



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 την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Αλεξάνδρας Η. Δραμουντάνη

Διπλωματούχου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστημίου Κρήτης, 2011

Τίτλος:

Μεθοδολογία Παρατήρησης και Παρέμβασης στο Γραπτό Λόγο, σε μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες, με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών

Titolo:

Metodologia dell' osservazione e dell' intervento nella parola scritta, per per uno studente con difficoltà di apprendimento, utilizzando le nuove tecnologie

Title:

Methodology of Observation and Intervention in writing using New Technologies to a student with Learning Disabilities and Difficulties.

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα Μαρία Δροσινού, Επίκουρη Καθηγήτρια

Συνεπιβλέπων Καθηγητής: κος Ιωάννης Βογινδρούκας, Διδάκτωρ

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2015

*Για τους ανθρώπους χωρίς διαταραχές
η τεχνολογία κάνει τα πράγματα ευκολότερα,
μα για τους ανθρώπους με διαταραχές
η τεχνολογία κάνει τα πράγματα εφικτά
(Cardinali & Gordon, 2002).*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Ελληνική Περίληψη	5
Αγγλική Περίληψη	5
Ιταλική Περίληψη.....	6
Κατάλογοι.....	7
Κατάλογος Συντομογραφιών.....	7
Κατάλογος Πινάκων	8
Κατάλογος Εικόνων	8
Κατάλογος Σχεδιαγραμμάτων	8
Εισαγωγή – Περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος	10
Ευχαριστίες.....	11
Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητική Θεμελίωση και βιβλιογραφική ανασκόπηση	12
1. Μαθησιακές Δυσκολίες.....	12
Ορισμός & Χαρακτηριστικά	12
Διαγνωστικά Κριτήρια DSM 5.....	13
Σύγκριση DSM IV & DSM 5	16
Μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ.....	20
Η σημασία της αυτοεικόνας σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες	22
Μαθησιακές δυσκολίες 315,2 (F81.81) με διαταραχή στη γραπτή έκφραση.....	23
2. Μεθοδολογία Παρατήρησης – Παρατήρηση Προβλημάτων λόγου.....	26
3. Μεθοδολογία Παρέμβασης	30
Παρεμβάσεις ειδικής αγωγής και μοντέλα	30
Παρεμβάσεις στα προβλήματα Γραπτού Λόγου και Ορθογραφίας	32
Στρατηγικές οργάνωσης γραπτού λόγου	37
Σχεδιάγραμμα και μνημονικός κανόνας αφήγησης.....	39
Στρατηγικές Ορθογραφημένης γραφής.....	40
Παρεμβάσεις και χρησιμότητα των νέων Τεχνολογιών	41
Έρευνες σχετικά με τη χρησιμότητα των Η/Υ στο γραπτό λόγο και την ορθογραφία.....	42

4.	Σκοπιμότητα έρευνας και Υποθέσεις	46
	Κεφαλαίο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	47
1.	Ορισμός Ερευνητικού Πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	47
2.	Μελέτη Περίπτωσης – θεωρητική τεκμηρίωση	47
	Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής Άσκησης και στην πρώτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ	48
	Ατομικό Ιστορικό	48
	Οικογενειακό Ιστορικό	49
	Σχολικό Ιστορικό.....	49
	Αίτημα Γονέα	50
3.	Εργαλεία Έρευνας για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων	50
3.1.	Μεθοδολογία Παρατήρησης.....	51
	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	51
	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας.....	52
	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ.....	54
	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών	54
	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	55
3.2.	Μεθοδολογία Παρέμβασης και Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)	55
	Αυτοπαρατήρηση.....	56
	Ετεροπαρατήρηση	57
	Χωροταξική Ενσωμάτωση	57
3.3.	Ειδική Διδακτική	58
	Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	59
	Διδακτικοί Στόχοι και βήματα.....	61
	Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα.....	62
	Κριτήρια αξιολόγησης.....	63
	Έντυπο συνεργασίας με το γονέα.....	63
	Συνεντεύξεις (δεκάλεπτες) με τους εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή και θεματικοί άξονες.....	64

4.	Εργαλεία Έρευνας για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων	64
4.1.	Μεθοδολογία σύντομων μη σταθμισμένων ερωτηματολογίων στην ΕΑΕ – θεωρητική τεκμηρίωση.....	64
	Παράθεση ερωτηματολογίου σε μορφή κειμένου	65
4.2.	Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες	66
	Διδακτικοί στόχοι και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα κοινωνικών ιστοριών.....	67
5.	Πορεία και Περιορισμοί της έρευνας.....	68
	Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	70
	Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις	70
	Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	70
	Ποιοτικά δεδομένα	71
	Ποσοτικά δεδομένα	90
	Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....	93
	Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	94
	Ποιοτικά δεδομένα	94
	Ποσοτικά δεδομένα	94
	Βιβλιογραφική τεκμηρίωση.....	95
	Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	95
	Ποιοτικά δεδομένα	95
	Ποσοτικά δεδομένα	96
	Συμπεράσματα - Προτάσεις	96
	Βιβλιