μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Στην πρώτη φάση της έρευνας συλλέχθηκε το ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό του μαθητή. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε παρατήρηση του μαθητή σε τρεις φάσεις (αρχική, διαμορφωτική, τελική) προκειμένου να καταγραφούν οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και η συμπεριφορά του μαθητή. Η τρίτη φάση στηρίχθηκε στον σχεδιασμό ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στο οποίο ορίστηκαν ο διδακτικός στόχος, τα βήματα με τα οποία θα υλοποιηθεί ο στόχος, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης του προγράμματος. Ως διδακτικές προτεραιότητες για την υποστήριξη τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών του μαθητή ορίστηκαν οι ενότητες της Συναισθηματικής οργάνωσης από την περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας καθώς και οι «Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες», «Κοινωνικές Δεξιότητες» και «Δημιουργικές δραστηριότητες» από την περιοχή του ΠΑΠΕΑ. Ο διδακτικός στόχος που τέθηκε σύμφωνα με το ΑΠΣ και το ΠΑΠΕΑ για το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών ήταν «να αναπτύξει τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και να βελτιώσει τη συμπεριφορά του». Ο παραπάνω ετήσιος διδακτικός στόχος επιμερίστηκε σε μηνιαίους και εβδομαδιαίους διδακτικούς στόχους. Οι μηνιαίοι στόχοι που τέθηκαν αποσκοπούσαν στο «να δείχνει, να λέει, να διαβάζει, να γράφει και να βάζει σε λογική σειρά λεκτικές και συναισθηματικές ακολουθίες με έμφαση στη γλώσσα και τα μαθηματικά». Οι εβδομαδιαίοι στόχοι ανά μήνα προσδιορίστηκαν ως εξής: για τον μήνα Ιανουάριο επιδιώχτηκε «να κατανοεί τη φωνολογική δομή των λέξεων», για τον μήνα Φεβρουάριο «να αντιστοιχεί λεκτικές, συναισθηματικές και αριθμητικές ακολουθίες σε άλμπουμ», για τον μήνα Μάρτιο «να σχηματίζει λέξεις και προτάσεις τύπου σφσφ

και να ονομάζει αριθμούς στον H/Y ή σε κύβους», για τον μήνα Απρίλιο «να διαβάσει και να γράφει κείμενο 5-10 σειρών από μικρά παραμύθια και να συγκρίνει αριθμούς βάζοντας σύμβολα» και τέλος για τον μήνα Μάιο «να σχηματίζει λεκτικές, συναισθηματικές και αριθμητικές ακολουθίες στο παπουτσόκουτο». Για την προσέγγιση των παραπάνω στόχων ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο βήμα αποτέλεσε «να κατανοεί φωνολογική δομή των λέξεων», το δεύτερο βήμα «να αντιστοιχίζει τα φωνήματα με τα γραφήματα των λέξεων», το τρίτο «να σχηματίζει λεκτικές και συναισθηματικές ακολουθίες σε άλμπουμ και/ή H/Y», το τέταρτο «να διαβάσει και να γράφει μικρές ιστορίες 5-10 σειρών» και το πέμπτο «να σχηματίζει λεκτικές και αριθμητικές ακολουθίες με παπουτσόκουτο». Στη τέταρτη φάση υλοποιήθηκε η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στο οποίο καταγράφηκαν τα ακριβή διδακτικά βήματα, οι δραστηριότητες και η διάρκεια τους, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός. Στη τελευταία φάση πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος από την ερευνήτρια, του μαθητή και του γονέα του μέσω του Εντύπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, για την επάρκεια του διδακτικού προγράμματος εφαρμόστηκε πείραμα με τη χρήση πέντε κοινωνικών ιστοριών.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς και με τη λήψη ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους εμπλεκόμενους ενήλικες με τον μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες (εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης, εκπαιδευτικό γενικής τάξης, διευθυντή δημοτικού σχολείου, γυμναστή και πατέρα μαθητή). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με επιτόπια δειγματοληπτική έρευνα στο δημοτικό σχολείο κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας για κάθε τάξη.

Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελούνταν από δύο μέρη: το πρώτο μέρος περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων με κλειστού τύπου απαντήσεις και το δεύτερο μέρος τα ποσοτικά δεδομένα με ειδικές ερωτήσεις κλειστού τύπου 4/βάθμιας κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Το δεύτερο μέρος των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών και των γονέων περιελάμβανε 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου 5/βάθμιας κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ), οι οποίες αφορούσαν σε πρώτο επίπεδο τις αντιλήψεις τους για τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων, σε δεύτερο επίπεδο τις αντιλήψεις τους για τη σημασία της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με ή χωρίς σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και

κοινωνικές δυσκολίες και σε τρίτο επίπεδο τη διδασκαλία των μαθητών με σύνθετες δυσκολίες στη γενική τάξη.

Αντίστοιχα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των μαθητών περιελάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία τους, ενώ το δεύτερο μέρος των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου των μαθητών της πέμπτης δημοτικού περιελάμβανε ένα μικρό κείμενο για τη σημασία του ελεύθερου χρόνου συνοδευόμενο από τέσσερις εικόνες, οι οποίες οπτικοποιούν μέρος από το νόημα του κειμένου και διευκολύνουν την κατανόηση του ελεύθερου χρόνου. Από κάτω τίθενται μία ερώτηση και οι απαντήσεις με πολλαπλή επιλογή με λεπτές νοηματικές διαφοροποιήσεις. Μια δεύτερη ερώτηση ζητά να σημειώσουν με αριθμό στην 5/βάθμια κλίμακα Likert (1-5) π.χ. τι τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο και η τρίτη ερώτηση απαιτεί τη συμπλήρωση του χρόνου που αφιερώνουν σε κάθε δραστηριότητα. Στο τέλος, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου 4/βάθμιας κλίμακας Likert (πάντα, πολύ, λίγο, καθόλου), οι οποίες αφορούν τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους.

### **3.4. Περιορισμοί της έρευνας**

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν δεδομένου ότι θα ληφθούν υπόψη αργότερα στην ανάλυση των δεδομένων.

Αρχικά, η πρακτική άσκηση του προγράμματος ήταν καθορισμένη να πραγματοποιηθεί σε ένα εξάμηνο με δυνατότητα παρακολούθησης πέντε διδακτικών ωρών, μια ημέρα κάθε εβδομάδα (120 διδακτικές ώρες). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί περιοριστικό για την έρευνα, καθώς η καθημερινή διδακτική παρέμβαση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, θα επέτρεπε στην ερευνήτρια να υλοποιήσει περισσότερες στοχευμένες δραστηριότητες και να ελέγξει αποτελεσματικότερα τα επίπεδα της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Ένας ακόμη περιοριστικός παράγοντας χρόνου αποτέλεσαν οι ώρες διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα, οι ώρες που εφαρμοζόταν το πρόγραμμα ήταν οι πρώτες και οι τελευταίες διδακτικές ώρες, με αποτέλεσμα το πρωί να χάνεται μάθημα από την καθημερινή καθυστερημένη προσέλευση του μαθητή στο σχολείο αφετέρου το μεσημέρι να νιώθει κουρασμένος και να μην θέλει να ασχοληθεί με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

Επιπρόσθετα, μια άλλη παράμετρος που μπορεί να επηρέασε την έρευνα ήταν ο χώρος διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης. Ο μαθητής παρακολουθούσε τα μαθήματά του στην αίθουσα της βιβλιοθήκης του σχολείου και όχι στη γενική του τάξη. Ο παραπάνω παράγοντας ενδέχεται να έδρασε ανασταλτικά στη διερεύνηση της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης μεταξύ αφενός του παιδιού και των συμμαθητών του αφετέρου του εκπαιδευτικού προσωπικού.

### **3.5. Στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων**

Η παρατήρηση του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σε τρεις φάσεις: την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση. Οι αποκλίσεις και οι επιδόσεις του μαθητή και στις τρεις φάσεις αποτυπώνονται πρώτα στις ΛΕΒΔ, οι οποίες αξιολογούν τα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή στον Προφορικό Λόγο, στην Ψυχοκινητικότητα, στις Νοητικές Ικανότητες και στη Συναισθηματική Οργάνωση. Έπειτα, ακολουθούν οι Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, οι οποίες παρουσιάζουν την εξέλιξη του μαθητή στις Δεξιότητες της Γλώσσας, στις Δεξιότητες της Μαθησιακής Ετοιμότητας, στις Δεξιότητες Μαθηματικών καθώς και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, τα ευρήματα των επιδόσεων του μαθητή καταγράφονται στη λίστα του ΠΑΠΕΑ, το οποίο περιλαμβάνει τις Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, τις Κοινωνικές Δεξιότητες, τις Δημιουργικές Δεξιότητες και τις Προεπαγγελματικές Δεξιότητες. Τελικά, οι λίστες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών απεικονίζουν τις αποκλίσεις του μαθητή στις Αντιληπτικές Λειτουργίες, στις Μνημονικές Δεξιότητες, στις Γραφο-χωρικές Δεξιότητες, στις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες, στις Μαθηματικές Δεξιότητες και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς και στις τρεις φάσεις της παρατήρησης.

Σε δεύτερο στάδιο καταγράφηκαν και παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένες διδακτικές παρεμβάσεις στον μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Οι συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις καταγράφονταν καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης με ημερολογιακές αναφορές στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, στο οποίο αποτυπωνόταν η επιτυχία των παρεμβάσεων, η συμπεριφορά του μαθητή, η αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τον μαθητή καθώς και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός.

Έπειτα, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του πειράματος, το οποίο περιλάμβανε πέντε κοινωνικές ιστορίες για τον μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Σε κάθε κοινωνική ιστορία υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός και τύπος λέξεων, εικόνες που αποτυπώνουν το νόημα των λέξεων και τρεις ερωτήσεις κατανόησης της κοινωνικής ιστορίας. Περιγράφονται παράλληλα, οι ορθές ή/και οι λανθασμένες απαντήσεις που δόθηκαν από τον μαθητή.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η επιτόπια διανομή και λήψη των ερωτηματολογίων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων, τα ευρύματα των οποίων αναλύονται με τη βοήθεια των δεικτών περιγραφικής στατιστικής. Μέσω αυτών αποτυπώνονται οι συχνότητες, οι Μέσες τιμές (Μ) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων.

Τέλος, η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη λήψη ημι-δομημένων συνεντεύξεων από τους εμπλεκόμενους με τον μαθητή ενήλικες (εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης, εκπαιδευτικό γενικής τάξης, γυμναστή, διευθυντή, πατέρα παιδιού).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

#### **4. Αποτελέσματα της έρευνας**

##### **4.1. 1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση**

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση, «Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες στο γενικό σχολείο είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς», επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών και των γονέων.

##### **4.1.1. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών**

Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων αποτελούνταν από ειδικές ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων περιελάμβανε 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert, οι οποίες αφορούσαν σε πρώτο επίπεδο τις αντιλήψεις τους για τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων, σε δεύτερο επίπεδο τις αντιλήψεις τους για τη σημασία της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με ή χωρίς σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και σε τρίτο επίπεδο τη διδασκαλία των μαθητών με σύνθετες δυσκολίες στη γενική τάξη. Οι ερωτήσεις καλούσαν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να συμπληρώσουν κατά πόσο πολύ συμφωνούν με τις παρακάτω προτάσεις.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, το 65% των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες και το 35% άνδρες. Η μικρότερη σε ηλικία εκπαιδευτικός δήλωσε ηλικία 23 ετών, ενώ ο μεγαλύτερος εκπαιδευτικός 56 χρονών. Το 10% των εκπαιδευτικών είναι 45 χρονών, το 15% κατέχει ηλικιακή τα 48 έτη και το 10% είναι 49 χρονών. Ακόμη, το 70% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι και το 30% άγαμοι. Αναφορικά με τα χρόνια της προϋπηρεσίας τους, το 10% των εκπαιδευτικών δηλώνει ένα χρόνο διδακτικής εμπειρίας και από 7 έως 12 χρόνια συμπληρώνει το 5% των εκπαιδευτικών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Ακόμη, το 15% των εκπαιδευτικών διαθέτει 15 και 16 χρόνια προϋπηρεσίας ενώ από 19 έως 21 χρόνια διδακτικής εμπειρίας δηλώνει το 5% των εκπαιδευτικών. Τέλος, το 15% των εκπαιδευτικών δηλώνει 15 χρόνια προϋπηρεσίας και το 10% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι διαθέτει 30 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας. Στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο που φοιτούσε ο μαθητής με σύνθετες δυσκολίες υπήρχαν οι παρακάτω

ειδικότητες των εκπαιδευτικών: μια εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας, δυο γυμναστές, ένας εκπαιδευτικός της πληροφορικής, ένας θεατρολόγος, 14 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και μια εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το 85% των εκπαιδευτικών απασχολούνταν με τμήματα γενικής τάξης, ενώ το 5% εργάζονταν ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και ως εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης αντίστοιχα. Το 65% των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσε τη δημογραφική μεταβλητή των σπουδών δήλωσε ότι κατέχει πτυχίο στη γενική αγωγή ενώ το 15% κατέχει πτυχίο ειδικής αγωγής. Επίσης, ένας μόνο εκπαιδευτικός (5%) διενήργησε μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή. Αναφορικά με τον αριθμό μαθητών που υπήρχαν στη τάξη των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων συγκέντρωσε το 20% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι διαθέτουν 17 μαθητές. Το 10% των εκπαιδευτικών διαθέτει αντίστοιχα έναν μαθητή, δέκα και 16 μαθητές στη τάξη. Από δύο έως έξι μαθητές διαθέτει το 5% των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, το ίδιο ποσοστό συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν στη τάξη τους από 11 έως 21 μαθητές. Η συμπλήρωση του επόμενου δημογραφικού στοιχείου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν εάν υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τάξη τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80%) απάντησε πως διαθέτει στη τάξη μαθητές με ΕΕΑ. Συγχρόνως το 20% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως στη τάξη τους δεν φοιτούν μαθητές με ΕΕΑ. Η τελευταία δημογραφική μεταβλητή σχετιζόταν με τον αριθμό των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούσε σε κάθε τάξη των εκπαιδευτικών. Το 40% των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τη συγκεκριμένη επιλογή ανέφερε ότι διαθέτει έναν μαθητή στη τάξη του με ΕΕΑ, το 20% των εκπαιδευτικών έχει τέσσερις μαθητές με ΕΕΑ, ενώ το 5% δήλωσε ότι διαθέτει τέσσερις και δέκα μαθητές αντίστοιχα οι οποίοι εμφανίζουν ΕΕΑ (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

Ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι είναι σημαντική η σωστή διαχείριση του ελεύθερου χρόνου για μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ ( $M = 4,60$ ,  $TA = 0,458$ ). Ακόμη, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν ότι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κατανόησης του ελεύθερου χρόνου για τους μαθητές ( $M = 4,73$ ,  $TA = 0,458$ ). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών ( $M = 4,13$ ,  $TA = 0,640$ ). Όπως αποτυπώνεται ωστόσο στον Πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να διαχειριστούν σωστά

τον ελεύθερο χρόνο τους ( $M = 4,67$ ,  $TA = 0,488$ ), με αποτέλεσμα σύμφωνα με τις απαντήσεις τους να εμφανίζουν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, παραβατικές συμπεριφορές ( $M = 4,40$ ,  $TA = 0,632$ ). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορούν να υποστηριχθούν οι ΕΕΑ των μαθητών ( $M = 3,87$ ,  $TA = 0,352$ ). Τέλος, παρόλο που το γνωστικό υπόβαθρο των γονέων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών ( $M = 4,40$ ,  $TA = 0,828$ ), δήλωσαν πως οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών ( $M = 3,93$ ,  $TA = 0,884$ ).

**Πίνακας 1. Μέσες τιμές (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (TA) των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	M	TA
1.Η διδασκαλία πρέπει να προσανατολίζεται περισσότερο στην ανάπτυξη των γνωστικών και λιγότερο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών	4,33	,488
2.Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική με τη διδασκαλία των γνωστικών δεξιοτήτων	3,93	,594
3.Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών	4,13	,640
4.Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κατανόησης του ελεύθερου χρόνου	4,73	,458
5.Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζουν τις δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των μαθητών	4,60	,507
6.Είναι σημαντικό να διαχειρίζονται σωστά οι μαθητές με ή χωρίς δυσκολίες τον ελεύθερο χρόνο τους	4,73	,458
7.Όλοι οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους	4,67	,488
8.Είναι δυνατό κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου οι μαθητές να αναπτύξουν παραβατικές συμπεριφορές	4,40	,632
9.Οι μαθητές με υψηλότερο γνωστικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τον ελεύθερο χρόνο τους	4,40	,828
10.Η στοχευμένη, ατομική και διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να υποστηρίξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3,87	,352
11.Οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους	3,93	,884
12.Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες	3,93	,704
13.Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική τάξη όταν συνυπάρχουν μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3,87	,743
14.Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη	4,40	,632
15.Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν μπορούν να ικανοποιηθούν τόσο αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων όσο από τους ειδικούς παιδαγωγούς	4,20	,775



#### 4.1.2. Ερωτηματολόγια γονέων

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, το 60% των γονέων που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες, ενώ το 40% άνδρες. Όσον αφορά τις ηλικίες των γονέων, από τους 38 γονείς που συμπλήρωσαν τη συγκεκριμένη μεταβλητή, ο μικρότερος γονιός δήλωσε 18 χρονών ενώ ο μεγαλύτερος 53 χρονών. Τρεις γονείς σημείωσαν την ηλικία των 37 χρόνων ενώ από δυο γονείς τα 40 και 42 έτη τους. Οι υπόλοιποι γονείς δήλωσαν από 27 έως 46 χρονών. Η επόμενη μεταβλητή αφορούσε τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών των γονέων. Από τους 38 γονείς που απάντησαν οι 15 διαθέτουν από δύο παιδιά και 3 από τους γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν τρία παιδιά. Αναφορικά με την ηλικία των παιδιών, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (55%) ανέφερε ότι διαθέτει μικρά παιδιά ηλικίας δυο χρονών, το 20% έχει παιδιά βρεφικής ηλικίας ως ενός χρόνου και 15% των γονέων έχει παιδιά μεγαλύτερα των τριών χρονών. Η τέταρτη μεταβλητή αφορούσε την περιοχή της κατοικίας της οικογένειας των μαθητών. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (70%) δήλωσε ότι κατοικεί στο κέντρο της πόλης, το 25% σε κάποιο προάστιο και μόλις το 5% σε κάποιο κοντινό χωριό. Η περιοχή κατοικίας μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Το τελευταίο δημογραφικό στοιχείο που ζητούνταν να συμπληρωθεί από τους γονείς των μαθητών ήταν το ατομικό τους μορφωτικό επίπεδο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (50%) διαθέτει απολυτήριο λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου ή άλλης ισότιμης επαγγελματικής σχολής, το 7% έχει πτυχίο ΤΕΕ/ΚΑΤΕΕ ή άλλης ανώτερης σχολής ενώ μόλις το 3% διαθέτει απολυτήριο λυκείου. Το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μπορεί να επηρεάσει τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με ή χωρίς σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Ως προς τις απαντήσεις των γονέων συμπεραίνεται ότι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο είναι εξίσου σημαντική με αυτή των γνωστικών δεξιοτήτων ( $M = 4,23$ ,  $TA = 0,438$ ). Μέσα από τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι γονείς υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία της οργάνωσης και διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου τους ( $M = 4,33$ ,  $TA = 0,418$ ). Παράλληλα, οι απαντήσεις των γονέων υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων πρέπει να υποστηρίζουν και να καλλιεργούν

τις δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των μαθητών ( $M = 3,93$ ,  $TA = 0,484$ ). Οι γονείς τελικά, τάσσονται υπέρ της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις του δημοτικού σχολείου ( $M = 4,30$ ,  $TA = 0,443$ ), παρόλο που αναγνωρίζουν ότι είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία ότι συνυπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ ( $M = 4,30$ ,  $TA = 0,432$ ). Τέλος, οι γονείς υποστηρίζουν ότι είναι εφικτό να διδαχθούν μαθητές με ή χωρίς ΕΕΑ στην ίδια τάξη ( $M = 4,40$ ,  $TA = 0,375$ ) εξίσου αποτελεσματικά από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής συγκριτικά με τον ειδικό παιδαγωγό ( $M = 3,30$ ,  $TA = 0,532$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2. Μέσες τιμές (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (TA) των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των γονέων**

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	M	TA
1. Η διδασκαλία πρέπει να προσανατολίζεται περισσότερο στην ανάπτυξη των γνωστικών και λιγότερο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών	4,11	,240
2. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική με τη διδασκαλία των γνωστικών δεξιοτήτων	4,23	,438
3. Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών	4,50	,207
4. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κατανόησης του ελεύθερου χρόνου	4,33	,418
5. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζουν τις δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των μαθητών	3,93	,484
6. Είναι σημαντικό να διαχειρίζονται σωστά οι μαθητές με ή χωρίς δυσκολίες τον ελεύθερο χρόνο τους	3,63	,304
7. Όλοι οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους	3,88	,443
8. Είναι δυνατό κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου οι μαθητές να αναπτύξουν παραβατικές συμπεριφορές	4,32	,432
9. Οι μαθητές με υψηλότερο γνωστικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τον ελεύθερο χρόνο τους	4,10	,275
10. Η στοχευμένη, ατομική και διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να υποστηρίξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3,23	,484
11. Οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους	3,13	,404
12. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες	3,27	,443
13. Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική τάξη όταν συνυπάρχουν μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	4,30	,432
14. Είναι εφικτό να διδάσκονται μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη	4,40	,375
15. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν μπορούν να ικανοποιηθούν τόσο αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων όσο από τους ειδικούς παιδαγωγούς	3,30	,532

## 4.2. 2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, «Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου μπορεί να αποτελέσει μια κοινωνική δεξιότητα, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες», επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των μαθητών, καθώς και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

### 4.2.1. Ερωτηματολογία μαθητών-τριών

Από τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων των μαθητών, το 60% της έρευνας αποτελείται από αγόρια και το 40% από κορίτσια. Η ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα κυμαίνεται σε ποσοστό 15% στα 10 χρόνια, σε ποσοστό 2,5% στην ηλικία των 12 και 14 αντίστοιχα ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 32% αποτελούν μαθητές 11 χρονών (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ). Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της έρευνας βρίσκεται στη πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου, δεδομένου ότι αποτελούσε την τάξη, στην οποία θα φοιτούσε ο μαθητής με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες βάση της χρονολογικής του ηλικίας. Στη δημογραφική ερώτηση για το πόσα αδέρφια έχουν οι μαθητές της πέμπτης δημοτικού από τους 40 μαθητές, οι 9 δεν απάντησαν καθόλου στη συγκεκριμένη κατηγορία, ενώ οι υπόλοιποι 31 δήλωσαν σε ποσοστό 2,5% ότι έχουν 3 και 4 αδέρφια αντίστοιχα, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά 17,5% και 55% προκύπτουν από μαθητές με 2 και 1 αδέρφια αντίστοιχα. Όσον αφορά τη διαμονή των μαθητών σε περιοχές η συντριπτική πλειοψηφία (33%) απάντησε ότι κατοικεί στο κέντρο της πόλης, το 7% σε προάστιο, ενώ κανένας μαθητής δεν κατοικεί σε χωριό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (27,5%) δηλώνει ότι το επάγγελμα του πατέρα του ανήκει στα επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα ή στα ανώτατα διοικητικά στελέχη. Το επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (25%) αναφέρει ότι η επαγγελματική ενασχόληση του πατέρα του θεωρείται η τέχνη και η εξειδικευμένη εργασία. Το 12,5% των μαθητών απάντησε ότι ο πατέρας του ανήκει στη κατηγορία των εμπόρων, των βιοτεχνών, των μικροεπιχειρηματιών και των πωλητών ενώ το 10% εντάσσεται στη κατηγορία των κατώτερων δημόσιων και ιδιωτικών υπαλλήλων. Το 7,5% εκφράζει ότι ο πατέρας του ανήκει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στη κατηγορία των γεωργών, κτηνοτρόφων και αλιέων αντίστοιχα, το 2,5% στα μεσαία διοικητικά στελέχη ως τεχνολόγοι βοηθοί επιστημονικών επαγγελμάτων και στις λοιπές κατηγορίες ενασχολήσεων (συνταξιούχοι, άνεργοι) αντίστοιχα και τέλος το 5% ασχολείται με τη

παροχή υπηρεσιών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (25%) σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας των μαθητών συγκεντρώνει η επιλογή του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού και των οικιακών, αντίστοιχα. Το 12,5% των απαντήσεων των μαθητών δηλώνει ότι η επαγγελματική ενασχόληση της μητέρας του σχετίζεται με επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα ή ανώτατα διοικητικά στελέχη. Τέλος, το 7,5% των μαθητών εντάσσει το επάγγελμα της μητέρας του στη κατηγορία των μεσαίων διοικητικών στελεχών, τεχνολόγων και βοηθών επιστημονικών επαγγελμάτων, των τεχνιτών και των εξειδικευμένων εργατών και της παροχής υπηρεσιών αντίστοιχα, ενώ το 5% των απαντήσεων φανερώνει ότι το επάγγελμα της μητέρας του αντιπροσωπεύει την κατηγορία των εμπόρων, των βιοτεχνών, των μικροεπιχειρηματιών και των πωλητών, των κατώτερων δημόσιων και ιδιωτικών υπαλλήλων και των λοιπών ενασχολήσεων αντίστοιχα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ).

Από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου των μαθητών παρατηρήθηκε κατανόηση της έννοιας του ελεύθερου χρόνου τους, μέσα από ένα μικρό κείμενο με ενδεικτικές εικόνες, οι οποίες συμπλήρωναν το νόημα του ελεύθερου χρόνου. Επίσης, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν μερικές από τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούσαν την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τα αθλήματα, τη μουσική, τον χορό, την προσωπική μελέτη, την τηλεόραση και τον υπολογιστή. Οι δημοφιλέστερες απαντήσεις δόθηκαν για τις ξένες γλώσσες, ακολούθησαν τα αθλήματα και έπειτα η προσωπική μελέτη. Παράλληλα, ζητήθηκε να συμπληρωθεί πόσες ώρες αφιερώνουν καθημερινά στις παραπάνω δραστηριότητες. Έτσι, οι περισσότεροι μαθητές αφιερώνουν από κατά μέσο όρο από μία ώρα ή από 1-2 ώρες στην αγαπημένη τους δραστηριότητα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών όπως παρατηρείται στον Πίνακα 3, αναγνωρίζει ότι ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα ( $M = 3,13$ ,  $TA = 0,140$ ). Ακόμη, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα ( $M = 2,33$ ,  $TA = 0,188$ ). Ωστόσο, το γεγονός ότι μερικοί από αυτούς δήλωσαν ότι υπάρχουν τόσες πολλές δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να ασχοληθούν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου με αποτέλεσμα να μην ξέρουν με ποιες να πρωτασχοληθούν ( $M = 1,93$ ,  $TA = 0,294$ ), καθώς και ότι ο ελεύθερος χρόνος δεν τους φθάνει ( $M = 2,60$ ,  $TA = 0,107$ ) ή ότι δεν έχουν καθόλου ελεύθερο χρόνο ( $M = 1,40$ ,  $TA = 0,228$ ) φανερώνει μια έλλειψη διαμόρφωσης και οργάνωσης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι

στον ελεύθερο χρόνο τους νιώθουν καλά ακόμη και όταν δεν ασχολούνται με συγκεκριμένη δραστηριότητα ( $M = 2,20$ ,  $TA = 0,232$ ). Παρόλ' αυτά τους αρέσει να μοιράζονται τον ελεύθερο χρόνο τους μαζί με τους φίλους τους ( $M = 2,67$ ,  $TA = 0,188$ ) και επιθυμούν να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους για να μάθουν κάτι ακόμη ( $M = 2,71$ ,  $TA = 0,258$ ). Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν ότι ο ελεύθερος χρόνος τους περνά το ίδιο ευχάριστα όπως και ο χρόνος στο σχολείο ( $M = 2,73$ ,  $TA = 0,258$ ), καθώς και ότι επιλέγουν οι ίδιοι τη δραστηριότητα, με την οποία θα ασχοληθούν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους ( $M = 1,87$ ,  $TA = 0,252$ ).

**Πίνακας 3. Μέσες τιμές (T) και Τυπικές Αποκλίσεις (TA) των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών-τριών**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Τον ελεύθερό μου χρόνο κάνω αυτό που μου αρέσει	2,33	,188
2. Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα να κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου που δεν ξέρω τι να πρωτοκάνω	1,93	,294
3. Ο ελεύθερος χρόνος για μένα δεν είναι και τόσο σημαντικός	3,13	,140
4. Ο ελεύθερος χρόνος περνά το ίδιο ευχάριστα όπως και ο χρόνος στο σχολείο	2,73	,258
5. Ο ελεύθερος χρόνος δεν μου φτάνει	2,60	,107
6. Θέλω να αξιοποιώ τον ελεύθερό μου χρόνο για να μαθαίνω κάτι ακόμα	2,71	,258
7. Μου αρέσει ο ελεύθερος χρόνος όταν τον περνά με φίλους	2,67	,188
8. Στον ελεύθερό μου χρόνο νιώθω καλά ακόμα και όταν δεν κάνω τίποτα	2,20	,232
9. Δεν έχω ελεύθερο χρόνο	1,40	,228
10. Επιλέγω εγώ αυτό που κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου	1,87	,252

#### 4.2.2. Ημι-δομημένη συνέντευξη

Από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιβεβαιώθηκε επίσης η δεύτερη υπόθεση, με τους περισσότερους από τους ερωτηθέντες να προσπαθούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης: *«πιστεύω πως το παιδί θα μπορέσει να βοηθηθεί εάν εμπλακεί σε εξωσχολικές δραστηριότητες π.χ. σε κάποιο άθλημα και γενικά σε οτιδήποτε έχει να κάνει επαφή με κόσμο, με ομάδα αφενός για να μην σπαταλά το χρόνο του μόνο του στους δρόμους -που είναι το χειρότερο πιστεύω για ένα παιδί ηλικίας 10-11 χρονών- αφετέρου εάν ενταχθεί σε*

ομάδες θα αποκτήσει φίλους, θα αποκτήσει φίλους και θα μάθει να συναναστρέφεται με άλλους και όλο αυτό θα βελτιώσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες». Ακόμη, η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης τονίζει: «....δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τα μαθησιακές του υποχρεώσεις για το σχολείο, ο ελεύθερος χρόνος του περνά με το να γυρνά έξω ανεξέλεγκτα. Και για αυτό αργεί να ζυπνήσει το πρωί, να έρθει σχολείο διότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου. Άρα πιστεύω ότι διαχειρίζεται αρνητικά τον ελεύθερο χρόνο του». Τέλος, η αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου προέκυψε από την παρακάτω μαρτυρία του διευθυντή του δημοτικού σχολείου: «Τόσο εγώ όσο και οι υπόλοιποι συνάδελφοι συναντάμε καθημερινά τον Γιώργο εκτός σπιτιού, ορισμένες φορές μέχρι πολύ αργά, κυρίως σε μαγαζιά με ηλεκτρονικά παιχνίδια, καφετέριες ή ταχυφαγεία με διάφορες παρέες. Από μαρτυρίες μεγαλύτερων παιδιών πληροφορηθήκαμε ότι ενδέχεται να καπνίζει και να ζητά χρήματα από διάφορους στις καφετέριες για να φάει ή να παίζει, γεγονός που μας προβλημάτισε και μας στεναχώρησε».

### **4.3. 3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση**

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση, «Τα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες του μαθητή», επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρατήρησης.

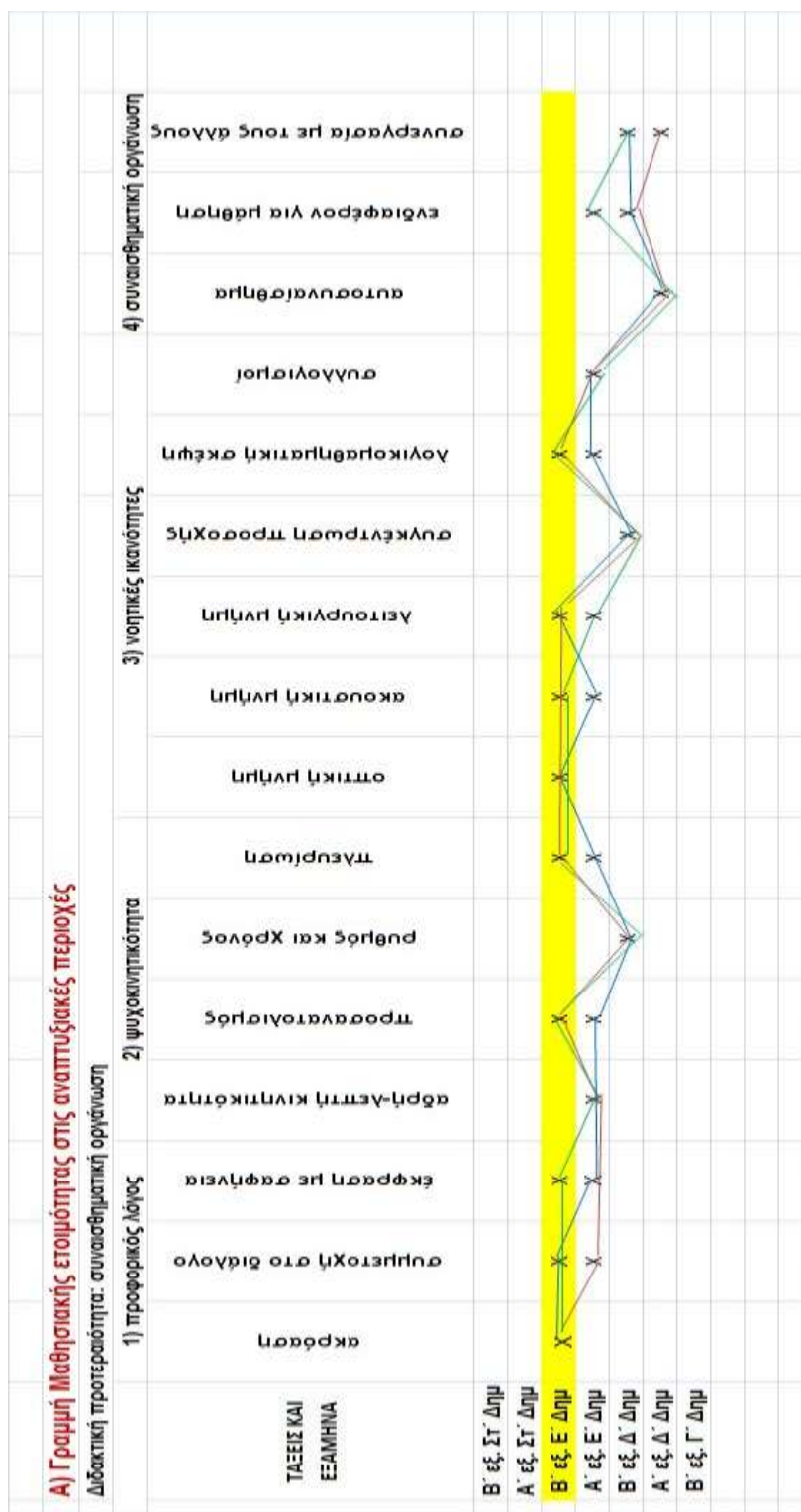
#### **4.3.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης - ευρήματα**

Οι αποκλίσεις του μαθητή παρουσιάζονται με βάση τις αρχικές, τις διαμορφωτικές και τελικές παρατηρήσεις και αποτυπώνονται με μπλέ, κόκκινες και πράσινες γραμμές αντίστοιχα. Η γραμμή βάσης σκιαγραφείται με κίτρινο χρώμα και αντιπροσωπεύει το εξάμηνο που παρακολουθούσε ο μαθητής. Οι αποκλίσεις από το αυτό το εξάμηνο παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

#### Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων-επίπεδα Μαθησιακής Ετοιμότητας

##### Αρχική παρατήρηση

Σύμφωνα με αυτές (βλ. Σχήμα 1) παρατηρήθηκε ότι στην περιοχή του προφορικού λόγου ο μαθητής δεν παρουσίασε σημαντικές αποκλίσεις. Πιο αναλυτικά, τόσο στην ενότητα της ακρόασης όσο και της συμμετοχής στον διάλογο και της έκφρασης με σαφήνεια δεν παρατηρήθηκαν αποκλίσεις από το εξάμηνο της γραμμής βάσης. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και ο μαθητής φάνηκε στην αρχική παρατήρηση ότι μπορούσαν να επικοινωνήσουν και να συννενοηθούν.



Σχήμα 1: Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΑ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Σχετικά με την περιοχή της ψυχοκινητικότητας, ο Γιώργος εμφανίστηκε με αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης στην ενότητα του προσανατολισμού και της πλευρίωσης δεδομένου ότι ορισμένες φορές μπερδευε τη δεξιά με την αριστερή κατεύθυνση. Με αρνητική απόκλιση, επίσης ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης παρατηρήθηκε η αδρή και λεπτή του κινητικότητα του μαθητή, εξαιτίας της δυσκολίας του στον χειρισμό του ψαλιδιού στις καλλιτεχνικές κυρίως δραστηριότητες που του ανατίθενταν. Στην ενότητα του ρυθμού και του χρόνου παρουσιάστηκε αρνητική απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης καθώς δεν γνώριζε την ώρα (βλ. Σχήμα 1).

Όσον αφορά την περιοχή των νοητικών ικανοτήτων δεν παρουσιάστηκε καμία απόκλιση από τη γραμμή βάσης στις ενότητες της οπτικής και της λειτουργικής μνήμης. Αντίθετα, εντοπίστηκε αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου στην ακουστική μνήμη, στους συλλογισμούς και στη λογικομαθηματική σκέψη εξαιτίας αφ' ενός της παρορμητικότητας του μαθητή αφ' ετέρου της έλλειψης βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (βλ. Σχήμα 1). Παρουσιάστηκε ακόμη, αρνητική απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στην ενότητα της συγκέντρωσης της προσοχής, δυσκολία η οποία έχει διαγνωστεί στη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ.

Αναφορικά, με την περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης, ο μαθητής εμφανίστηκε με αρνητική απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στην ενότητα του αυτοσυναισθήματος και με αρνητική απόκλιση δύο εξαμήνων στην ενότητα που αναφέρεται στο ενδιαφέρον για τη μάθηση και τη συνεργασία με τους άλλους αντίστοιχα (βλ. Σχήμα 1). Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις, οι οποίες εμφανίστηκαν στη συγκεκριμένη περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας οφείλονται στις σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες γι' αυτό και τέθηκαν ως διδακτική προτεραιότητα στην υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

#### Διαμορφωτική παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής παρατήρησης στη περιοχή του προφορικού λόγου παρουσιάστηκαν ορισμένες αποκλίσεις σε σχέση με την αρχική παρατήρηση. Συγκεκριμένα, ενώ η ενότητα της ακρόασης παρέμεινε σταθερή στη γραμμή βάσης, οι ενότητες της συμμετοχής στον διάλογο και της έκρασης με σαφήνεια υποχώρησαν κατά ένα εξάμηνο από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 1). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής έρχονταν στο σχολείο κουρασμένος χωρίς όρεξη για τη μαθησιακή διαδικασία.



Στην περιοχή της ψυχοκινητικότητας, η αδρή και λεπτή κινητικότητα εξακολούθησαν να παρουσιάζουν απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης. Ο προσανατολισμός και η πλευρίωση βελτιώθηκαν και επήλθαν στη γραμμή βάσης καθώς πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες κατεύθυνσης στο χώρο του σχολείου. Παρόλ' αυτά σταθερά μειωμένη απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης συνέχισε να παρουσιάζει η ενότητα του ρυθμού και του χρόνου, στις οποίες ενώ πραγματοποιήθηκαν στοχευμένες δραστηριότητες εκμάθησης της ώρας, δεν σημειώθηκε βελτίωση (βλ. Σχήμα 1).

Όσον αφορά τις νοητικές ικανότητες, τόσο η οπτική και η ακουστική μνήμη όσο και η λειτουργική μνήμη και η λογικομαθηματική σκέψη επήλθαν στη γραμμή βάσης καθώς επιδιώχτηκε να δίνονται στον μαθητή απλές και σαφείς οδηγίες ως προς την εκτέλεση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Το γεγονός ωστόσο της έλλειψης της συγκέντρωσης προσοχής του μαθητή, η οποία παρέμεινε με αρνητική απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, δημιούργησε εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενότητα των συλλογισμών παρουσίασε ένα εξάμηνο μείωση από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 1).

Στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης παρόλο που επιδιώχτηκε στοχευμένο πρόγραμμα, το αυτοσυναίσθημα του μαθητή εξακολουθούσε να εμφανίζει τρία εξάμηνα μείωση από τη γραμμή βάσης εξαιτίας κυρίως των ενδοοικογενειακών προστριβών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η συνεργασία του μαθητή στο σχολείο με τους άλλους, η οποία ενότητα επίσης εμφανίστηκε με τρία εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης. Το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση παρέμεινε το ίδιο με την αρχική παρατήρηση γι' αυτό και επιδιώχτηκε να προσεγγιστεί με δραστηριότητες που συνάπτουν με τα ενδιαφέροντά του (βλ. Σχήμα 1).

#### Τελική παρατήρηση

Στον προφορικό λόγο μετά την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ φάνηκε πως βελτιώθηκαν όλες οι ενότητές του (ακρόαση, συμμετοχή στο διάλογο, έκφραση με σαφήνεια) στον μαθητή και παρέμειναν στη γραμμή βάσης. Σταδιακά απέκτησε περισσότερη εξοικείωση με την ερευνήτρια και προσαρμόστηκε με επιτυχία στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας (βλ. Σχήμα 1).

Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας παρόλο που πραγματοποιήθηκαν στοχευμένες δραστηριότητες από όλες τις κατηγορίες της (αδρή και λεπτή κινητικότητα,

προσανατολισμός, ρυθμός και χρόνος, πλευρίωση) για παράδειγμα υλοποιήθηκαν δημιουργικές κατασκευές, προσομείωση κατεύθυνσης στον χώρο του σχολείου, εκμάθηση παραδοσιακών χορών στο μάθημα της γυμναστικής και διδασκαλία της ώρας με διαφοροποιημένο υλικό, παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με αυτά της διαμορφωτικής παρατήρησης (βλ. Σχήμα 1). Όπως άλλωστε αναφέρθηκε και στους περιορισμούς της έρευνας, η χρονική διάρκεια του προγράμματος αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στη συνολική βελτίωση των δυσκολιών του μαθητή.

Στις νοητικές ικανότητες, η οπτική και ακουστική μνήμη καθώς και η λογικομαθηματική σκέψη παρέμειναν στη γραμμή βάσης, ενώ η λειτουργική μνήμη και οι συλλογισμοί εμφάνισαν αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου καθώς επιδιώχτηκε σταδιακά να δίνονται συνθετότερες οδηγίες στο μαθητή. Η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής παρ' όλη τη συστηματική και στοχευμένη δράση παρουσίασε μειωμένη απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, ωστόσο ολοένα και βελτιωνόταν (βλ. Σχήμα 1).

Στη συναισθηματική οργάνωση, το γεγονός ότι το αυτοσυναίσθημα του μαθητή παρέμεινε ίδιο σε όλες τις φάσεις της παρατήρησης (τρία εξάμηνα μειωμένης απόκλισης από τη γραμμή βάσης), μας προβλημάτισε γι' αυτό και προτάθηκε η σύσταση διεπιστημονικής ομάδας για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών του δυσκολιών. Αντίθετα, βελτιώθηκε το ενδιαφέρον του μαθητή και παρουσίασε ένα εξάμηνο μειωμένης απόκλισης από τη γραμμή βάσης, καθώς δημιουργήθηκαν δραστηριότητες με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Η συνεργασία με τους άλλους συνέχισε να εμφανίζει δύο εξάμηνα αρνητικής απόκλισης, καθώς το πρόγραμμα εναλλαγής τάξεων και προσώπων που είχε προταθεί από τους σχολικούς συμβούλους δεν βοήθησε ουσιαστικά το παιδί, το οποίο χρειάζεται ένα σταθερό και σαφές πλαίσιο δράσης.

#### Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όπως αποτυπώνονται στις Λίστες Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

##### Αρχική παρατήρηση

Στην πρώτη περιοχή της μαθησιακής ετοιμότητας τόσο ο προφορικός λόγος και η ψυχοκινητικότητα όσο και οι νοητικές ικανότητες αποκλείουν αρνητικά ένα εξάμηνο από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Η συναισθηματική οργάνωση όπως προαναφέρθηκε ήταν χαμηλή κατά τη διάρκεια της πρώτης παρατήρησης

παρουσιάζοντας αρνητική απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2).

Όσον αφορά τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες πρέπει να θεωρείται η περιοχή των μεγαλύτερων αποκλίσεων από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα της ανάγνωσης εμφανίστηκε με αρνητική απόκλιση έξι εξαμήνων από την τάξη φοίτησης του μαθητή, η κατανόηση τρία εξάμηνα, η γραφή τέσσερα εξάμηνα και τα μαθηματικά δύο εξάμηνα (βλ. Σχήμα 2). Ο μαθητής διάβαζε συλλαβιστά δύο έως τρεις προτάσεις με απλούς τύπους λέξεων. Παρόλ' αυτά όταν του διαβάζονταν ένα κείμενο ήταν δυνατό να το κατανοήσει, δεν συνέβαινε το ίδιο όμως όταν το διάβαζε ο ίδιος. Στη γραφή σημείωνε αρκετά ορθογραφικά λάθη εξαιτίας της αδυναμίας της φωνολογικής του ενημερότητας. Στα μαθηματικά γνώριζε πρόσθεση και αφαίρεση, ωστόσο δυσκολευόταν στη χρήση των κρατουμένων.

Σχετικά με τις κοινωνικές του δεξιότητες, κατάφερε να αυτονομείται στο περιβάλλον της ξεχωριστής από τη γενική τάξη αίθουσας με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, γι' αυτό βρίσκεται στη γραμμή της βάσης του. Η αδυναμία προσαρμογής στο περιβάλλον, η οποία αποκλίνει αρνητικά πέντε εξάμηνα, δικαιολογείται εν μέρει από το πρόγραμμα συχνής αλλαγής που καθορίστηκε από τους σχολικούς συμβούλους της περιοχής (βλ. Σχήμα 2).

Στις δημιουργικές δραστηριότητες, ο ελεύθερος χρόνος παρουσιάζεται προβληματικός εξαιτίας της ανεξέλεγκτης παρουσίας του παιδιού εκτός σπιτιού. Ωστόσο, ο μαθητής φάνηκε να έχει μια κλίση στις αισθητικές τέχνες γι' αυτό και παρουσιάζεται αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2).

Στην προεπαγγελματική του ετοιμότητα, τόσο οι προεπαγγελματικές του δεξιότητες όσο και ο επαγγελματικός του προσανατολισμός του μαθητή δεν έχουν προσεγγιστεί, με αποτέλεσμα να αποτυπώνονται με αρνητική διαφορά τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Οι παραπάνω ενότητες πρέπει να θεωρούνται ζητήματα καθοριστικά για τη μετέπειτα εξέλιξη του μαθητή.

#### Διαμορφωτική παρατήρηση

Στη μαθησιακή ετοιμότητα παρατηρείται μικρή υποχώρηση ενός εξαμήνου στον προφορικό λόγο του μαθητή από τη γραμμή βάσης, ενώ οι υπόλοιπες ενότητες παραμένουν ίδιες με την αρχική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 2).

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, μετά την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή μειώθηκε στα πέντε εξάμηνα από τη γραμμή βάσης ενώ η κατανόηση, η γραφή και τα μαθηματικά παρέμειναν σταθερά με αρνητική απόκλιση στα έξι, τρία και δύο εξάμηνα αντίστοιχα (βλ. Σχήμα 2).

Στις κοινωνικές δεξιότητες, η αυτονομία του στο περιβάλλον δεν παρουσίασε μεταβολή σε σχέση με την αρχική παρατήρηση, η κοινωνική του συμπεριφορά επιδιώχθηκε να βελτιωθεί χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα, γι' αυτό και παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με την αρχική παρατήρηση και η προσαρμογή στο περιβάλλον, η οποία επίσης δεν παρουσίασε μεταβολή προσεγγίστηκε με τη σταδιακά μεγαλύτερη παρουσία του μαθητή στη γενική τάξη (βλ. Σχήμα 2).

Στις δημιουργικές του δραστηριότητες τόσο ο ελεύθερος χρόνος όσο και οι αισθητικές τέχνες υποχώρησαν στα έξι εξάμηνα από τη γραμμή βάσης εξαιτίας της παραμονής του μαθητή σε χώρους μαζικής εστίασης μέχρι πολύ αργά το βράδυ, με αποτέλεσμα την άλλη μέρα στο σχολείο να έρχεται καθυστερημένος και χωρίς όρεξη για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

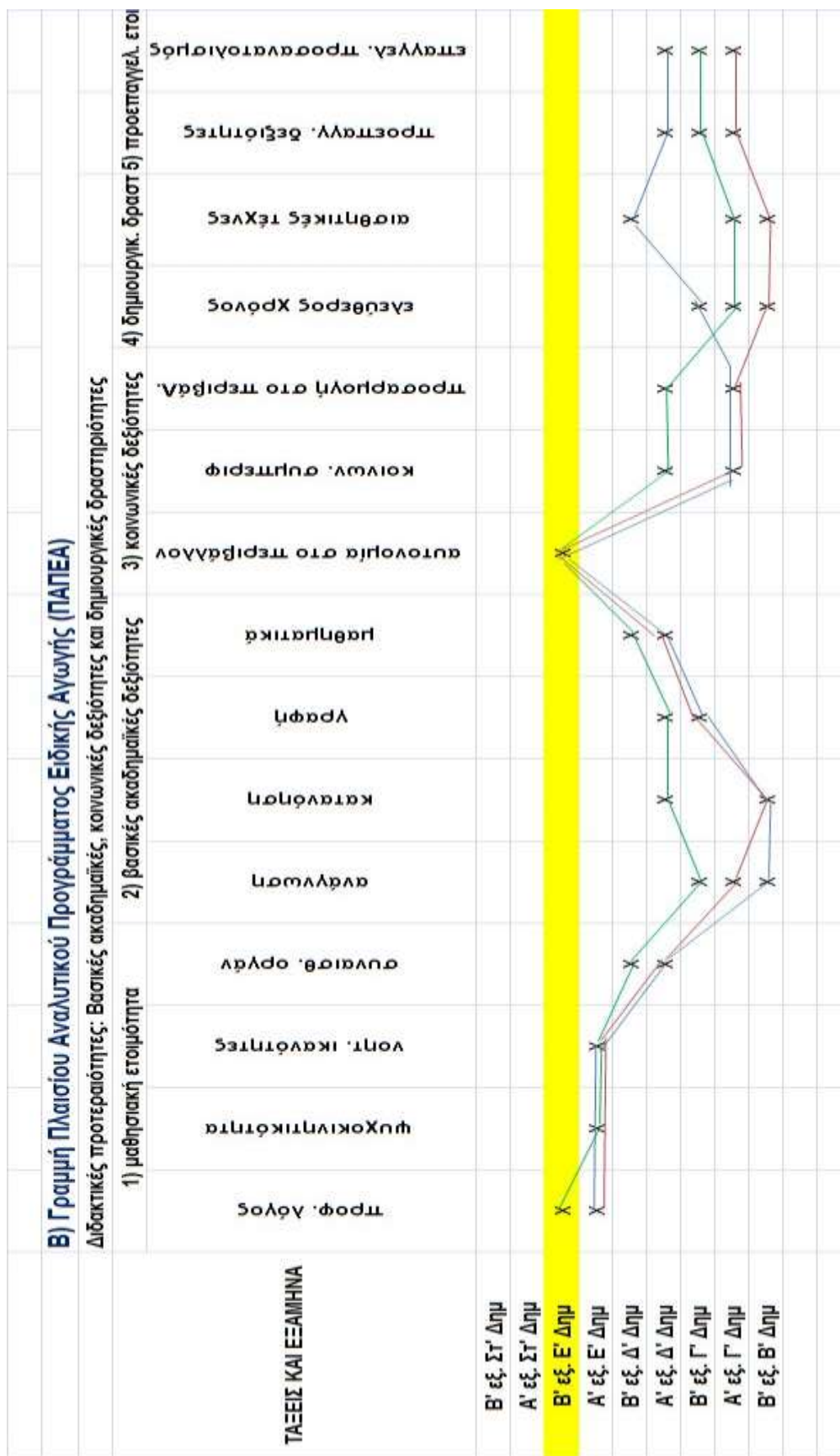
Στην προεπαγγελματική του ετοιμότητα, οι προεπαγγελματικές του δεξιότητες και ο επαγγελματικός του προσανατολισμός υποχώρησαν επίσης στα πέντε εξάμηνα από τη γραμμή βάσης γι' αυτό και προβλέφθηκαν ορισμένες δραστηριότητες σχολικού προσανατολισμού.

### Τελική παρατήρηση

Στη μαθησιακή ετοιμότητα, ο προφορικός λόγος επήλθε στο επίπεδο της γραμμής βάσης, η ψυχοκινητικότητα και οι νοητικές ικανότητες παρέμειναν με ένα εξάμηνο αρνητικής απόκλισης, ενώ η συναισθηματική οργάνωση μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ υποχώρησε στα δύο εξάμηνα αρνητικής διαφορά από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2).

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, η ανάγνωση έπειτα από την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ μειώθηκε στα τέσσερα εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης, η κατανόηση και η γραφή στα τρία εξάμηνα και τα μαθηματικά στα δύο εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2).

Στις κοινωνικές δεξιότητες, η αυτονομία του μαθητή στο περιβάλλον δεν παρουσίασε μεταβολή σε σχέση με τις δύο προηγούμενες παρατηρήσεις. Ακόμη, η κοινωνική συμπεριφορά και η προσαρμογή εμφανίστηκαν βελτιωμένες με απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑΕ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Στις δημιουργικές δραστηριότητες τόσο ο ελεύθερος χρόνος όσο και οι αισθητικές τέχνες περιορίστηκαν σε μικρή βελτίωση ενός εξαμήνου από την προηγούμενη παρατήρηση και υπολογίστηκαν στα πέντε εξάμηνα αρνητικής διαφοράς από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2).

Επίσης κατά ένα εξάμηνο θετικής απόκλισης από την προηγούμενη παρατήρηση βελτιώθηκε και η προεπαγγελματική ετοιμότητα του μαθητή, με τις προεπαγγελματικές δεξιότητες και τον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή να απέχουν πέντε εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 2).

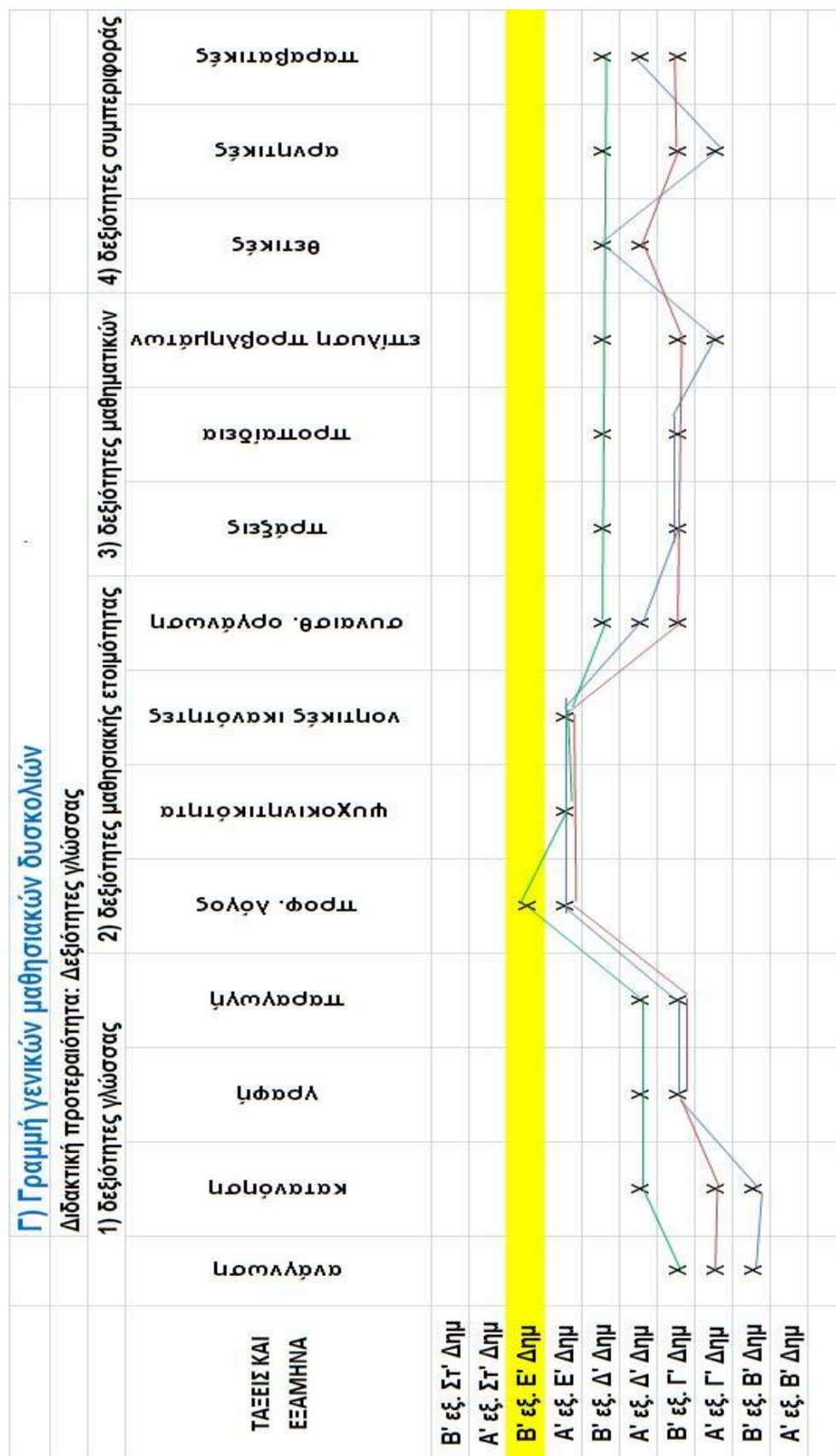
### Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ

#### Αρχική παρατήρηση

Στις δεξιότητες της γλώσσας κατά τη διάρκεια της αρχικής παρατήρησης τόσο η διαδικασία της ανάγνωσης όσο και της κατανόησης απέκλειαν αρνητικά έξι εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, ενώ με τέσσερα εξάμηνα αρνητικής απόκλισης εμφανίζονταν οι ενότητες της γραφής και της παραγωγής. Όσον αφορά τις δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας, ο προφορικός λόγος βρίσκεται στη γραμμή βάσης του μαθητή ενώ η ψυχοκινητικότητα και οι νοητικές ικανότητες απείχαν με μειωμένη απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης. Η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή εξαιτίας των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών του εμφανίστηκε με αρνητική απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 3).

Αναφορικά με τις δεξιότητες των μαθηματικών, τόσο οι πράξεις όσο και η προπαίδεια παρουσιάζουν τέσσερα εξάμηνα αρνητικής απόκλιση από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 3). Ο μαθητής δεν είχε διδαχθεί καθόλου τις έννοιες του πολλαπλασιασμού, της προπαίδειας και της διαίρεσης ούτε είχε εξοικειωθεί με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στην οποία εμφανίζει απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη τάξη που βρισκόταν.

Στις δεξιότητες της συμπεριφοράς, οι θετικές συμπεριφορές του μαθητή παρουσιάζουν αρνητική απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης καθώς στην αρχή προσπαθούσε να με προσεγγίσει ή να μου προσφέρει δικά του πράγματα. Στις αρνητικές συμπεριφορές παρατηρήθηκε αρνητική απόκλιση πέντε εξαμήνων καθώς πολλοί συμμαθητές και εκπαιδευτικοί παραπονιόντουσαν ιδιαίτερα μετά το τέλος του μεγάλου διαλείμματος για αρνητική ή παραβατική συμπεριφορά του μαθητή. Μάλιστα, η τελευταία αποδίδεται στο πίνακα με τρία εξάμηνα μειωμένης απόκλισης από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

### Διαμορφωτική παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής παρατήρησης, στις δεξιότητες της γλώσσας, οι διαδικασίες της ανάγνωσης και της κατανόησης του μαθητή μειώθηκαν κατά ένα εξάμηνο σε σχέση με την προηγούμενη παρατήρηση και έφθασαν στα πέντε εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 3). Η γραφή και η παραγωγή παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με την προηγούμενη παρατήρηση, χρησιμοποιήθηκαν ωστόσο διαφοροποιημένα υλικά για τη βελτίωσή τους στον Γιώργο.

Στις δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας δεν υπήρξαν μεταβολές στον προφορικό λόγο, στην ψυχοκινητικότητα και στις νοητικές ικανότητες του Γιώργου, ενώ η συναισθηματική του οργάνωση υποχώρησε στα τέσσερα εξάμηνα αρνητικής απόκλισης εξαιτίας της αδυναμίας του μαθητή για διαχείριση τόσο των συναισθημάτων του όσο και των προβληματικών καταστάσεων (βλ. Σχήμα 3).

Σε σχέση με τις δεξιότητες των μαθηματικών, οι πράξεις και η προπαίδεια δεν παρουσίασαν μεταβολή σε σχέση με την προηγούμενη παρατήρηση, ενώ βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο από την προηγούμενη παρατήρηση η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων του μαθητή (βλ. Σχήμα 3).

Στις δεξιότητες της συμπεριφοράς, οι θετικές συμπεριφορές υποχώρησαν κατά ένα εξάμηνο συγκριτικά με την προηγούμενη παρατήρηση ενώ βελτιώθηκαν κατά ένα εξάμηνο οι αρνητικές και παραβατικές συμπεριφορές του μαθητή (βλ. Σχήμα 3).

### Τελική παρατήρηση

Οι δεξιότητες της γλώσσας κατά τη διάρκεια της τελικής παρατήρησης παρουσίασαν αύξηση εξαιτίας της αποτελεσματικής εφαρμογής του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Πιο αναλυτικά, η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή μειώθηκε από τα πέντε εξάμηνα αρνητικής απόκλισης της προηγούμενης παρατήρησης στα τέσσερα εξάμηνα από τη γραμμή βάσης. Ακόμη, η κατανόηση, η γραφή και η παραγωγή του μαθητή εμφανίστηκαν με μειωμένη απόκλιση τριών εξάμηνων από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 3).

Όσον αφορά τις δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας, ο προφορικός λόγος παρέμεινε στη γραμμή βάσης του μαθητή ενώ η ψυχοκινητικότητα και οι νοητικές ικανότητες παρουσίασαν μειωμένη απόκλιση ενός εξαμήνου. Επίσης, κατά ένα εξάμηνο από την προηγούμενη παρατήρηση, βελτιώθηκε η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή, η οποία κατέληξε σε αρνητική απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 3).



Σχετικά με τις δεξιότητες των μαθηματικών και οι τρεις ενότητες (πράξεις, προπαίδεια, επίλυση προβλημάτων) σημείωσαν πρόοδο σημειώνοντας αντίστοιχα αρνητική απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (βλ. Σχήμα 3).

Ανάλογες βελτιωτικές τάσεις εμφανίστηκαν και στις δεξιότητες της συμπεριφοράς. Τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές και παραβατικές συμπεριφορές κατέληξαν στα δύο εξάμηνα μειωμένης απόκλισης από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 3).

#### Λίστες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με έμφαση τα προβλήματα συμπεριφοράς

##### Αρχική παρατήρηση

Στις αντιληπτικές δεξιότητες της αρχικής παρατήρησης, η οπτική αντίληψη φάνηκε ότι βρίσκεται στα πλαίσια του επιπέδου της τάξης που παρακολουθούσε ο μαθητής. Αντίθετα, η οπτική και η οπτικοακουστική αντίληψη καθώς και οι πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες, παρουσίασαν αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 4).

Όσον αφορά τις μνημονικές δεξιότητες του Γιώργου, η λειτουργική μνήμη λειτουργούσε στα πλαίσια της γραμμής βάσης, ενώ η μακροπρόθεσμη και η βραχυπρόθεσμη μνήμη παρουσίασαν μειωμένη απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 4).

Σχετικά με τις δεξιότητες του γραφικού χώρου, ο μαθητής παρουσίασε αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου και στις δύο ενότητες της περιοχής δηλαδή στον χωρο-χρονικό προσανατολισμό και στη γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου, κυρίως λόγω της σύγχυσης του μαθητή στη δεξιά και αριστερή κατεύθυνση (βλ. Σχήμα 4).

Στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, μειωμένη απόκλιση από τη γραμμή βάσης παρουσιάστηκαν σε όλες τις ενότητες της περιοχής. Πιο συγκεκριμένα, αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου εμφανίστηκε στη φωνολογική αντίληψη του μαθητή. Δύο εξάμηνα αρνητικής απόκλισης από τη γραμμή βάσης εντοπίστηκε στις διαδικασίες της προανάγνωσης και της γραφής. Μειωμένη απόκλιση τριών εξαμήνων παρατηρήθηκε στις ενότητες της ανάγνωσης και της μορφολογίας, ενώ η σημασιολογική λειτουργία απέιχε τέσσερα εξάμηνα από τη γραμμή βάσης του μαθητή. Η μεγαλύτερη απόκλιση ωστόσο της αρχικής παρατήρησης εντοπίστηκε στην ενότητα της γραπτής έκφρασης του μαθητή παρουσιάζοντας μειωμένη απόκλιση

εφτά εξαμήνων, δηλαδή η γραπτή έκφραση του μαθητή ήταν αντίστοιχη του επιπέδου της δευτέρας δημοτικού (βλ. Σχήμα 4).

Οι βασικές μαθηματικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις ενότητες των μαθηματικών συμβόλων, καθώς και της γλώσσας και των μαθηματικών εμφανίστηκαν να αποκλίνουν αρνητικά τρία και τέσσερα εξάμηνα από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 4). Ο μαθητής όπως προαναφέρθηκε, γνώριζε μόνο τα σύμβολα της πρόσθεσης και της αφαίρεσης ενώ δυσκολευόταν στην ανάγνωση τριψηφίων και τετραψηφίων αριθμών.

Η τελευταία περιοχή της αρχικής παρατήρησης ήταν αυτή των δεξιοτήτων της συμπεριφοράς. Ο μαθητής καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης παραπονιόταν για μειωμένη συναισθηματική υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Στο σχολείο εκτός από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια του ΔΙ.Π.Μ.Σ. υλοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες για τη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης του Γιώργου, η συναισθηματική υποστήριξη του οποίου υπολογίστηκε στα τρία εξάμηνα μειωμένης απόκλισης από τη γραμμή βάσης. Την ίδια απόκλιση παρουσίασε ο μαθητής και στις ικανότητες προγραμματισμού, αφού σε καθημερινή βάση ερχόταν καθυστερημένος στο σχολείο επειδή αργούσε να κοιμηθεί το προηγούμενο βράδυ. Η αναγνωστική αυτοεικόνα του Γιώργου, η οποία εντοπίστηκε με αρνητική απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων, αντιμετώπιζε επίσης προβλήματα καθώς ο ίδιος ο μαθητής παραδεχόταν ότι αδυνατούσε να διαβάσει κείμενα που του δίνονταν (βλ. Σχήμα 4).

#### Διαμορφωτική παρατήρηση

Στις αντιληπτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής παρατήρησης, η οπτική, η ακουστική και η λειτουργική μνήμη δεν σημείωσαν μεταβολή σε σχέση με την αρχική παρατήρηση. Αντίθετα, βελτίωση παρατηρήθηκε στις ενότητες της οπτικοακουστικής αντίληψης κατά δύο εξάμηνα από την αρχική παρατήρηση (βλ. Σχήμα 4).

Στις μνημονικές δεξιότητες, η λειτουργική μνήμη δεν σημείωσε μεταβολή σε σχέση με την προηγούμενη παρατήρηση. Αντίθετα, βελτιώθηκαν κατά ένα εξάμηνο η μακροπρόθεσμη και η βραχυπρόθεσμη μνήμη του Γιώργου έπειτα από την υλοποίηση στοχευμένων δραστηριοτήτων (βλ. Σχήμα 4).

Στις δεξιότητες του γραφικού χώρου ενώ ο χωρο-χρονικός προσανατολισμός του μαθητή επήλθε στη γραμμή βάσης εξαιτίας της εφαρμογής διαφοροποιημένων

δραστηριοτήτων προσομείωσης της κατεύθυνσης, η γραφοκινητικότητα και η κατάκτηση του γραφικού χώρου παρέμειναν σταθερές συγκριτικά με την πρώτη παρατήρηση (βλ. Σχήμα 4).

Όσον αφορά τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, οι αποκλίσεις δεν παρουσίασαν σημαντική βελτίωση από την προηγούμενη παρατήρηση. Συγκεκριμένα, οι ενότητες της φωνολογικής αντίληψης, της προανάγνωσης, της μορφολογίας, της σημασιολογίας και της γραπτής έκφρασης παρέμειναν σταθερές από την αρχική παρατήρηση. Αντίθετα, κατά ένα εξάμηνο βελτιώθηκαν οι διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες (βλ. Σχήμα 4).

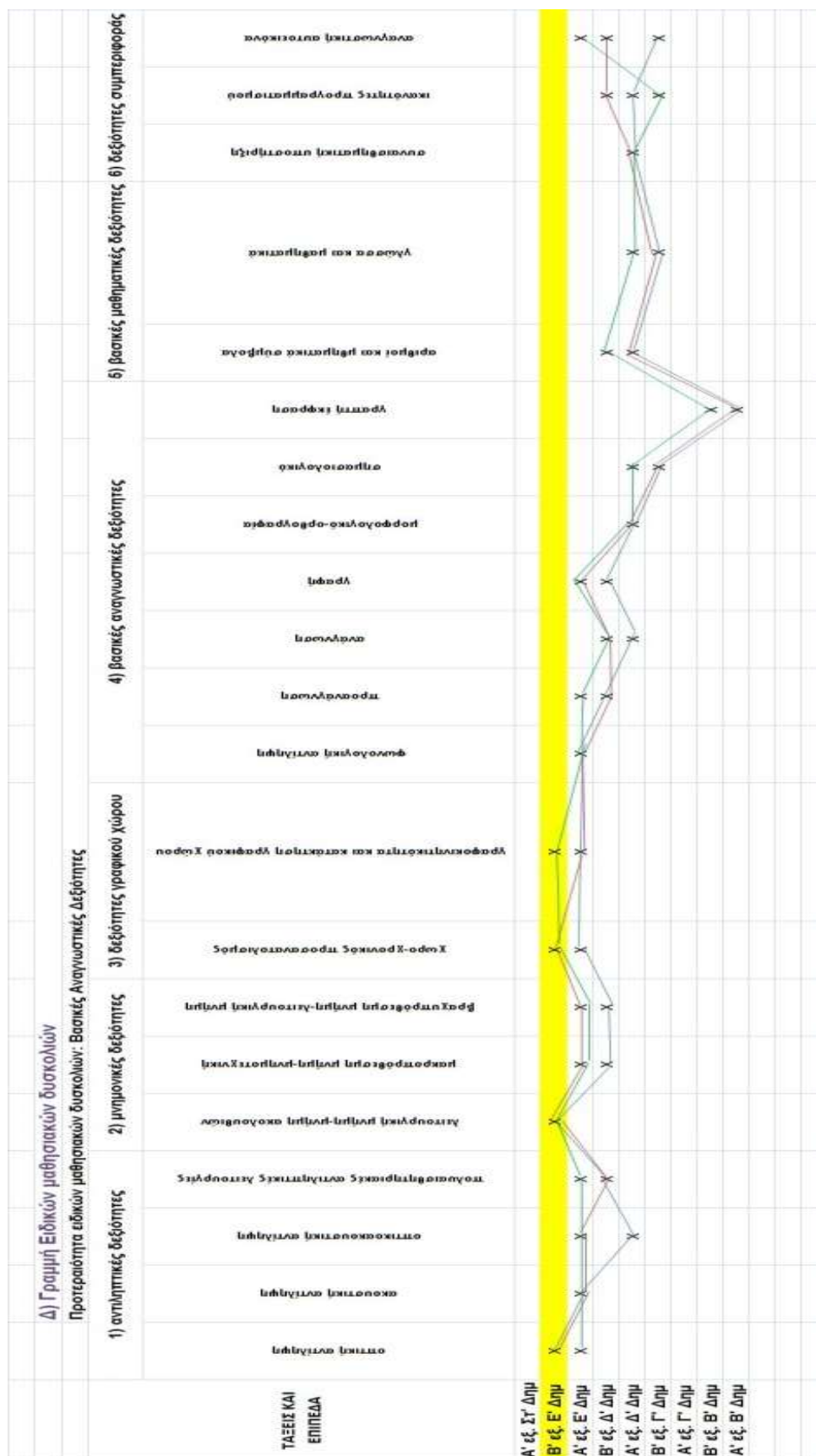
Αναφορικά με τις βασικές μαθηματικές δεξιότητες, τα επίπεδα απόκλισης από τη γραμμή βάσης παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με αυτά της αρχικής παρατήρησης (βλ. Σχήμα 4).

Οι δεξιότητες της συμπεριφοράς αποτελούσαν έναν από τους πιο δύσκολους τομείς προσέγγισης των σύνθετων δυσκολιών του μαθητή καθώς η συναισθηματική υποστήριξη που έλειπε από το σπίτι, έπρεπε να επιδιώκεται στα πλαίσια του σχολείου. Η συναισθηματική υποστήριξη του μαθητή επομένως, κινήθηκε στα ίδια επίπεδα με την προηγούμενη παρατήρηση. Ωστόσο, βελτιώθηκαν κατά ένα εξάμηνο οι ικανότητες προγραμματισμού του μαθητή δεδομένου ότι φρόντιζε να παρευρίσκεται έγκαιρα στο σχολείο, όπως και η αναγνωστική του αυτοεικόνα κατά δύο εξάμηνα (βλ. Σχήμα 4). Εμφάνισε μάλιστα την επιθυμία να διαβάσει ολόένα και περισσότερο σε έκταση κείμενο κυρίως από μικρά βιβλία προσχολικής ηλικίας.

#### Τελική παρατήρηση

Στην τελική παρατήρηση όλες οι ενότητες των αντιληπτικών δεξιοτήτων (οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη, οπτικοακουστική αντίληψη, πολυαισθητηριακές λειτουργίες) παρουσίασαν αρνητική απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 4).

Οι μνημονικές δεξιότητες δεν σημείωσαν κάποια μεταβολή σε σχέση με την προηγούμενη παρατήρηση και έτσι η λειτουργική μνήμη παρέμεινε στα πλαίσια της γραμμής βάσης ενώ μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη απέκλειαν αρνητικά κατά ένα εξάμηνο από τη γραμμή βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Καταγραφή των επιδόσεων του Γιώργου με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Στις δεξιότητες του γραφικού χώρου, ο χωρο-χρονικός προσανατολισμός καθώς και η γραφοκινητικότητα και κατάκτηση του γραφικού χώρου επήλθαν στα πλαίσια της γραμμής βάσης του μαθητή (βλ. Σχήμα 4).

Στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, η φωνολογική αντίληψη, η ανάγνωση, η γραφή και η μορφολογία παρέμειναν σταθερές σε σχέση με τη διαμορφωτική παρατήρηση, ενώ κατά ένα εξάμηνο βελτιώθηκαν οι ενότητες της προανάγνωσης, της σημασιολογίας και της γραπτής έκφρασης του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες (βλ. Σχήμα 4).

Και οι δύο ενότητες των βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων (αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα, γλώσσα και μαθηματικά) αυξήθηκαν κατά ένα εξάμηνο από τη διαμορφωτική παρατήρηση εξαιτίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που διενεργήθηκε (βλ. Σχήμα 4).

Τέλος, στις δεξιότητες της συμπεριφοράς, η συναισθηματική υποστήριξη παρέμεινε σταθερή και στις τρεις φάσεις της παρατήρησης, οι ικανότητες προγραμματισμού υποχώρησαν κατά ένα εξάμηνο λόγω ενός προβλήματος υγείας του μαθητή, ενώ αυξήθηκε κατά ένα εξάμηνο από τη διαμορφωτική παρατήρηση, η αναγνωστική αυτοεικόνα του Γιώργου (βλ. Σχήμα 4).

#### **4.3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης - Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης**

Το ΕΔΑ αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς συνέβαλε στην καταγραφή συμπεριφορών, γεγονότων και σχέσεων μεταξύ της ερευνήτριας και του μαθητή με σύνθετες δυσκολίες. Η καταγραφή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημερολογιακών σημειώσεων ως παιδαγωγικός αναστοχασμός της κάθε διδακτικής παρέμβασης. Παρακάτω, παρατίθενται ενδεικτικές δραστηριότητες του ΣΑΔΕΠΕΑΕ που υλοποιήθηκε για την αντιμετώπιση των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ του μαθητή.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θεωρήθηκε πετυχημένη καθώς ο μαθητής ήταν αρκετά εξοικειωμένος με τη χρήση του Η/Υ. Επίσης του άρεσε πολύ η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας. Κατάφερε να συγκεντρώσει την προσοχή του στη συγκεκριμένη δραστηριότητα για παραπάνω από ένα τέταρτο. Η δραστηριότητα περιλάμβανε επίσης ένα ζάρι με τα 24 γράμματα της αλφαβήτα, το οποίο έριχνε ο μαθητής. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια και ο μαθητής καλούνταν να συνθέσουν από το γράμμα που προέκυπτε από το ζάρι, ένα όνομα, ένα ζώο και ένα αντικείμενο. Ο μαθητής

ολοκλήρωσε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με μικρή βοήθεια αλλά με ορισμένα ορθογραφικά λάθη (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα κατανόησης φωνολογικής ενημερότητας στον Η/Υ

Παρόμοια δραστηριότητα για την κατανόηση της φωνολογικής δομής των λέξεων από τον μαθητή ήταν αυτή του επιτραπέζιου παιχνιδιού της «κρεμάλας». Ο μαθητής έπρεπε να σκεφθεί, να σχηματίσει και να βρει τη λέξη της ερευνήτριας και τανάπαλιν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επίσης ενθουσίασε το μαθητή, ο οποίος ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά, με μικρή βοήθεια στον προβλεπόμενο χρόνο (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα κατανόησης της φωνολογικής δομής των λέξεων

Στην παρακάτω δραστηριότητα, ο μαθητής κλήθηκε να αντιστοιχίσει τις πλαστικοποιημένες κάρτες των ονομάτων των αντικειμένων με τα αντικείμενά τους. Αφού αρχικά ο μαθητής επεξεργάστηκε τα αντικείμενα της δραστηριότητας, τα αντιστοίχισε με τις κάρτες τους κάνοντας φωναχτή σκέψη σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα. Έπειτα προτάθηκε να παίξουμε ένα είδος συμβολικού παιχνιδιού



Παρόλο που ο μαθητής δυσκολεύτηκε στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, ανταποκρίθηκε αποτελεσματικά με βοήθεια για περίπου δέκα λεπτά.



Εικόνα 5: Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος

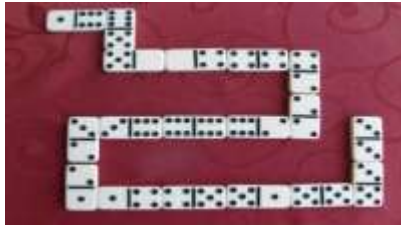
Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ένα φωτογραφικό άλμπουμ (βλ. Εικόνα 6) προκειμένου ο μαθητής να σχηματίζει λεκτικές, αριθμητικές και συναισθηματικές ακολουθίες. Στην παρακάτω δραστηριότητα, ο μαθητής καλούνταν αφού διαβάσει τις ακολουθίες, να βάλει σε σειρά τις κινήσεις που κάνει πριν έρθει στο σχολείο. Το ενδιαφέρον και η ανταπόκριση του μαθητή ήταν τόσο μεγάλη για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ώστε επαναλήφθηκε με θέμα τους μήνες του χρόνου.



Εικόνα 6: Διαφοροποιημένη γλωσσική δραστηριότητα αντιστοίχισης λεκτικών ακολουθιών

Προκειμένου να διαπιστώσει η ερευνήτρια το επίπεδο του μαθητή στα μαθηματικά συμμετείχε μαζί του στο παιχνίδι «ντόμινο». Αφού γνωστοποιήθηκαν οι οδηγίες στο μαθητή, σχηματίστηκαν οι αριθμητικές ακολουθίες του ντόμινο. Το παιχνίδι εκτυλίχθηκε και ο μαθητής φάνηκε να έχει κατανοήσει τον μηχανισμό σχηματισμού, αναγνώρισης, περιγραφής και επέκτασης των αριθμητικών συμβόλων (βλ. Εικόνα 7).





**Εικόνα 7:** Διαφοροποιημένη μαθηματική δραστηριότητα σχηματισμού, αναγνώρισης, περιγραφής και επέκτασης αριθμητικών μοτίβων

Όπως προέκυψε παραπάνω από τις ΛΕΒΔ, ο μαθητής δυσκολευόταν στην ανάγνωση τριψηφίων και τετραψηφίων αριθμών. Για τη βελτίωση της συγκεκριμένης δυσκολίας προτάθηκε το παιχνίδι των καρτών «υπερατού». Οι κάρτες υπερατού περιλαμβάνουν όλες τις κατηγορίες των μηχανοκίνητων οχημάτων με τα χαρακτηριστικά τους (ταχύτητα, ιπποδύναμη, στροφές, κυβισμός, κύλινδροι, κ.α.). Ο μαθητής καλούνταν ουσιαστικά εκτός από την ανάγνωση της λέξης της κάρτας, να ονομάσει και τον τριψήφιο ή τετραψήφιο αριθμό της προκειμένου να κερδίσει την κάρτα του αντιπάλου. Συγχρόνως, ο μαθητής έπρεπε να συγκρίνει τον δικό του αριθμό με τον αριθμό του αντιπάλου. Ο Γιώργος ήταν τόσο πολύ χαρούμενος και ενθουσιασμένος με τις συγκεκριμένες κάρτες που μου ζητούσε να τις παίξουμε και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (βλ. Εικόνα 8).



**Εικόνα 8:** Διαφοροποιημένη μαθηματική δραστηριότητα ονομασίας και σύγκρισης αριθμών μέσω καρτών υπερατού

Σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ, ο Γιώργος δεν γνώριζε άλλες πράξεις εκτός από την πρόσθεση και την αφαίρεση. Προκειμένου να εξοικειωθεί με την πράξη του πολλαπλασιασμού και της προπαίδειας χρησιμοποιήθηκε εκπαιδευτικό λογισμικό στον Η/Υ. Ο Γιώργος είχε μεγάλη ευχέρεια στον χειρισμό του Η/Υ και έτσι

κατάφερε να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες του πολλαπλασιασμού και τις προπαίδειας, ακολουθώντας τις οδηγίες της εφαρμογής (βλ. Εικόνα 9).



**Εικόνα 9: Διαφοροποιημένη μαθηματική δραστηριότητα πολλαπλασιασμού και προπαίδειας μέσω εκπαιδευτικού λογισμικού σε Η/Υ**

Η τελευταία δραστηριότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ περιλάμβανε την κατασκευή ενός εργαλείου (βλ. Εικόνα 10), το οποίο μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο μαθητής τόσο σε γλωσσικές όσο και σε μαθηματικές δραστηριότητες.



**Εικόνα 10: Διαφοροποιημένη γλωσσική και μαθηματική δραστηριότητα σχηματισμού γλωσσικών και αριθμητικών ακολουθιών στο παπουτσόκουτο**

Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε ένα παπουτσόκουτο, το οποίο χωρίστηκε σε δύο μέρη: της γλώσσας και των μαθηματικών. Σε κάθε μέρος υπήρχαν τρεις φάκελοι, στη γλώσσα περιλαμβάνονταν οι φάκελοι των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων, καθώς και των σημείων στίξης ενώ στα μαθηματικά οι φάκελοι των αριθμών, των συμβόλων καθώς και των χαρτονομισμάτων και κερμάτων. Ο μαθητής σχημάτιζε λέξεις και προτάσεις χρησιμοποιώντας τα γράμματα των φακέλων ενώ εκτελούσε και μαθηματικές πράξεις με τους αριθμούς και τα σύμβολα των φακέλων. Κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις συγκεκριμένες δραστηριότητες με μικρή κάθε φορά βοήθεια, ωστόσο όποτε ένιωθε κουρασμένος και δεν ήθελε να συνεχίσει

χρησιμοποιούσε το πρόσωπο-πινακίδα της λυπημένης μορφής. Το αντίθετο συνέβαινε όποτε του άρεσε η δραστηριότητα με την οποία ασχολούνταν.

#### 4.3.3. Πείραμα - Κοινωνικές ιστορίες

Στην πρώτη κοινωνική ιστορία (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε) με τίτλο «Το σχολείο», ο μαθητής απάντησε σωστά σε μία από τις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ερώτηση «τί ώρα ξεκινά το σχολείο», η ορθή απάντηση ήταν «08:10», την οποία απάντησε εύστοχα ο μαθητής. Ωστόσο, στη δεύτερη ερώτηση «πρέπει να ξυπνώ νωρίτερα για να ετοιμαστώ για το σχολείο», ο μαθητής συμπλήρωσε την απάντηση «εξαρτάται» ενώ η σωστή απάντηση θεωρούνταν το «ναι». Στην τελευταία ερώτηση «γιατί δεν πρέπει να αργώ στο σχολείο», ο μαθητής επέλεξε την απάντηση «γιατί μπορεί να πάμε εκδρομή» αντί της ορθής «γιατί με περιμένουν η δασκάλα και οι συμμαθητές μου». Ο μαθητής ενδέχεται να απάντησε σκόπιμα λανθασμένα στις παραπάνω ερωτήσεις εξαιτίας της αντιδραστικής του συμπεριφοράς, παρόλ' αυτά συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο για την αντιμετώπιση και βελτίωση των δυσκολιών του παιδιού καθώς ο πατέρας του μαθητή όπως ανέφερε ο μαθητής καλούσε μέχρι αργά το βράδυ φίλους του στο σπίτι με αποτέλεσμα να αργεί κοιμηθεί και να μην μπορεί να ξυπνήσει την άλλη μέρα για το σχολείο.

Στη δεύτερη κοινωνική ιστορία (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ') με τίτλο «μερικά πράγματα που πρέπει να κάνω στο σχολείο είναι», ο Γιώργος δεν απάντησε σωστά σε καμία από τις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση «πρέπει να κάθομαι στο θρανίο μου ή να περιφέρομαι στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος», ο μαθητής απάντησε λανθασμένα «εξαρτάται το μάθημα» αντί για την απάντηση «ναι πάντα». Στη δεύτερη ερώτηση «πρέπει να κάνω ησυχία μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος», ο μαθητής επέλεξε για ακόμη μια φορά την επιλογή «εξαρτάται το μάθημα» και όχι την απάντηση «ναι». Στην τρίτη ερώτηση «σηκώνω το χέρι μου όταν θέλω να μιλήσω στην τάξη», ο Γιώργος προτίμησε να συμπληρώσει την απάντηση «όχι» αντί του «ναι». Όπως υποστηρίξε, στο μάθημα της ζωγραφικής σηκωνόταν πολλές φορές από το θρανίο του και έκανε φασαρία μιλώντας με τους συμμαθητές του. Πρόσθεσε επίσης, ότι όταν κουραζόταν ή το μάθημα ήταν βαρετό, έβγαινε από την τάξη ή έκανε φασαρία. Ακολούθησε συζήτηση των απαντήσεών του με τη σχολική ψυχολόγο, η οποία επισκεπτόταν το

σχολείο μια φορά την εβδομάδα. Όπως συμπεραίνεται ο μαθητής, παρουσίαζε ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες στη συμπεριφορά του στο σχολείο και στη τάξη.

Στην τρίτη κοινωνική ιστορία (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ) με τίτλο «τα βήματα που ακολουθώ όταν δεν γνωρίζω μια απάντηση», ο μαθητής απάντησε εύστοχα στις δύο από τις τρεις ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση «όταν δεν γνωρίζω μια απάντηση», επέλεξε λανθασμένα «λέω δεν τη ξέρω και δεν ασχολούμαι» αντί για την επιλογή «παίρνω το χρόνο μου για να σκεφθώ». Στη δεύτερη ερώτηση «όταν δεν γνωρίζω μια απάντηση», ο μαθητής εύστοχα απάντησε ότι μπορεί να ζητήσει βοήθεια από τη δασκάλα του. Ανάλογη θετική απάντηση έδωσε και στην τρίτη ερώτηση «όταν μου εξηγεί η δασκάλα αυτό που δεν καταλαβαίνω» επιλέγοντας ότι πρέπει να είναι προσεκτικός.

Στην τέταρτη κοινωνική ιστορία (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η) με τίτλο «Νεύρα-θυμός», ο μαθητής απάντησε σωστά στη μια από τις τρεις ερωτήσεις κατανόησης λέγοντας ότι γνώριζε τις σωστές απαντήσεις, όμως δεν μπορούσε να ελέγξει τα νεύρα και του θυμό του όταν αναστατώνονταν από κάτι ή κάποιον. Στην πρώτη ερώτηση «είναι φυσιολογικό να είσαι θυμωμένος όταν αναστατώνεσαι από κάτι/κάποιον», ο μαθητής εύστοχα έδωσε τη θετική απάντηση. Στη δεύτερη ερώτηση, ο Γιώργος καλούνταν να συμπληρώσει την απάντηση για το εάν τα νεύρα και ο θυμός τον βοηθούν ή δεν τον βοηθούν να λύνει τα προβλήματά του. Ο μαθητής απάντησε λανθασμένα ότι τα νεύρα τον βοηθούν να λύνει τα προβλήματά του. Στην τρίτη ερώτηση, η οποία αναφερόταν στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής όταν έχει νεύρα, η απάντηση του ήταν «χτυπώ ή βρίζω αυτόν που με θύμωσε» αντί της ορθής απάντησης «λέω αυτό που νιώθω και μετρώ μέχρι το 10 ή ζητώ βοήθεια». Συμπεραίνεται ότι ο μαθητής παρουσίαζε ανώριμες και επιθετικές συμπεριφορές στους συμμαθητές του σε περιπτώσεις θυμού και εκνευρισμού. Δεν ήλεγχε το θυμό του και χρησιμοποιούσε τα χτύπηματα ή τις βρισιές ως μέσα προστασίας λόγω της σωματώδους φιγούρας του.

Στην πέμπτη και τελευταία κοινωνική ιστορία (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ) με τίτλο «είναι πολύ σημαντικό να μιλάω ευγενικά στους άλλους», ο μαθητής απάντησε με επιτυχία στις δύο από τις τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ερώτηση, ο μαθητής κλήθηκε να διαλέξει μία από τις τρεις απαντήσεις της φράσης «όταν δεν μιλώ ευγενικά, οι άλλοι» επιλέγοντας ορθά «στεναχωριούνται. Στη δεύτερη ερώτηση «όταν κάτι δεν γίνεται όπως θέλω εγώ», ο Γιώργος επέλεξε ως ορθή τη φράση «νευριάζω και δεν μιλώ ευγενικά» αντί της ορθής «λέω αυτό που νιώθω».

Στην τρίτη ερώτηση «όταν μιλώ ευγενικά στους άλλους» διάλεξε με επιτυχία τη φράση «όλοι είναι χαρούμενοι και μπορεί να κερδίσω κάτι». Τελικά, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων προτάσσει μια εγωιστική τάση στον μαθητή με ΓΝΩΣΥΚΟΙ. Σε αυτό πιθανόν να μπορούσε να βοηθήσει και η ψυχολόγος που επισκεπτόταν το σχολείο μια φορά την εβδομάδα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Συζήτηση και Συμπεράσματα

#### 5.1. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό πλαίσιο τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, η οποία αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα και η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, η ένταξη των οποίων στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια πραγματικότητα.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών του μαθητή αποδείχθηκε ότι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στο γενικό δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό επιβεβαιώνεται και από μια σειρά άλλων ερευνών (Maag, 2005; Spence, 2003; Webster-Stratton, & Reid, 2004), οι οποίες υποστηρίζουν ταυτόχρονα τον ενεργητικό ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Παράλληλα, το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατάφερε να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα προβλήματα στη συμπεριφορά, επιβεβαιώνοντας ότι η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου μπορεί να αποτελέσει μια κοινωνική δεξιότητα η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά του μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Ανάλογα συμπεράσματα εξήχθησαν και από άλλες έρευνες των Δροσινού (2007), Groom και Rose (2005), Pretty, Rapley, και Bramston (2002), Solish, Perry, και Mines (2010), Kampert και Goreczny (2007).

Η τρίτη υπόθεση της εργασίας μας, που ερευνούσε αν η ειδική διδακτική μπορεί να αποφέρει μόνιμα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς, επαληθεύτηκε εν μέρει. Μολονότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ φάνηκε ικανό να αντιμετωπίσει μόνιμα κάποιες από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή και ορισμένα προβλήματα της συμπεριφοράς του, οι απόψεις των ενηλίκων που αποτυπώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο δε φάνηκε να συμφωνούν με τον ισχυρισμό. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν πράγματι να υποστηρίξουν το μαθητή με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Το παραπάνω

επιβεβαιώνεται και από σχετικές μελέτες των Δροσινού (2013), Cooper, Smith, και Upton, (1994), καθώς και του Jull (2008). Παρόλα αυτά, η ανάγκη της συνεισφοράς άλλων υπηρεσιών που παρέχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους κρίνεται επιτακτική για τη σφαιρική κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή επισημαίνεται σε διάφορες ελληνικές και ξενόγλωσσες έρευνες (Δροσινού, 1998, 2007, 2009; Tod, 1999).

## **5.2. Συμπεράσματα**

Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο είναι ικανοί και πρόθυμοι να προσαρμοστούν στις κοινωνικές νόρμες του σχολείου αλλά και να συμβιβαστούν με το κρυφό αναλυτικό του πρόγραμμα. Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις παραπάνω κοινωνικές διαδικασίες, με αποτέλεσμα να αντιστέκονται στις δομές και τις κανονιστικές αξίες του σχολείου. Η αντίσταση ορισμένων μαθητών επιτυγχάνεται συνήθως μέσω της αντικοινωνικής και διασπαστικής τους συμπεριφοράς, καθώς αντιμετωπίζουν σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες που δεν ταιριάζουν με τη δική τους αντίληψη για κανονικότητα. Οι σύνθετες αυτές δυσκολίες αποδείχθηκε ότι εντείνονται από το φτωχό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το οποίο αυξάνει τον κίνδυνο για δυσκολίες στην επικοινωνία και την κατανόηση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Απόρροια της παραπάνω αδυναμίας θεωρείται η πιθανότητα συγκρούσεων ανάμεσα στο παιδί, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Το σχολείο επίσης, ενδέχεται να υποκινεί προβληματικές συμπεριφορές εξαιτίας της αναντιστοιχίας στις ΕΕΑ των μαθητών. Για παράδειγμα, οι τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές πρακτικές δεν αρκούν πάντοτε για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύνθετων δυσκολιών των μαθητών. Αντίθετα, οι γονείς σε συνεργασία με το σχολείο μπορούν να συμβάλλουν στην πρόωπη ανίχνευση, παρέμβαση και υποστήριξη των σύνθετων δυσκολιών των μαθητών. Η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου ενδέχεται να έχει θετικά ωφέλη και για τις δύο πλευρές.

Τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη διατήρηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ως στόχο να αυξήσει την ικανότητα των παιδιών για εκτέλεση βασικών κοινωνικών συμπεριφορών, οι οποίες είναι σημαντικές στα πλαίσια της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης (Spence, 2006). Σε συνδυασμό με άλλες προσεγγίσεις, η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να αντιμετωπίσει και βελτιώσει τις κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων ιδιαίτερα για μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες.

Μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής όσο και της μετέπειτα ενήλικης ζωής του, αποτελεί η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Αφ' ενός η οργάνωση και η διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου καθορίζει την ανάπτυξη και την εξέλιξη του ατόμου, αφ' ετέρου το είδος των δραστηριοτήτων είναι δυνατό να επηρεάσει την προσωπικότητα και τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών. Στα παιδιά με ΕΕΑ, η κοινωνική αυτή δεξιότητα διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου είναι πολύ σημαντική για την αυτονομία τους ιδιαίτερα στην ενήλικη ζωή τους όταν θα εκλίνει η φροντίδα του οικογενειακού πλαισίου. Οι μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες είναι σημαντικό να ασχοληθούν με δομημένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προκειμένου να βελτιώσουν το αυτοσυναίσθημά τους, τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και τις επαγγελματικές τους προοπτικές.

Τα ελλείματα αυτά των κοινωνικών δεξιοτήτων και της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν μέσω της υλοποίησης ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο γενικό δημοτικό σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην άμβλυνση των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών των μαθητών καθώς και στην ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν υπόκεινται στους περιορισμούς μιας μελέτης περίπτωσης μικρού δείγματος και δεν μπορούν να αποτελέσουν θέσεις γενικευτικού χαρακτήρα. Συνεπώς σε μελλοντικές έρευνες, μπορεί να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ καθώς και ατόμων που αλληλεπιδρούν μαζί τους. Θα ήταν ενδιαφέρον τα ευρήματα της παρούσας μελέτης να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες με στόχο τη βελτίωση των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών των μαθητών καθώς την ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to students aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1111-1126.
- American Psychiatric Association (2004). Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR. (Κ. Γκοτζαμάνης, Επιμ.) Washington: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Andreae, CA. (1970). *Ökonomik der Freizeit. Zur Wirtschaftstheorie der modernen Arbeitswelt*. Reinbek: Rowohlt.
- Anstötz, C. (2009). Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Asher, S., Oden, S., & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. Στο *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη* (σελ 136-157). Αθήνα: Gutenberg.
- Bennett, L. P. (2005). A broad conceptual framework for the development and management of young people's behavioural difficulties. *Educational and Child Psychology*, 22(3), 6-16.
- Bierman, K., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526-539.
- Bramston, P., Bruggerman, K., & Pretty, G. (2002). Community perspectives and subjective quality of life. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(4), 385-397.
- Bryan, T. (1991). Social problems and learning disabilities. In B.Y.L. Wong, (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 195-226). New York: Academic Press.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Cartledge, G., & Johnson, C. T. (1996). Inclusive classrooms for students with emotional and behavioral disorders: critical variables. *Theory into Practice*, 35(1), 51-57.
- Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: a literature review from American perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(3), 143-149.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cooper, P., Smith, C., & Upton, G. (1994). *Emotional and behavioural difficulties: theory to practice*. London: Routledge.
- Cooper, P. (1993). *Effective schools for disaffected students*. London: Routledge.
- Cross, M. (2011). *Children with social, emotional and behavioural difficulties and communication problems* (2<sup>nd</sup> ed.). UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Dallos, R., & Draper, R. (2010). *An introduction to family therapy: Systemic theory and practice*. Berkshire: Open University Press.
- Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Daniels, H., Visser, J., Cole, T., & De Reybekill, N. (1999). *Emotional and behavioral difficulties in mainstream schools*. Research Report RR90. London: DFEE.
- Department of education and skills. (2001). *Special Educational Needs: Code of practice*. Irish State: Dublin.
- Doidge, N. (2008). *The brain that changes itself*. London: Penguin.
- Drossinou, M., Markakis, E., Christakis, K., & Melas, D. (2009). Book for teachers of students with SEN: *Education. Activities learning readiness. Speaking, Psychomotricity. Cognitive skills, Emotional organization*. Pedagogical Institute Athens: Agency Office Textbook ( in Greek).
- Duchan, J. (1989). Evaluating adults talk to children: Assessing adult attunement. *Seminars in Speech and Language*, 10, 17-27.
- Dumazedier, J. (1960). Current problems of the sociology of leisure. *International Social Science Journal*, 4(4), 522-531.
- Dumazedier, J. (1974). Leisure and the social system. In J. F. Murphy (ed.) *Concepts of Leisure* (pp. 129-144) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eichler, G. (1979). *Spiel und Arbeit. Zur Theorie der Freizeit*. Stuttgart.
- Elias, M. J., & Clabby, J. F. (1992). *Building social problem-solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elliott, S. N., & Gresham, F.M. (1991). *Social skills intervention guide: Practical strategies for social skills training*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Engels, R., Dekovic, M., & Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 30, 3-18.
- Faulkner, D., & Woodhead, M.(1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Feagans, L. (1991). Goodness of fit in the home: its relationship to school behavior and achievement in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 92.
- Fletcher-Campbell, F., & Wilkin, A. (2003). *Review of the research literature on educational interventions for pupils with emotional and behavioural difficulties*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Frank, J. D. (1974). Therapeutic components of psychotherapy: A 25 year progress report of Research. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 159, 325-342.
- Freeman, S., & Kasari, C. (1998). Friendships in children with developmental disabilities. *Early Education and Development*, 9, 341–355.
- Freud, A. (1992). *Τα καλά και τα κακά στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Friedmann, G. (1996). Εργασία και ελεύθερος χρόνος (μετ. Κ. Καψαμπέλη). Στην Α. Κορωναίου (Επιμ.), *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Νήσος.
- Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J., & Cook C. C., (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 37, 235–252.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goldstein, A. P. (1999). *The Prepare curriculum: Teaching prosocial competencies* (2nd ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Greenspan, S. (1979). Social intelligence in the retarded. In N. R. Ellis, (Ed.), *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (2nd ed., pp. 483-531). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Education Needs*, 5(1), 20-30.
- Guralnick, M. J., Gottman, J. M., & Hammond, M. A. (1996). Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 625–651.
- Hersen, M., & Bellack, A. S. (1977). Assessment of social skills. In A. R. Cininero & K. S. Calhoun (Eds.), *Handbook of behavior assessment* (pp.509–554). New York: John Wiley and Sons.
- Hoffman, L. (1993). *Exchanging voices: A collacorative approach to family therapy* (Systemic Thinking and Practice). London: Karnac Books.
- Hoge, G., & Dattilo, J. (1995). Recreational participation patterns of adults with and without Mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 30, 283–298.
- Hoogsteder, M., Maier, R. and Elbers, E. (1998). Adult-child interaction, joint problem solving and the structure of cooperation. In D. Faulkner, K. Littleton, & M.Woodhead (Eds.), *Learning Relationships in the Classroom* (pp. 178-195). London: Routledge.
- Hughes, J. N., & Hall, R. J. (1987). Proposed model for the assessment of children's social competence. *Professional School Psychology*, 2, 247-260.
- Johns, B., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2005). The central role ofteaching social skills. *Focus on Exceptional Children*, 37(8), 1-8.
- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): The special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 13–18.
- Kampert, A., & Goreczny, A. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 278-286.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-227.
- Kennerly, H. (2009). *Overcoming childhood trauma: A self-help guide using CBT techniques*. London: Robinson.

- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kaufmann, J. L. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Lanfant, M. F. (1996), Ορισμοί της σχολής μέσω υποκειμενικών κατηγορημάτων (μετ. Κ. Καραμπέλη). Στην Α. Κορωναίου (Επιμ.), *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Νήσος.
- Lindsay, G., Dockrell, J., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behavior problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 811-828.
- Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32(1), 5-17.
- Maag, J. W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155-172.
- Maag, J. W., & Reid, R. (1994). Attention-deficit hyperactivity disorder: A functional approach to assessment and treatment. *Behavioral Disorders*, 20, 5-23.
- Marshall, J., & Watt, P. (1999). *Child Behaviour Problems: A literature review of its size and nature and prevention intervention has in childhood*. Perth, Western Australia, The Interagency Committee on Children's futures.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Miller, M.J., Lane, K.L., & Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high-incidence disabilities: A school-based intervention to address acquisition deficits. *Preventing School Failure*, 49(2), 27-37.
- Miller, A. (2003). *Teachers, parents and classroom behaviour: A psychosocial approach*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Modell, S. J., Rider, R. A., & Menchetti, B. M. (1997). An exploration of the influence of educational placement on the community recreation and leisure patterns of children with developmental disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 695-704.
- Mooij, T. (2006). *Learning for self-regulation. Improving instructional benefits for pupils, teachers, parents, schools and society at large. Inaugural address*. Heerlen, The Netherlands: Open University of The Netherlands.

- National Educational Psychological Service (2010). *Behavioural, emotional and social difficulties: a continuum of support. Guidelines for teachers*. Ireland: Department of Education and Skills.
- Nind, M., & Weare, K. (2009). Evidence and outcomes of school-based programmes for promoting mental health in children and adolescents. Paper presented at the European Conference of Educational Research. Austria: Vienna.
- Ornstein, R., & Carstensen, L. (1994). *Ψυχολογία, η μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας*. Αθήνα: Δαυιά.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96–161). New York: Wiley.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559–581.
- Pretty, G., Rapley, M., & Bramston, P. (2002). Neighbourhood and community experience, and the quality of life of rural adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(2), 106–116.
- Reid, R., Gonzalez, J., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/ behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38, 130–143.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogoff, B., Mistry, J., Mosier, C., & Göncü, A. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research and Child Development*, 58(8, Serial No. 236).
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell.
- Schilling, J. (1977) *Freizeitverhalten Jugendlicher*. Weinheim: Beltz
- Smeets, E. (2009). Managing social, emotional and behavioral difficulties in schools in the Netherlands. *The International Journal of Emotional Education*, 1(1), 50–63.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Solish, A., Perry, A., & Mines, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226-236.
- Spence, S. H., & Donovan, C. (1998). Interpersonal problems. In G. P. Jeremy (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (pp. 217–245). New York: Cambridge University Press.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spence, S. H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents*. Windsor, UK: The NFER-Nelson Publishing Company Ltd.
- Stephens, T. M. (1978). *Social skills in the classroom*. Columbus, OH: Cedars Press.
- Stumbo, N. J. (1994). Assessment of social skills for therapeutic recreation intervention. *Annual in Therapeutic Recreation*, 5, 68-82.
- Sugai, G., & Fabre, T. R. (1987). The behavior teaching plan: A model for developing and implementing behavior change programs. *Education and Treatment of Children*, 10(3), 279-290.
- Tod, J. (1999). IEP's: Inclusive educational practices? *Support for Learning*, 14 (4), 184-188.
- Tomblin, J. B., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O' Brein, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40(6), 12-45.
- Trower, P., Bryant, B., & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen.
- U.S. Department of Education. (2005). 27th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.

- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina dinosaur's social skills and problem solving curriculum*. Seattle, WA: Incredible Years.
- Wolfendale, S. (1992). *Empowering parents and teachers-working for children*. London: Cassell.
- Wood, D. (1999). Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*. Πάτρα: ΕΑΠ, 185-210.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence. How it affects learning, work, relationships and our mental health*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Γεωργούλας, Σ. (2003). *Ελεύθερος χρόνος: ο τελευταίος μύθος*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Δελλασούδας, Λ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Μ. Δροσινού, Ed.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δροσινού, Μ. (2014). Στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση 2014 από University of Peloponnese.
- Δροσινού, Μ. (2001). Καθημερινές καταγραφές, εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων, σε μαθητές ειδικών τάξεων, με την βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. *Ανοιχτό σχολείο*, 78, 32-35.
- Δροσινού, Μ. (1998). Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 46-57, 81-95.
- Δροσινού, Μ. (1993). Ανίχνευση και εντοπισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών ενός μαθητή ή μιας ομάδας. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42, 137-145.
- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2007). Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 97-116.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*; Αθήνα: Σαββάλας.
- Κορωναίου, Α. (1996). *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Νήσος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.



- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
- Συνοδινού, Κ. (2014α). *Ψυχοδυναμική της Ανάπτυξης των Οικογενειακών Σχέσεων ΕΑΕ06*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Καλαμάτας, Τμήμα Φιλολογίας, ΔΙ.Π.Μ.Σ. Εαρινό Εξάμηνο 2014. Καλαμάτα. <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD185>
- Συνοδινού, Κ. (2014β). *Ψυχοδυναμική των Σχέσεων Βοήθειας σε μαθητές και οικογένειες με σύνθετες δυσκολίες*. ΕΑΕ07, [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Καλαμάτας, Τμήμα Φιλολογίας, ΔΙ.Π.Μ.Σ. Εαρινό Εξάμηνο 2014. Καλαμάτα. <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD186>.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.ΓΙΩΡΓΟΣΜ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

Αγαπητή δασκάλα, αγαπητέ δάσκαλε,

Η αφιέρωση λίγου από του χρόνου σας για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα με τίτλο: «Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες».

Η παρούσα εργασία γίνεται στο πλαίσιο του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου σε συνεργασία με το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο της Ιταλίας.

Με το παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται η διερεύνηση της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα του μαθητή με τον οποίο ασχολήθηκα κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στο σχολείο σας.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί την καταχώρηση των προσωπικών σας στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τάκη Ευφροσύνη Ναταλία

## Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

## Μέρος Α'

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

3. Οικογενειακή κατάσταση:

άγαμος/η ☐ έγγαμος/η ☐

διαζευγμένος/η ☐ χήρος/α ☐

συμβίωση ☐ αριθμός παιδιών

4. Έτη/μήνες σχολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας: Έτη  μήνες

5. Ειδικότητα:

6. Εργάζομαι ως: εκπαιδευτικός γενικής τάξης ☐

εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ☐

εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης ☐

7. Σπουδές:

πτυχίο στη γενική αγωγή ☐ πτυχίο στην ειδική αγωγή ☐

μεταπτυχιακό στη γενική αγωγή ☐ μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ☐

διδακτορικό στη γενική αγωγή ☐ διδακτορικό στην ειδική αγωγή ☐

διδασκαλείο γενικής ή ειδικής αγωγής ☐ επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών ☐

Άλλο.....

8. Αριθμός μαθητών/τριών στην τάξη:

9. Υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη σας;

Ναι ☐

Όχι ☐

10. Αν ναι, αναφέρατε αριθμό μαθητών και μορφή ειδικής εκπαιδευτικής  
ανάγκης: .....

### Μέρος Β'

Πόσο πολύ σύμφωνα με την εμπειρία σας, συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Η διδασκαλία πρέπει να προσανατολίζεται περισσότερο στην ανάπτυξη των γνωστικών και λιγότερο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών					
2.Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική με τη διδασκαλία των γνωστικών δεξιοτήτων					
3.Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών					
4.Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κατανόησης του ελεύθερου χρόνου					
5.Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζουν τις δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των μαθητών					
6.Είναι σημαντικό να διαχειρίζονται σωστά οι μαθητές με ή χωρίς δυσκολίες τον ελεύθερο χρόνο τους					
7.Όλοι οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους					
8.Είναι δυνατό κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου οι μαθητές να αναπτύξουν παραβατικές συμπεριφορές					
9.Οι μαθητές με υψηλότερο γνωστικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τον ελεύθερο χρόνο τους					
10.Η στοχευμένη, ατομική και διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να υποστηρίξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
11.Οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους					
12.Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες					
13.Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική τάξη όταν συνυπάρχουν μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
14.Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη					
15.Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν μπορούν να ικανοποιηθούν τόσο αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων όσο από τους ειδικούς παιδαγωγούς					

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Ερωτηματολόγιο γονέων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.ΓΙΩΡΓΟΣΜ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

Αγαπητέ γονέα,

Η αφιέρωση λίγου από του χρόνου σας για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα με τίτλο: «Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες».

Η παρούσα εργασία γίνεται στο πλαίσιο του Διακρατικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου σε συνεργασία με το τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο της Ιταλίας.

Με το παρόν ερωτηματολόγιο επιχειρείται η διερεύνηση της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα του μαθητή με τον οποίο ασχολήθηκα κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στο σχολείο σας.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί την καταχώρηση των προσωπικών σας στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τάκη Ευφροσύνη Ναταλία

## Ερωτηματολόγιο γονέων

## Μέρος Α'

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

3. Οικογενειακή κατάσταση:

άγαμος/η ☐ έγγαμος/η ☐

διαζευγμένος/η ☐ χήρος/α ☐

συμβίωση ☐ αριθμός παιδιών

4. Ηλικίες παιδιών: .....

5. Περιοχή κατοικίας: κέντρο πόλης ☐ προάστιο ☐ χωριό ☐

6. Ατομικό μορφωτικό επίπεδο:

Μεταπτυχιακός τίτλος ☐

Πτυχίο ΑΕΙ ☐

Πτυχίο ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ ή άλλης ανώτερης σχολής ☐

Απολυτήριο λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου ή  
ισότιμης τεχνικής επαγγελματικής σχολής ☐

Απολυτήριο δημοτικού ☐

Δεν ολοκλήρωσα το δημοτικό ☐

Άλλο ☐

**Μέρος Β'**

Πόσο πολύ σύμφωνα με την εμπειρία σας συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
1.Η διδασκαλία πρέπει να προσανατολίζεται περισσότερο στην ανάπτυξη των γνωστικών και λιγότερο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών					
2.Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική με τη διδασκαλία των γνωστικών δεξιοτήτων					
3.Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών					
4.Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κατανόησης του ελεύθερου χρόνου					
5.Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζουν τις δημιουργικές δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των μαθητών					
6.Είναι σημαντικό να διαχειρίζονται σωστά οι μαθητές με ή χωρίς δυσκολίες τον ελεύθερο χρόνο τους					
7.Όλοι οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο τους					
8.Είναι δυνατό κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου οι μαθητές να αναπτύξουν παραβατικές συμπεριφορές					
9.Οι μαθητές με υψηλότερο γνωστικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τον ελεύθερο χρόνο τους					
10.Η στοχευμένη, ατομική και διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να υποστηρίξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
11.Οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους					
12.Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες					
13.Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική τάξη όταν συνυπάρχουν μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες					
14.Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη					
15.Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν μπορούν να ικανοποιηθούν τόσο αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων όσο από τους ειδικούς παιδαγωγούς					



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Ερωτηματολόγια μαθητών-τριών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.ΓΙΩΡΓΟΣΜ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

Αγαπητά παιδιά,

Η συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου θα βοηθήσει στην έρευνα, την οποία διεξάγω στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών μου. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τάκη Ευφροσύνη Ναταλία

### Ερωτηματολόγιο παιδιών

#### Μέρος Α'

1. Φύλο:      Αγόρι ☐      Κορίτσι ☐
2. Ηλικία:
3. Τάξη:
4. Αδέρφια:
5. Διαμονή:    κέντρο πόλης ☐    προάστιο ☐    χωριό ☐
6. Επάγγελμα πατέρα: .....
7. Επάγγελμα μητέρας: .....

### Μέρος Β'

Μόλις τελειώνει το σχολείο έχουμε ελεύθερο χρόνο να κάνουμε ό,τι θέλουμε. Κάποια παιδιά μαθαίνουν ξένες γλώσσες, άλλα μουσική, χορό, άλλα παίζουν στην γειτονιά ή στον υπολογιστή και άλλα δεν κάνουν τίποτα. Άλλες δραστηριότητες τις επιλέγουμε οι ίδιοι, άλλες όχι.

#### 1) Ο ελεύθερος χρόνος είναι ο χρόνος:

πριν το σχολείο

κατά τη διάρκεια του σχολείου

μετά το σχολείο


#### 2) Στον ελεύθερο χρόνο σου προτιμάς να ασχολείσαι με (σημείωσε με σειρά προτίμησης 1-9):

ξένες γλώσσες	<input type="text"/>	άθλημα	<input type="text"/>	μουσική	<input type="text"/>
χορό	<input type="text"/>	παιχνίδι	<input type="text"/>	υπολογιστή	<input type="text"/>
διάβασμα	<input type="text"/>	τηλεόραση	<input type="text"/>	τίποτα	<input type="text"/>

#### 3) Πόσο χρόνο αφιερώνεις την ημέρα στις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείσαι;

ξένες γλώσσες	<input type="text"/>	άθλημα	<input type="text"/>	μουσική	<input type="text"/>
χορό	<input type="text"/>	παιχνίδι	<input type="text"/>	υπολογιστή	<input type="text"/>
διάβασμα	<input type="text"/>	τηλεόραση	<input type="text"/>	τίποτα	<input type="text"/>

#### 4) Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις σύμφωνα με την εμπειρία σου:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Πάντα (4)	Πολύ (3)	Λίγο (2)	Ποτέ (1)
1. Τον ελεύθερό μου χρόνο κάνω αυτό που μου αρέσει				
2. Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα να κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου που δεν ξέρω τι να πρωτοκάνω				
3. Ο ελεύθερος χρόνος για μένα δεν είναι και τόσο σημαντικός				
4. Ο ελεύθερος χρόνος περνά το ίδιο ευχάριστα όπως και ο χρόνος στο σχολείο				
5. Ο ελεύθερος χρόνος δεν μου φτάνει				
6. Θέλω να αξιοποιώ τον ελεύθερό μου χρόνο για να μαθαίνω κάτι ακόμα				
7. Μου αρέσει ο ελεύθερος χρόνος όταν τον περνάω με φίλους				
8. Στον ελεύθερό μου χρόνο νιώθω καλά ακόμα και όταν δεν κάνω τίποτα				
9. Δεν έχω ελεύθερο χρόνο				
10. Επιλέγω εγώ αυτό που κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου				

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

### Ημι-δομημένες συνεντεύξεις

#### Συνέντευξη με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης

ΜΦ: «Ο λόγος που ζήτησα να συναντηθούμε σήμερα είναι για να σας πάρω μια συνέντευξη στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος στην Ειδική Αγωγή. Θα ήθελα να μιλήσουμε για το Γιώργο. Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας. Είστε ειδική παιδαγωγός και υποστηρίζεται φέτος τον Γιώργο μέσω του προγράμματος της παράλληλης στήριξης. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η βασικότερη δυσκολία του Γιώργου;»

ΕΠΣ: «Καλημέρα και από μένα, από την εμπειρία που έχω αυτούς τους μήνες κάνοντας υποστήριξη στο συγκεκριμένο μαθητή έχω καταλάβει πως η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο Γιώργος είναι το ότι δεν μπορεί να ελέγξει τις αντιδράσεις του, έχει συχνά ξεσπάσματα θυμού όταν κάτι δεν του αρέσει ή όταν του ζητάμε να κάνει κάτι και αυτός δεν το θέλει».

ΜΦ: «Ο Γιώργος τι διάγνωση έχει λάβει;»

ΕΠΣ: «Η γνωμάτευσή του από το ΚΕΔΔΥ αναφέρει συμπτώματα ΔΕΠΥ και συναισθηματικές δυσκολίες και ως απόρροια των παραπάνω γνωστικά ελλείμματα. Επίσης λόγω των άσχημων αντιδράσεων και ξεσπασμάτων που παρουσιάζει συχνά δεν μπορεί να παίζει και να συνεργάζεται εύκολα με τα υπόλοιπα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ενταχθεί σε μια ομάδα διότι ούτε ο ίδιος το επιθυμεί καθώς θέλει να είναι πάντα ο αρχηγός μιας κατάστασης. Ούτε όμως τα υπόλοιπα παιδιά θέλουν να παίζουν μαζί του διότι δεν δείχνει να τους αποδέχεται αφού θέλει πάντα να γίνεται το δικό του, χωρίς να περιμένει τη σειρά του, χωρίς να δέχεται τη γνώμη των άλλων. Γενικότερα δεν μπορεί να μπει εύκολα σε μια ομάδα».

ΜΦ: «Άρα πιστεύετε ότι ο Γιώργος παρουσιάζει έλλειμμα στις κοινωνικές του δεξιότητες;»

ΕΠΣ: «Ναι, παρουσιάζει πάρα πολύ μεγάλο έλλειμμα στις κοινωνικές του δεξιότητες και αυτό είναι φανερό γιατί είναι ένα παιδί που δεν έχει παρέες. Στο διάλλειμμα δηλαδή το βλέπεις να γυρνάει από παρέα σε παρέα, αλλά ποτέ να μην κάθεται σε μια από αυτές δεν έχει μια σταθερή παρέα. Μπορεί να τον δεις να παίζει με δέκα διαφορετικές παρέες σε ένα διάλλειμμα από λίγο, αν τον ρωτήσεις όμως ποιος από αυτούς είναι φίλος σου δεν θα σου πει κάποιο συγκεκριμένο άτομο γιατί δεν υπάρχει.

Αυτό συμβαίνει και εντός σχολείου και εκτός από συζητήσεις που έχω κάνει μαζί του. Δεν έχει κάποιο φίλο, συνέχεια βγαίνει και παίζει έξω μόνος του ή στις πλατείες ή στα “internet café”.

ΜΦ: «Επομένως πως πιστεύεται ότι διαχειρίζεται ο μαθητής τον ελεύθερο χρόνο του και πως αυτό επηρεάζει τη μαθησιακή του ετοιμότητα;»

ΕΠΣ: «Αυτά που ξέρω από δικές του αναφορές είναι συνεχώς κάθε μέρα έξω είτε σε εξωτερικούς χώρους ή θα πηγαίνει σε ένα “internet café” κοντά στο σπίτι του και θα παίζει μόνος του παιχνίδια στον υπολογιστή ή θα βλέπει βιντεάκια παιδικά και τέτοια. Πάντα μόνος του όμως».

ΜΦ: «Τον έχει συναντήσει νομίζω και εσείς η ίδια πολλές φορές έξω καθημερινά, πόσες ώρες περίπου πιστεύετε ότι είναι σε αυτά;»

ΕΠΣ: «Ναι τον έχω συναντήσει, από όσα μου έχει πει είναι από νωρίς το απόγευμα 17:00 ή 18:00 μέχρι τις 22:00 που του επιτρέπουνε. Κάποιες φορές μπορεί να είναι και μέχρι αργότερα έξω. Γενικώς είναι όλο το απόγευμα έξω, δεν μένει ποτέ στο σπίτι και αυτό πιστεύω ότι παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο στη μαθησιακή του ετοιμότητα γιατί ένα παιδί που δεν κάθεται στο σπίτι να ασχοληθεί με τα μαθήματά του παρουσιάζει πολλά ελλείμματα. Ό,τι μπορούμε να κάνουμε στο σχολείο εάν δεν υπάρχει μια συνέχεια στο σπίτι δεν έχει αποτέλεσμα. Υπάρχει έλλειμμα».

ΜΦ: «Που πιστεύετε ότι οφείλονται αυτές οι δυσκολίες του;»

ΕΠΣ: «Η δυσκολία που παρουσιάζει στις κοινωνικές του δεξιότητες και γενικότερα στις συναναστροφές του με το κόσμο και στα συναισθήματα στο πως τα λαμβάνει και τα εξωτερικεύει όλα αυτά νομίζω ότι είναι απόρροια της οικογενειακής κατάστασης διότι υπάρχει μια άσχημη οικογενειακή κατάσταση».

ΜΦ: «Γνωρίζετε την οικογενειακή του κατάσταση;»

ΕΠΣ: «Ναι, γνωρίζω κάποια πράγματα. Η μητέρα του δεν ζει, δεν την γνώρισε διότι πέθανε λίγο μετά τη γέννα. Μια γιαγιά που υπάρχει αλλά βρίσκεται σε άλλη πόλη και δεν υπάρχει συχνά επικοινωνία. Και ο πατέρας που υπάρχει είναι ένα άτομο το οποίο είναι χρήστης ουσιών για αυτό δεν μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά ένα παιδί αφού λείπει συνέχεια από το σπίτι ή ακόμη και όταν είναι σπίτι θα είναι σε άσχημη κατάσταση μην μπορώντας να βοηθήσει τον μαθητή. Αυτά που καταλαβαίνω εγώ και όσα μου έχει πει ο Γιώργος πάνω στη κουβέντα είναι ότι νιώθει παρατημένος, αφημένος από τον γονιό του ότι δεν του δίνει σημασία, ότι δεν ασχολείται με αυτό, για αυτό και το παιδί δεν βρίσκει κάποιο νόημα και ενδιαφέρον να μείνει στο σπίτι. Γιατί και στο σπίτι να καθίσει με τον πατέρα του αυτός δεν του δίνει σημασία για

αυτό προσπαθεί να εκμεταλλευτεί τον ελεύθερο χρόνο του κάνοντας άλλα πράγματα εκτός σπιτιού».

ΜΦ: «Άρα το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή πιστεύετε ότι δεν υποστηρίζει τις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες του παιδιού;»

ΕΠΣ: «Όχι, ίσα ίσα πιστεύω πως επιβαρύνει αυτή τη κατάσταση γιατί δεν του δίνει κάποια βοηθήματα, κάποια κίνητρα να βελτιωθεί σε κάτι από όλα αυτά. Ίσα ίσα με αυτή τη συμπεριφορά που παρουσιάζει ο πατέρας του, τον κάνει να νιώθει ακόμη πιο απομονωμένο, να κλείνεται στον εαυτό του και να μην θέλει να έρθει σε επαφή με άλλους ανθρώπους, να συνεργαστεί και να επικοινωνήσει με κάποιον. Το παιδί δεν επικοινωνεί».

ΜΦ: «Τι θα προτείνατε εσείς σαν λύση εκτός από την υποστήριξη αυτή που παρέχετε στο παιδί κατά τη διάρκεια του σχολείου; Τι άλλο πιστεύετε ότι θα μπορούσε να γίνει για να διευκολυνθεί η ένταξη του μαθητή;»

ΕΠΣ: «Πέρα από τις δραστηριότητες που κάνω και εγώ και όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι οποίοι βοηθούν αυτή τη κατάσταση, πιστεύω πως το παιδί θα μπορέσει να βοηθηθεί εάν εμπλακεί σε εξωσχολικές δραστηριότητες π.χ. σε κάποιο άθλημα και γενικά σε οτιδήποτε έχει να κάνει επαφή με κόσμο, με ομάδα αφενός για να μην σπαταλά το χρόνο του μόνο του στους δρόμους -που είναι το χειρότερο πιστεύω για ένα παιδί ηλικίας 10-11 χρονών- αφετέρου εάν ενταχθεί σε ομάδες θα αποκτήσει φίλους, θα αποκτήσει φίλους και θα μάθει να συναναστρέφεται με άλλους και όλο αυτό θα βελτιώσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες. Διότι ένα παιδί τόσο μικρό αυτό πιστεύω ότι έχει ανάγκη και εφόσον η οικογένεια δεν μπορεί να του καλύψει αυτές τις ανάγκες μπορεί να τις καλύψει μέσω των φίλων, της παρέας και άλλων σχέσεων που θα αποκτήσει».

ΜΦ: «Άρα θεωρείτε ότι η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να διαχειρίζεται σωστά τον ελεύθερο χρόνο του;»

ΕΠΣ: «Ναι, πιστεύω πως μπορεί γιατί εάν το παιδί μάθει να συναναστρέφεται και αλληλεπιδρά με σωστό τρόπο με τους γύρω του, πράγμα το οποίο δεν το κάνει ακόμη θα μπορέσει να αποκτήσει μια παρέα, φίλους και θα κάνει ο,τι κάνει ένα άλλο παιδί στην ηλικία του».

ΜΦ: «Σε αυτή τη κατεύθυνση τι μπορείτε να κάνετε, τι μπορείτε να προτείνετε και στους υπόλοιπους συναδέλφους;»

ΕΠΣ: «Εμείς αυτό που προσπαθούμε με όλους τους εκπαιδευτικούς να κάνουμε από την αρχή της χρονιάς είναι να εντάσσουμε τον μαθητή σε ομάδες και στα μαθήματα

της Γλώσσας και των Μαθηματικών και στα μαθήματα της Μουσικής, της Θεατρικής αγωγής, της Γυμναστικής προκειμένου να συνεργάζεται με τα παιδιά για να έρχεται πιο κοντά με αυτά, να νιώθει ότι είναι μέλος της ομάδας, ότι ανήκει κάπου το ότι τα παιδιά τον θέλουν και ότι όλοι εμείς δεν τον αντιμετωπίζουμε ως κάτι διαφορετικό στο σχολείο αλλά ως ένα παιδί το οποίο ναι μεν θέλει μια βοήθεια διαθέτουμε όμως όλη την καλή διάθεση να του την προσφέρουμε προκειμένου να βελτιωθεί η κατάστασή του. Πιστεύω σε βάθος χρόνου θα φανεί κάποια βελτίωση έπειτα από όλες αυτές τις προσπάθειες που κάνουμε εδώ και τόσους μήνες. Ήδη το παιδί έχει αρχίσει να μπαίνει σε ομάδες παρόλο που μπορεί καμιά φορά να αντιδρά ωστόσο συνεργάζεται με τα παιδιά, ιδιαίτερα εάν είναι κάτι που τον ενδιαφέρει, οπότε παρατηρούμε ότι λειτουργεί θετικά όλο αυτό και ότι ευδοκιμούν οι προσπάθειές μας».

ΜΦ: «Τέλος μπορείτε ευσύνοντα να αναφέρεται τους διδακτικούς στόχους του Στοχευμένου Ατομικού Διαφοροποιημένου και Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που χρησιμοποιήσατε τη φετινή χρονιά για τον συγκεκριμένο μαθητή;»

ΕΠΣ: «Μάλιστα. Οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί για τη φετινή χρονιά όσον αφορά τον γνωστικό τομέα είναι να μπορεί γράφει ένα μικρό κείμενο μόνος του αυτόνομα με αρχή, μέση και τέλος, να βγάζει νόημα από αυτό να μην παραλείπει γράμματα και γενικότερα να τηρεί τους βασικούς κανόνες γραφής. Το ίδιο και στην ανάγνωση να μπορεί να διαβάζει ένα κείμενο και να καταλαβαίνει το νόημά του γιατί προς το παρόν διαβάζει με πάρα πολύ αργό ρυθμό χάνοντάς το νόημα. Άρα να μπορεί να καταλαβαίνει τι διαβάζει. Όσον αφορά τα Μαθηματικά να μπορεί να κάνει τις βασικές αριθμητικές πράξεις της πρόσθεσης, της αφαίρεσης, του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης έστω και με μικρούς εύκολους αριθμούς, να μάθει και τη προπαίδεια που του είναι χρήσιμη για την καθημερινότητά του. Επίσης να μάθει να αναγνωρίζει τα χαρτονομίσματα και να μπορεί να καταλάβει την αξία τους για το πως να τα χρησιμοποιεί διότι είναι πολύ βασικό και θα το χρειαστεί στη ζωή του. Όσον αφορά τον γνωστικό τομέα αυτοί είναι βασικοί διδακτικοί στόχοι. Βέβαια η μεγάλη μας προσοχή επικεντρώνεται στους διδακτικούς στόχους των κοινωνικών δεξιοτήτων για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω προκειμένου να μάθει το παιδί να συνεργάζεται, να αποκτήσει φίλους, να αλληλεπιδρά με τους άλλους. Επίσης κάτι πολύ σημαντικό είναι να μάθει το παιδί να τηρεί τους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς και τους βασικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα

πρέπει να μάθει να έρχεται και να φεύγει από το σχολείο στην ώρα του, όταν θα χτυπάει το κουδούνι να μπαίνει μέσα στη τάξη παρόλο που το μάθημα που έχει μπορεί να μην του αρέσει. Είναι κάποιοι βασικοί δηλαδή κανόνες που το παιδί μέχρι φέτος από την αρχή της χρονιάς δεν τους ήξερε. Δεν είχε βρεθεί κάποιος να του πει ξέρεις αυτό πρέπει να το κάνεις γιατί το κάνουμε όλοι μας, είναι κάποιοι κανόνες που τους εφαρμόζουμε όλοι για να κυλά καλά το σχολείο. Αυτά τα πράγματα λοιπόν πιστεύω ότι πρέπει να τα μάθει γιατί δεν θα μπορέσει αλλιώς να ζήσει αρμονικά, θα υπάρχουν συνέχεια εντάσεις και προβλήματα και αυτό δεν θα είναι καλό ούτε για το ψυχισμό του ούτε για την προσωπικότητά του.

ΜΦ: «Πιστεύετε ότι ο Γιώργος χρειάζεται ψυχολογική υποστήριξη για όλους τους παραπάνω λόγους;»

ΕΠΣ: «Ναι, πιστεύω ότι χρειάζεται ψυχολογική υποστήριξη καθώς αν την είχε μέχρι τώρα θα ήταν πολύ διαφορετική η εικόνα του. Το παιδί άλλωστε όπως αναφέρει και η διάγνωσή του έχει και συναισθηματικές δυσκολίες, οπότε δεν πιστεύω ότι υπάρχει ειδικότερος άνθρωπος εκτός από τον ψυχολόγο να βοηθήσει σε αυτή τη κατεύθυνση».

ΜΦ: «Γιατί δεν λαμβάνει πιστεύετε ψυχολογική υποστήριξη;»

ΕΠΣ: «Εκτός σχολείου υποστήριξη δεν θα μπορούσε αφενός διότι ο πατέρας του δεν δείχνει διάθεση και ενδιαφέρον αφετέρου δεν υπάρχει και η οικονομική δυνατότητα. Ωστόσο έχουμε μια δυνατότητα στο σχολείο αφού μια φορά την εβδομάδα μια κοινωνική λειτουργός και μια ψυχολόγος επισκέπτονται το σχολείο μας. Παρόλα αυτά η ψυχολόγος που επισκέπτεται το σχολείο μας δεν συμφωνεί να υποστηρίξει το συγκεκριμένο μαθητή για δικούς της λόγους, πράγμα που είναι λυπηρό και δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι πάνω σε αυτό».

ΜΦ: «Σας ευχαριστώ πολύ».

### **Συνέντευξη με εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης**

ΜΦ: «Είστε η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέτετε για τη διεξαγωγή της συνέντευξης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού. Θα ήθελα σήμερα να μιλήσουμε για το Γιώργο. Κατά τη γνώμη σας ποια είναι η βασικότερη δυσκολία του συγκεκριμένου μαθητή;»

ΕΤΕ: «Ο Γιώργος παρουσιάζει γνωστικά ελλείμματα τόσο στα πρωτεύοντα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών όσο και στα δευτερεύοντα, δεδομένου ότι δεν διδάσκεται τα μαθήματα που διδάκονται τα παιδιά της ηλικίας του. Συγκεκριμένα,

δυσκολεύεται στην ανάγνωση, τη γραφή και τη κατανόηση κειμένων στη Γλώσσα, ενώ στα Μαθηματικά γνωρίζει μόνο πρόσθεση και αφαίρεση. Ωστόσο, η μεγαλύτερη δυσκολία του Γιώργου κατά τη γνώμη μου έγκειται στις κοινωνικές του δεξιότητες και στη διαχείριση των συναισθημάτων του. Η απουσία κατανόησης και εφαρμογής κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς δυσχεραίνουν την ένταξή του στη τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Ακόμη, οι εκρήξεις θυμού, η ευαλωτότητα και η ευερεθιστότητά του εμποδίζουν τον μαθητή να μάθει να εφαρμόζει ορθούς τρόπους διαχείρισης των έκρυθμων καταστάσεων».

ΜΦ: «Την περσινή χρονιά που φοιτούσε στο τμήμα ένταξης μαζί σας, τι στόχους είχατε θέσει για τον συγκεκριμένο μαθητή;»

ΕΤΕ: «Η περσινή χρονιά, ήταν μια δύσκολη περίοδος τόσο για τον ίδιο τον μαθητή όσο και για εμάς τους εκπαιδευτικούς. Οι διδακτικοί στόχοι που είχαμε θέσει μέχρι και το πρώτο εξάμηνο της σχολικής χρονιάς ήταν να καταφέρει ο μαθητής να έρχεται στο σχολείο και να μπαίνει στη τάξη, διότι τις περισσότερες φορές καθόταν μόνος του στο προαύλιο, αρνούμενος να εισέλθει στην αίθουσα. Ακόμη και όταν έμπαινε στη τάξη μετά από λίγη ώρα και ιδιαίτερα όταν δεν του άρεσε ή δυσκολευόταν σε κάτι έπεφτε στο πάτωμα όπου και κάθονταν για μερικά λεπτά. Από το δεύτερο εξάμηνο επιδιώχτηκε ουσιαστικά σαν διδακτικός στόχος να ενδιαφερθεί το παιδί για τη μάθηση. Ο παραπάνω στόχος υλοποιήθηκε κυρίως με παιδαγωγικά παιχνίδια ή επιτραπέζια και αφήγηση μικρών παραμυθιών ή ιστοριών από εμένα. Χρησιμοποιήθηκαν πολλά εκπαιδευτικά υλικά όπως τετράδια πρώτης γραφής, χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών στον υπολογιστή, στον οποίο έχει έφεση και πολλές εκπαιδευτικές κάρτες».

ΜΦ: «Γιατί κατά τη γνώμη σας προτάθηκε παροχή παράλληλης στήριξης για τον συγκεκριμένο μαθητή;»

ΕΤΕ: «Τόσο εγώ όσο και ο υπόλοιπος σύλλογος διδασκόντων συζητήσαμε με τον διευθυντή τη παροχή της παράλληλης στήριξης για το Γιώργο, δεδομένου ότι δεν προσαρμοζόταν στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης ή εάν προσαρμοζόταν παρέμενε προσκολλημένος αρνούμενος να φύγει. Για παράδειγμα, στο τμήμα ένταξης ερχόταν πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά ώρα. Ο Γιώργος δεν ήθελε να φύγει, εμποδίζοντας εμένα και τα υπόλοιπα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να δουλέψουμε. Ο διευθυντής συμφώνησε και μετά από την έγκριση και από το ΚΕΔΔΥ της περιοχής μας προχώρησαν οι διαδικασίες αίτησης παράλληλης στήριξης για το Γιώργο.



ΜΦ: «Πιστεύετε ότι ο Γιώργος έχει σημειώσει πρόοδο σε κάποιον τομέα φέτος και εάν ναι σε ποιον;»

ΕΤΕ: «Ναι, νομίζω ότι στον γνωστικό τομέα έχει βελτιωθεί η αναγνωστική του ικανότητα από πέρυσι. Αυτό το διαπίστωσα όταν μια μέρα είχε ξεφύγει από τη γενική του τάξη επειδή δεν τον ενδιέφερε εκείνο που έκαναν εκείνη την ώρα, ήρθε στο τμήμα ένταξης ζητώντας μου να του δώσω κάτι να διαβάσει. Ανταποκρίθηκε πολύ ικανοποιητικά διαβάζοντας μάλιστα μεγάλο αριθμό προτάσεων σε σχέση με τη περσινή χρονιά που αρνούνταν κατηγορηματικά να διαβάσει παρά μόνο να του αφηγούμαστε εμείς ιστορίες και παραμύθια. Στο συναισθηματικό τομέα παρόλο που έχει καταφέρει να εκφράζει πλέον αυτό που τον ενοχλεί, δεν διαχειρίζεται αυτό το θυμό με θεμιτό τρόπο αλλά με προβληματική συμπεριφορά. Στο κοινωνικό τομέα παραμένουν δυστυχώς πολλές δυσκολίες όπως οι συχνές απουσίες από το σχολείο, η καθημερινή αργοπορία, η άρνηση προσέλευσης στη γενική τάξη σε μάθημα που δεν του αρέσει ή όταν δεν υποστηρίζεται από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και γενικότερα η έλλειψη κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς.

ΜΦ: «Συνεργάζεστε με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης αλλά και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή;»

ΕΤΕ: «Ναι, συνεργαζόμαστε τόσο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης όσο και με τους υπόλοιπους συναδέλφους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή καθώς και με τη σύμβουλο ειδικής αγωγής, η οποία έχει προτείνει ένα στοχευμένο, ατομικό, διαφοροποιημένο και ενταξιακό πρόγραμμα για το Γιώργο. Αυτό περιλαμβάνει μια ευελιξία ως προς το περιβάλλον με την έννοια ότι μπορεί κάθε εξάμηνο να αλλάζει τμήμα. Χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας στον συγκεκριμένο μαθητή προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του όπως επιτραπέζια παιχνίδια, κάρτες, εκπαιδευτικά λογισμικά κυρίως όμως εφαρμόζεται η άμεση διδασκαλία.

ΜΦ: «Ποιά άλλη ενέργεια θα μπορούσε να υλοποιηθεί προκειμένου να ενταχθεί ο μαθητής στη γενική τάξη του σχολείου;»

ΕΤΕ: «Αυτό που πιστεύω ότι χρειάζεται τη συγκεκριμένη στιγμή τόσο ο μαθητής όσο και εμείς οι εκπαιδευτικοί είναι να λάβει μια ψυχολογική υποστήριξη και ο ίδιος και ο πατέρας του είτε από τη σχολική ψυχολόγο που επισκέπτεται μια φορά την εβδομάδα το σχολείο μας ή από τους ψυχολόγους του δήμου. Παρόλο που εμείς οι εκπαιδευτικοί κάνουμε φιλότιμες προσπάθειες για την ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, με τη μετάβασή του στο σπίτι φαίνεται ότι αυτές οι προσπάθειες

καταρρίπτονται και γκρεμίζονται. Χρειάζεται μια σταθερή γραμμή κατά τη γνώμη μου και από την οικογένεια και από το σχολείο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή, δεδομένου ότι τα περισσότερα προβλήματα ξεκινούν από την οικογένεια και καταλήγουν σε αυτή. Εάν ο πατέρας του παιδιού ενδιαφερθεί για την κατάσταση του γιού του και προσπαθήσει να βελτιώσει την αρνητική του στάση απέναντι στους κοινωνικούς κανόνες του σχολείου, αυτή η ενέργεια μπορεί να σηματοδοτήσει μια αποτελεσματικότερη διαχείριση των δυσκολιών του παιδιού από όλους τους εμπλεκόμενους. Ταυτόχρονα, με το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του γονέα στις δυσκολίες του μαθητή, ενδέχεται να βελτιωθεί και το αυτοσυναισθημα του παιδιού».

### **Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης**

ΜΦ: «Καλημέρα και καλή εβδομάδα, σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που αφιερώνετε για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης συνέντευξης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Θα ήθελα να μιλήσουμε για το Γιώργο, τον οποίο υποστηρίζεται στα πλαίσια της γενικής τάξης, στο Ε'2. Κατά τη γνώμη σας ποιά είναι η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο Γιώργος;».

ΕΓΤ: «Καλημέρα και από μένα. Η βασικότερη δυσκολία είναι ότι έχει μάθει να είναι έξω και δεν μπορεί να κλειστεί μέσα στους τέσσερις τοίχους της τάξης, έχει μάθει να γυρνάει, είναι αλλιώς συνηθισμένος και νομίζω ότι είναι δύσκολο να κλειστεί σε μια τάξη και να συγκεντρωθεί σε κάτι μαθησιακό. Θέλει συνεχώς να τραβάει την προσοχή και συνεχώς να κάνει κάτι να τον προσέξεις».

ΜΦ: «Μάλιστα. Πως νομίζετε ότι διαχειρίζεται τον ελεύθερο χρόνο του ο συγκεκριμένος μαθητής και πως αυτό επηρεάζει την μαθησιακή του ετοιμότητα;»

ΕΓΤ: «Νομίζω ότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τα μαθησιακές του υποχρεώσεις για το σχολείο, ο ελεύθερος χρόνος του περνά με το γυρνά έξω ανεξέλεγκτα. Και για αυτό αργεί να ξυπνήσει το πρωί, να έρθει σχολείο διότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου. Άρα πιστεύω ότι διαχειρίζεται αρνητικά τον ελεύθερο χρόνο του».

ΜΦ: «Με ποιους τρόπους επιδιώξατε εσείς να εντάξετε τον μαθητή στη γενική σας τάξη;»

ΕΓΤ: «Δίνοντας κάποιες ιδιαίτερες δραστηριότητες ομαδικές κυρίως και γενικά κάτι που θα του κινήσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον».

ΜΦ: «Ανταποκρίθηκε στις συγκεκριμένες δραστηριότητες;»

ΕΓΤ: «Ανταποκρίνεται αλλά για λίγο μετά σηκώνεται πάλι και θέλει να βγει έξω».

ΜΦ: «Εσείς πιστεύετε από την εμπειρία σας ότι είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες στην ίδια τάξη;»

ΕΓΤ: «Δεν είναι εφικτό κατά τη γνώμη μου όχι. Είναι πάρα πολύ δύσκολο, δεν νομίζω ότι είναι εφικτό, χρειάζονται ειδική μεταχείριση».

ΜΦ: «Άρα πιστεύετε ότι είναι και δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία στη σχολική τάξη όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»

ΕΓΤ: «Σίγουρα είναι πάρα πολύ δύσκολο, δεν είναι καθόλου εύκολο δεν υπάρχει πειθαρχία».

ΜΦ: «Οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής τέλος θεωρείτε ότι μπορούν να διαχειριστούν στην ίδια τάξη μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή θεωρείται απαραίτητη την υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς όπως η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης που δέχεται ο Γιώργος;»

ΕΓΤ: «Μέχρι ένα σημείο όταν είναι η κατάσταση πιο ελαφριά και εύκολη ίσως να μπορούν να τη διαχειριστούν αλλά από ένα σημείο και μετά δεν μπορούν να τη διαχειριστούν. Δηλαδή τη περίπτωση του Γιώργου δεν μπορεί να τη διαχειριστεί κανείς μέσα στη τάξη, χρειάζεται ειδική παιδαγωγό οπωσδήποτε».

ΜΦ: «Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ καλή συνέχεια στην υποστήριξη του Γιώργου».

ΕΓΤ: «Και εγώ ευχαριστώ να είστε καλά».

### **Συνέντευξη με το γυμναστή του δημοτικού σχολείου**

ΜΦ: «Κύριε Γιώργο καλημέρα, σας ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να συναντηθούμε να μιλήσουμε για το Γιώργο. Είστε ο γυμναστής που τον υποστηρίζει στο μάθημα της φυσικής αγωγής, για αυτό και θα ήθελα να σας κάνω μερικές ερωτήσεις. Αρχικά, θα ήθελα να σας ρωτήσω, κατά τη γνώμη σας ποιά είναι η βασικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο Γιώργος;»

Γ: «Η βασικότερη δυσκολία του πιστεύω είναι η συνεργασία του με τα υπόλοιπα παιδιά. Συνέχεια έρχεται σε σύγκρουση, επιζητώντας την προσοχή από τα παιδιά με ένα τρόπο μη αποδεκτό από τα άλλα. Είναι πολλές φορές αυταρχικός, με αποτέλεσμα να μην αρέσει στα υπόλοιπα παιδιά και να τον διώχνουν από την παρέα τους».

ΜΦ: «Πιστεύετε ότι ο Γιώργος παρουσιάζει έλλειμμα στις κοινωνικές του δεξιότητες;»

Γ: «Ναι όπως είπα και πριν θέλει να επιβάλλει το δικό του, ενώ του αρέσει η παρέα, όταν είναι χαλαρός και μιλήσεις μαζί του είναι ευχάριστος αλλά πάντα πιστεύω στο πίσω μέρος του μυαλού του έχει πως αυτός θα επιβληθεί στη παρέα και αυτό δεν

αρέσει στα υπόλοιπα παιδιά όταν το καταλαβαίνουν, για αυτό και δεν τον θέλουν στη παρέα τους».

ΜΦ: «Δηλαδή δεν γνωρίζει πώς να προσεγγίζει τους συμμαθητές του;»

Γ: «Ναι, δεν ξέρει, έχει συνέχεια στο πίσω μέρος του μυαλού του πως θα τη “φέρει” στους υπόλοιπους, δεν είναι συνεργάσιμος μέσα στη παρέα, δεν θα δώσει τον εαυτό του για τη παρέα, θα κοιτάει συνέχεια τον εαυτό του και αυτό γίνεται αντιληπτό από την υπόλοιπη παρέα. Αυτό είναι θέμα κοινωνικής συμπεριφοράς. Δεν γνωρίζει πώς να συμπεριφερθεί στο σύνολο, στη παρέα».

ΜΦ: «Την ώρα του μαθήματος της φυσικής αγωγής γυμνάζεται κανονικά με τα υπόλοιπα παιδιά;»

Γ: «Αυτό που είπαμε πριν το έχει και στο μάθημα δηλαδή πάντοτε θέλει να είναι το επίκεντρο της προσοχής. Ξεκινώντας το μάθημα, θα κάνει οτιδήποτε για να τραβήξει την προσοχή και τη δική μου και των παιδιών, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην γίνεται μάθημα. Όταν μετά από συζήτηση μπαίνει στη διαδικασία των κανόνων του μαθήματος, αυτό είναι για πολύ λίγο γιατί πάλι θα βρει ένα τρόπο να αναστατώσει το μάθημα και να γίνει το επίκεντρο της τάξης με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην συμμετέχει ουσιαστικά στο μάθημα».

ΜΦ: «Άρα δεν υπακούει ούτε συμμετέχει στις δραστηριότητες που γίνονται;»

Γ: «Όχι, όχι και όταν αυτό γίνεται, γίνεται για πολύ μικρό χρονικό διάστημα για 5-10 λεπτά, δεν αντέχει παραπάνω να κάνει ό,τι κάνουν τα άλλα παιδιά σε οποιοδήποτε αντικείμενο. Συχνά αποσύρεται μόνος του ή μπαίνει στο τέλος και ενοχλεί τα υπόλοιπα παιδιά, ξαναμπαίνει και κάνει μια άσκηση όποτε θέλει πάλι για να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Αν και έχουμε κάνει πολλές προσπάθειες και συζητήσεις πάνω σε αυτό στο να συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα, ο Γιώργος θέλει να κάνει συνέχεια αυτό που θεωρεί αυτός ότι είναι σωστό. Πόσο μάλλον όταν προσπαθούμε αυστηρά να τον εντάξουμε μέσα στο μάθημα, αυτό είναι ό,τι χειρότερο από ο,τι έχω αντιληφθεί. Δεν του αρέσει καθόλου, με αποτέλεσμα πολλές φορές να βρίζει και συμμαθητές του και εμένα τον ίδιο».

ΜΦ: «Σοβαρά, σας έχει προσβάλλει;»

Γ: «Και εμένα έχει προσβάλλει και τους συμμαθητές του. Αυτό συνέβαινε κυρίως στις αρχές της σχολικής χρονιάς, τώρα είναι πιο ήρεμος με κάποιες εξάρσεις πριν το Πάσχα. Μετά ο Πάσχα είναι πάλι πιο ήσυχος και συνεργάσιμος».

ΜΦ: «Εσείς πώς έχετε προσπαθήσει να τον προσεγγίσετε;»

Γ: «Πάντοτε όποτε ξεκινάει η σχολική χρονιά, βάζουμε κάποιους κανόνες συμπεριφοράς στο πώς θα συμπεριφερόμαστε ο ένας τον άλλο, τόσο εγώ απέναντι στα παιδιά όσο και αυτά απέναντί μου ή ανάμεσά τους. Θέτουμε λοιπόν ορισμένους κανόνες. Από την αρχή ο Γιώργος, ο οποίος όπως είπα και πριν στην αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν πάρα πολύ αντιδραστικός. Στα ελάχιστα μαθήματα που ήμασταν στην αίθουσα, δεν κάθονταν ποτέ στη θέση του και πολλές φορές ήθελε να βγει από την αίθουσα. Επειδή είναι η πρώτη μου χρονιά σε αυτό το σχολείο, μίλησα και με τον διευθυντή και με τους άλλους συναδέλφους. Μου είπαν για την περίπτωση του Γιώργου και προσπάθησα με πολύ κουβέντα κυρίως στα κενά μου όταν τον έβλεπα που ξέφευγε από τις τάξεις ή στα διαλλείμματα, τον έπιανα και προσπαθούσα να βρω κάποιο ενδιαφέρον που έχει ο Γιώργος για να πατήσω πάνω σε αυτό και να δουλέψω μαζί του. Αυτό ελάχιστες φορές το κατάφερα. Μερικές φορές με πιο αυστηρό τόνο, αλλά γρήγορα αντιλήφθηκα ότι αυτό δεν οδηγεί πουθενά με τον συγκεκριμένο μαθητή διότι γίνονταν ολοένα και πιο αντιδραστικός αλλά το κακό με το Γιώργο όπως είπαμε και πριν είναι ότι δεν θέλει να μπει σε “καλούπια”, στους κανόνες δηλαδή που βάζουμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή στο μάθημα όποτε αυτό ξεκινά, που περιγράφω τι θα κάνουμε, πώς θα το κάνουμε, ο Γιώργος δεν ανταποκρίνεται με τίποτα ούτε με το καλό δηλαδή με την κουβέντα ούτε με το κακό. Προσπάθησα πολλές φορές, στο αντικείμενο που είχαμε να δώ τι τον ευχαριστεί περισσότερο, ώστε να μπορεί να συμμετέχει ο Γιώργος. Το κατάφερα και πιστεύω πολλές φορές από τα πράγματα που έχουμε να κάνουμε τα κατάφερνε και ο Γιώργος παρόλο που ορισμένα πράγματα που μπορούσε να τα κάνει όπως το σουτ στο μπάσκετ ή την ντρίμπλα στο ποδόσφαιρο, δεν τα έκανε, έκανε κάτι άλλο μόνο και μόνο για να προκαλέσει πάλι το ενδιαφέρον της παρέας, έστω και με αυτόν τον αρνητικό τρόπο. Δεν μπορούσα να πατήσω πουθενά στον Γιώργο ούτε με την κουβέντα ούτε με τίποτα πάνω ώστε να χτίσω εκεί και για να δουλέψω μαζί του».

ΜΦ: «Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους συναδέλφους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του συγκεκριμένου μαθητή;»

Γ: «Ναι, συχνά μιλάμε και με τη διεύθυνση και με τους συνεδέλφους για τη συμπεριφορά του Γιώργου. Αλλά πάνω-κάτω όλοι οι συνάδελφοι καταλήγουν σε αυτά που είπαμε πριν».

ΜΦ: «Τι άλλο πιστεύετε εσείς ότι θα μπορούσε να γίνει για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού;»

Γ: «Εγώ πιστεύω ότι θέλει στενή και άμεση συνεργασία με κάποιο παιδοψυχολόγο, κάποιον ειδικό πάνω στο θέμα για να βοηθήσουμε το Γιώργο. Πολλοί συνάδελφοι εδώ προσπαθούν με το Γιώργο και χτίζουν παρόλες τις δυσκολίες λίγο λίγο πάνω στο Γιώργο το χαρακτήρα του, την συμπεριφορά του αλλά μην ξεχνάμε ότι εδώ είναι για κάποιες ώρες. Δεν ξέρουμε τι γίνεται μετά το σχολείο».

ΜΦ: «Εκεί πιστεύετε ότι υπάρχει το μεγαλύτερο πρόβλημα;»

Γ: «Εκεί πιστεύω υπάρχει το πρόβλημα, γιατί του αρέσει το σχολείο, του αρέσει να είναι με τα παιδιά, παιδί είναι και αυτό θέλει να παίζει, να χαίρεται. Αλλά ο Γιώργος από ο,τι πληροφορήθηκα ότι από μικρό παιδί δεν είναι σε ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον, δεν έχει και τη μητέρα του. Όλα αυτά βέβαια επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους και εκεί πιστεύω ότι είναι το μεγάλο πρόβλημα. Εδώ από τους συναδέλφους γίνεται προσπάθεια να βοηθήσουμε όσο μπορούμε το Γιώργο αλλά όπως σας είπα και πριν εδώ είναι λίγες οι ώρες που περνά ο μαθητής. Το θέμα είναι τι γίνεται μετά. Εγώ πιστεύω ότι η άμεση παρέμβαση ενός παιδοψυχολόγου και όχι μόνο θα κάνει καλό στο Γιώργο».

ΜΦ: «Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας, καλή συνέχεια».

### **Συνέντευξη με το διευθυντή του δημοτικού σχολείου**

ΜΦ: «Κύριε διευθυντά καλησπέρα, σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέτετε για τη διεξαγωγή της συνέντευξης στα πλαίσια του μεταπτυχιακού. Θα ήθελα σήμερα να μιλήσουμε για το Γιώργο. Ποιά είναι η γνώμη σας για το συγκεκριμένο μαθητή;»

Δ: «Ο Γιώργος είναι ένα παιδί, το οποίο έχει κινητοποιήσει τη προσοχή και το ενδιαφέρον όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου μας από εκπαιδευτικούς και συμβούλους μέχρι γονείς και μαθητές εξαιτίας της προβληματικής του συμπεριφοράς. Τα προβλήματα που δημιουργεί τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους συμμαθητές του, είναι απόρροια των δικών του κοινωνικών ελλειμμάτων, τα οποία προσπαθούμε να αμβλύνουμε. Το παιδί γνωρίζουμε ότι ζει σε ένα προβληματικό και διαταραγμένο περιβάλλον, το οποίο επιβαρύνει αντί να διευκολύνει την ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Ο μαθητής έρχεται στο σχολείο ό,τι ώρα ξυπνήσει, αναφέροντας ότι δεν τον σηκώνει ο πατέρας του αλλά από μόνος του. Αντιμετωπίζουν επίσης ζητήματα επισιτισμού και υγιεινής. Σας θυμίζω το δερματολογικό πρόβλημα που είχε αντιμετωπίσει το χειμώνα και διευθετήθηκε με δική σας πρωτοβουλία. Το παιδί έρχεται στο σχολείο άπλυτο, με λιγοστά και σκισμένα ρούχα ζητώντας ορισμένες φορές φαγητό ή χρήματα. Ο πατέρας του είναι

αδιάφορος και πηγαίνει καθημερινά για αποτοξίνωση στο νοσοκομείο μη νοιαζόμενος για το Γιώργο».

ΜΦ: «Σε ποιες ενέργειες έχετε προβεί τόσο εσείς ως διευθυντής όσο και ο σύλλογος διδασκόντων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή;»

Δ: «Η κυριότερη ενέργεια που πιστεύω ότι κάναμε για να βοηθήσουμε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή, είναι η παροχή της παράλληλης στήριξης του από ειδική παιδαγωγό. Επίσης έχουμε συννενοηθεί με το Δήμο να τον παρακολουθεί κοινωνική λειτουργός και ψυχίατρος. Μια φορά το μήνα παρακολουθείται ακόμη από την Πρόνοια. Μετά από έκκληση στο Δήμο, χορηγούνται καθημερινά μικρά γεύματα σε παιδιά με οικονομικά προβλήματα, ανάμεσά τους και ο Γιώργος. Εκπαιδευτικοί και γονείς του σχολείου έχουν προσφέρει στον συγκεκριμένο μαθητή τρόφιμα και ρούχα. Διάφοροι αθλητικοί και πολιτισμικοί σύλλογοι έχουν προσφερθεί να εγγράψουν δωρεάν το Γιώργο, ενέργεια με την οποία αδιαφορεί και αρνείται».

ΜΦ: «Πως πιστεύετε ότι διαχειρίζεται ο συγκεκριμένος μαθητής τον ελεύθερο χρόνο του και πως αυτό επηρεάζει τη μαθησιακή του ετοιμότητα;»

Δ: «Τόσο εγώ όσο και οι υπόλοιποι συνάδελφοι συναντάμε καθημερινά το Γιώργο εκτός σπιτιού, ορισμένες φορές μέχρι πολύ αργά, κυρίως σε μαγαζιά με ηλεκτρονικά παιχνίδια, καφετέριες ή ταχυφαγεία με διάφορες παρέες. Από μαρτυρίες μεγαλύτερων παιδιών πληροφορηθήκαμε ότι ενδέχεται να καπνίζει και να ζητά χρήματα από διάφορους στις καφετέριες για να φάει ή να παίξει, γεγονός που μας προβληματίσε και μας στεναχώρησε.

ΜΦ: «Γιατί ζητήθηκε από φέτος ο μαθητής να λαμβάνει παράλληλη στήριξη;»

Δ: «Ο μαθητής όπως διαπιστώσατε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο σχολείο μας, δημιουργούσε-και ακόμη εξακολουθεί- προβλήματα εμποδίζοντας πολλές φορές τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη, δεν βρίσκεται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο με τους συμμαθητές της χρονολογικής του ηλικίας εξαιτίας όμως και της σωματώδους φιγούρας του δεν θα μπορούσε να τοποθετηθεί ούτε στις μικρότερες τάξεις διότι εκφόβιζε τα μικρότερα παιδιά. Κάναμε αίτηση για παροχή παράλληλης στήριξης έπειτα από αρκετές συνεδριάσεις με το σύλλογο διδασκόντων και τους συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής. Δόθηκε η πίστωση και από φέτος ο μαθητής δέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη με στοχευμένο, ατομικό πρόγραμμα, το οποίο διαμορφώθηκε από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής.

ΜΦ: «Νομίζετε ότι η παράλληλη στήριξη υποστηρίζει εκτός από τις γνωστικές, τις συναισθηματικές, κοινωνικές δεξιότητες και τις δημιουργικές δραστηριότητες του μαθητή;»

Δ: «Η ειδική παιδαγωγός, παρά το νεαρό της ηλικίας της-μόλις το καλοκαίρι ολοκλήρωσε τις σπουδές της- καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες για τη συνολική αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού. Επιδιώκει να του μεταδώσει υγιείς συνήθειες, τις οποίες θα εφαρμόζει και στον ελεύθερο χρόνο του αξιοποιώντας τον εποικοδομητικά. Χρησιμοποιεί διαφοροποιημένα υλικά όπως κάρτες, επιτραπέζια παιχνίδια, εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία του Γιώργου, διότι τα παραπάνω κινητοποιούν το ενδιαφέρον, τη προσοχή, τη συμμετοχή και την ανταπόκρισή του. Σίγουρα είναι σημαντικό να υποστηριχθούν τόσο ο μαθητής όσο και ο γονέας του από ψυχολόγο για τη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης. Αυτό που δουλεύει τώρα και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους είναι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με έμφαση την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και ορθής διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου του, ο οποίος πιστεύουμε ότι επηρεάζει τη μαθησιακή του πορεία».

ΜΦ: «Ποιο άλλο βήμα πιστεύετε ότι μπορεί να γίνει προκειμένου να ενταχθεί ο μαθητής στο σχολείο και στη κοινωνία γενικότερα;»

Δ: «Προσπαθούμε συλλογικά οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές να παράσχουμε κίνητρα στον μαθητή για συμμετοχή και ένταξη τόσο στη γενική τάξη όσο και στο σχολείο γενικότερα. Η ενδυνάμωση του ενδιαφέροντος του πατέρα του ή η αναδημιουργία της οικογένειάς του πιθανόν αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον για συμμετοχή στη σχολική κοινότητα. Η ψυχολογική υποστήριξη του ίδιου και του γονέα του θεωρείται εξίσου σημαντική για τη βελτίωση της αυτοεικόνας και του αυτοσυναισθήματος του παιδιού. Στόχος μας είναι από εδώ και πέρα να σκεφθούμε μακρόπροσθεσμα το παιδί καλλιεργώντας τις προεπαγγελματικές του δεξιότητες και τον επαγγελματικό του προσανατολισμό.

### **Συνέντευξη με τον πατέρα του παιδιού με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες**

ΜΦ: «Σας ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να συναντηθούμε για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης συνέντευξης για το μεταπτυχιακό. Θα ήθελα σήμερα να μιλήσουμε για το γιο σας. Γνωρίζετε ότι ο Γιώργος εκτός από τα γνωστικά παρουσιάζει και προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο;»



Π: «Ξέρω ότι δημιουργεί προβλήματα. Άλλες φορές μου τα λέει άλλες με παίρνουν τηλέφωνο από το σχολείο να μου παραπονεθούν για τη συμπεριφορά του».

ΜΦ: «Που πιστεύετε ότι οφείλονται αυτά του τα προβλήματα;»

Π: «Ο Γιώργος πέρασε δύσκολα παιδικά χρόνια. Του λείπει η μητέρα του και μπορεί να ζηλεύει τα άλλα παιδιά που την έχουν ενώ αυτός όχι. Αυτός είναι και ο σημαντικότερος λόγος που μπορεί να τσακωθεί με κάποιον. Κατά βάθος όμως είναι ευαίσθητος. Του λείπει η στοργή για αυτό και καμιά φορά όπως μου είχε πει σας είχε αποκαλέσει αυθόρμητα “μαμά”».

ΜΦ: «Πως προσπαθείτε να βοηθήσετε τον γιό σας σε αυτές του τις δυσκολίες;»

Π: «Η αλήθεια είναι ότι δεν τον βοηθά και πολύ. Το πρωί πηγαίνω στο νοσοκομείο για να γίνω «καθαρός» και το απόγευμα ψάχνω για καμιά δουλειά, κανένα μερεμέτι για χαρτζιλίκι. Ο θείος του, ο αδερφός μου τον βοηθά περισσότερο, ψάχνει και αυτός όμως για δουλειά για αυτό μένει μόνος του καμιά φορά ο Γιώργος».

ΜΦ: «Γνωρίζετε πως περνά ο γιος σας τον ελεύθερο χρόνο του;»

Π: «Από ό,τι ξέρω στα ηλεκτρονικά περνά τις περισσότερες ώρες του ελεύθερου χρόνου του ή σε καμιά πλατεία με τους φίλους του. Μετά εάν πεινάσει πάει σε μια φίλη μας και του δίνει φαγητό ή λεφτά να αγοράσει κάτι».

ΜΦ: «Επισκέφτεστε και ενημερώνεστε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την πρόοδο του παιδιού σας;»

Π: «Δυστυχώς όπως σας είπα τα πρωινά δεν έχω χρόνο πηγαίνω στο νοσοκομείο».

ΜΦ: «Τι προσδοκίες έχετε για το παιδί σας;»

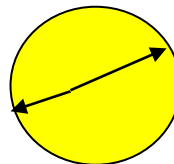
Π: «Θα ήθελα να μάθει να γράφει και να διαβάζει, με νοιάζει όμως περισσότερο να γίνει καλό παιδί όχι σαν και εμένα. Να βρει μια δουλειά, να μάθει μια τέχνη να βγάζει το ψωμί του και να μην γυρνά να παρακαλά για χρήματα και για φαγητό. Σας ευχαριστώ και εσάς για όλα τα καλά που κάνετε για αυτόν. Εύχομαι ο Θεός να σας δώσει πίσω όλα αυτά τα καλά».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

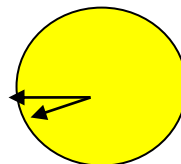
### Πρώτη κοινωνική ιστορία έναρξης του σχολείου



Το σχολείο ξεκινά στις 08:10.



Εγώ πρέπει να ξυπνώ νωρίτερα για να ετοιμαστώ για το σχολείο.



Είναι σημαντικό να μην αργώ στο σχολείο γιατί με περιμένουν οι φίλοι και οι δάσκαλοί μου.



Αμα έρχομαι στην ώρα μου στο σχολείο θα προλαβαίνω και να διαβάσω με τη δασκάλα μου και να παίζω με τους συμμαθητές μου στο διάλειμμα.



### Ερωτήσεις κατανόησης 1ης κοινωνικής ιστορίας

<b>1<sup>η</sup> ερώτηση: Τι ώρα ξεκινά το σχολείο;</b>		
1 <sup>η</sup> απάντηση	08:10	X
2 <sup>η</sup> απάντηση	08:30	
3 <sup>η</sup> απάντηση	09:00	

<b>2<sup>η</sup> ερώτηση: Πρέπει να ξυπνώ νωρίτερα για να ετοιμαστώ για το σχολείο;</b>		
1 <sup>η</sup> απάντηση	Ναι	
2 <sup>η</sup> απάντηση	Όχι	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Εξαρτάται	X

<b>3<sup>η</sup> ερώτηση: Γιατί δεν πρέπει να αργώ στο σχολείο;</b>		
1 <sup>η</sup> απάντηση	Γιατί θα είναι κλειστή η πόρτα.	
2 <sup>η</sup> απάντηση	Γιατί με περιμένουν η δασκάλα μου και οι συμμαθητές μου.	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Γιατί μπορεί να πάμε εκδρομή.	X

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ΄

### Δεύτερη κοινωνική ιστορία κανόνων στην τάξη

**Μερικά πράγματα που πρέπει να κάνω στο σχολείο είναι:**

**Να κάθομαι στην καρέκλα μου.**



**Να κάνω ησυχία όταν είμαι μέσα στη τάξη.**



**Να ακούω προσεχτικά τη δασκάλα μου.**



**Να σηκώνω το χέρι μου όταν θέλω να μιλήσω.**



**Να είμαι ευγενικός με τους φίλους και τους δασκάλους μου.**



**Οι δάσκαλοι είναι χαρούμενοι όταν όλοι οι μαθητές σηκώνουν το χέρι τους και δεν μιλάνε όλοι μαζί.**



### Ερωτήσεις κατανόησης 2ης κοινωνικής ιστορίας

**1<sup>η</sup> ερώτηση: Πρέπει να κάθομαι στο θρανίο μου ή να περιφέρομαι στη τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος;**

1 <sup>η</sup> απάντηση	Ναι πάντα	
2 <sup>η</sup> απάντηση	Όχι απαραίτητα	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Εξαρτάται το μάθημα	X

**2<sup>η</sup> ερώτηση: Πρέπει να κάνω ησυχία μέσα στη τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος;**

1 <sup>η</sup> απάντηση	Ναι	
2 <sup>η</sup> απάντηση	Όχι	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Εξαρτάται το μάθημα	X

**3<sup>η</sup> ερώτηση: Σηκώνω το χέρι μου όταν θέλω να μιλήσω στη τάξη;**

1 <sup>η</sup> απάντηση	Ναι	
2 <sup>η</sup> απάντηση	Όχι	X
3 <sup>η</sup> απάντηση	Εξαρτάται	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

### Τρίτη κοινωνική ιστορία βημάτων που ακολουθούνται όταν δεν γνωρίζεται μια ερώτηση

Τα βήματα που ακολουθώ όταν δεν γνωρίζω μια απάντηση:



Δεν βιάζομαι. Παίρνω όσο χρόνο χρειάζομαι για να σκεφθώ.  
Ζητάω βοήθεια. Ρωτάω: «Μπορείς να με βοηθήσεις»; Βοήθεια είναι να μου πούνε την πρώτη συλλαβή μιας λέξης ή να μου δώσουν δυο επιλογές και εγώ να επιλέξω μια από αυτές.



Απαντάω σε αυτό που με ρωτάνε είτε γνωρίζω ή δεν γνωρίζω την απάντηση.  
Παρατηρώ προσεχτικά τι κάνουν οι συμμαθητές μου. Αυτό θα με βοηθήσει να δω τι να κάνω μετά.



Εάν δεν κατάλαβα τι πρέπει να κάνω σηκώνω το χέρι μου και ρωτάω τη δασκάλα μου.



Όταν η δασκάλα μου με πλησιάσει ή με ρωτήσει τι θέλω δείχνω με το χέρι μου σε ποιο σημείο δυσκολεύομαι πάνω στη σελίδα.



Παρατηρώ προσεχτικά αυτά που δείχνει η δασκάλα ή ακούω προσεχτικά αυτά που λέει.



Εάν δεν κατάλαβα τι πρέπει να κάνω λέω στη δασκάλα «Μπερδεύτηκα».  
Όταν η δασκάλα μου εξηγήσει ή μου δείξει τι πρέπει να κάνω λέω «ευχαριστώ»

# ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ

και συνεχίζω το πρόγραμμά μου.

### Ερωτήσεις κατανόησης 3<sup>ης</sup> κοινωνικής ιστορίας

**1<sup>η</sup> ερώτηση: Όταν δεν γνωρίζω μια απάντηση:**

1 <sup>η</sup> απάντηση	Λέω «δεν την ξέρω» και δεν ασχολούμαι	X
2 <sup>η</sup> απάντηση	Απαντώ στη τύχη γρήγορα	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Παίρνω τον χρόνο μου για να σκεφθώ πριν απαντήσω	

**2<sup>η</sup> ερώτηση: Όταν δεν γνωρίζω μια απάντηση, μπορώ να:**

1 <sup>η</sup> απάντηση	Ζητήσω βοήθεια από τη δασκάλα/τον δάσκαλό μου	X
2 <sup>η</sup> απάντηση	Να κρυφοκοιτάξω τις απαντήσεις των συμμαθητών μου	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Να βγω από την αίθουσα	

**3<sup>η</sup> ερώτηση: Όταν μου εξηγεί η δασκάλα αυτό που δεν καταλαβαίνω, πρέπει να είμαι:**

1 <sup>η</sup> απάντηση	Προσεχτικός	X
2 <sup>η</sup> απάντηση	Αδιάφορος	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Απρόσεχτος	

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

### Τέταρτη κοινωνική ιστορία διαχείρισης θυμού-νεύρων

#### Νεύρα-θυμός

Μπορεί να νιώθω θυμωμένος όταν κάνω ένα λάθος, όταν με πειράζουν οι άλλοι, όταν δεν μπορώ να κάνω κάτι μόνος μου ή όταν ένας ενήλικας μου λέει «όχι».



Αυτά είναι προβλήματα που μπορεί να έχω.

Δεν πειράζει να νιώθω θυμωμένος όταν έχω ένα πρόβλημα.

Τα νεύρα δεν με βοηθούν να λύσω το πρόβλημά που έχω γιατί μπορεί να πονέσω τον εαυτό μου ή τους άλλους.



Μπορώ να σταματήσω και να πάρω μια βαθιά ανάσα, να μετρήσω αργά μέχρι το 10 ή να ζητήσω βοήθεια.



Μπορώ να πω αυτό που νιώθω εκείνη τη στιγμή εάν αναστατωθώ από κάτι ή με με κάποιον. Μπορώ να πω «Θύμωσα» ή «Στεναχωρήθηκα».

## ΘΥΜΩΣΑ ΣΤΕΝΑΧΩΡΗΘΗΚΑ

Με αυτό τον τρόπο μπορώ να παρεμείνω ήρεμος.

Όταν λέω αυτό που νιώθω μπορώ να λύνω τα προβλήματά που έχω με ασφάλεια και να μην πληγώνω ούτε τον εαυτό μου ούτε τους άλλους.



Τα νεύρα δεν με βοηθούν να λύνω τα προβλήματά μου.



### Ερωτήσεις κατανόησης 4<sup>ης</sup> κοινωνικής ιστορίας

**1<sup>η</sup> ερώτηση:** Είναι φυσιολογικό να είναι είσαι θυμωμένος όταν αναστατώνεσαι από κάτι/κάποιον;

1 <sup>η</sup> απάντηση	Ναι	X
2 <sup>η</sup> απάντηση	Όχι	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Δεν ξέρω	

**2<sup>η</sup> ερώτηση:** Τα νεύρα:

1 <sup>η</sup> απάντηση	Με βοηθούν να λύνω τα προβλήματά μου	X
2 <sup>η</sup> απάντηση	Δεν με βοηθούν να λύνω τα προβλήματά μου	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Δεν έχω ποτέ νεύρα	

**3<sup>η</sup> ερώτηση:** Τι μπορώ να κάνω όταν έχω νεύρα;

1 <sup>η</sup> απάντηση	Δεν λέω αυτό που με θύμωσε, το κρατάω μέσα μου	
2 <sup>η</sup> απάντηση	Λέω αυτό που νιώθω και μετρώ μέχρι το 10 ή ζητώ βοήθεια	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Χτυπώ ή βρίζω αυτόν που με θύμωσε	X

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ

### Πέμπτη κοινωνική ιστορία ευγενικής συμπεριφοράς

Είναι πολύ σημαντικό να μιλάω ευγενικά στους άλλους.  
Είναι πολύ σημαντικό να μιλάω ευγενικά στους φίλους μου, στους δασκάλους μου και στην οικογένειά μου.



Όταν δεν μιλάω ευγενικά κάνω τους άλλους να στεναχωριούνται.



Όταν παίζω ή φτιάχνω κάτι με τους φίλους μου και κάτι χαλάσει μπορώ να πω:  
«κρίμα», «χάλασε», «έσπασε», «δεν πειράζει».

# ΔΕΝ ΠΕΙΡΑΖΕΙ

Όταν κάτι δεν γίνεται όπως θέλω εγώ και αναστατώνομαι μπορώ να πω:  
«κρίμα», «στεναχωρήθηκα», «θέλω».

Με αυτόν τον τρόπο μιλάω ευγενικά.

Μερικές φορές μπορεί να είναι δύσκολο, αλλά πρέπει να θυμάμαι να μιλάω ευγενικά στους φίλους μου, στους δασκάλους μου και στην οικογένειά μου.  
Εάν μιλάω ευγενικά στους φίλους μου, στους δασκάλους μου και στην οικογένειά μου μπορεί να κερδίσω κάτι.



Όταν μιλάω ευγενικά όλοι είναι χαρούμενοι!!!



### Ερωτήσεις κατανόησης 5<sup>ης</sup> κοινωνικής ιστορίας

<b>1<sup>η</sup> ερώτηση: Όταν δεν μιλάω ευγενικά, οι άλλοι:</b>		
1 <sup>η</sup> απάντηση	Στεναχωριούνται	X
2 <sup>η</sup> απάντηση	Χαίρονται	
3 <sup>η</sup> απάντηση	Αδιαφορούν	

<b>2<sup>η</sup> ερώτηση: Όταν κάτι δεν γίνεται όπως θέλω εγώ:</b>		
1 <sup>η</sup> απάντηση	Βρίζω ή χτυπώ αυτόν που κάνει αυτό που θέλω	
2 <sup>η</sup> απάντηση	Νευριάζω και δεν μιλώ ευγενικά	X
3 <sup>η</sup> απάντηση	Λέω αυτό που νιώθω (στεναχωρέθηκα, κρίμα)	

<b>3<sup>η</sup> ερώτηση: Όταν μιλάω ευγενικά στους άλλους:</b>		
1 <sup>η</sup> απάντηση	Οι άλλοι θα μου μιλούν απότομα και με αγενή τρόπο	
2 <sup>η</sup> απάντηση	Όλοι είναι χαρούμενοι και μπορεί να κερδίσω κάτι	X
3 <sup>η</sup> απάντηση	Δεν μου μιλούν και αδιαφορούν	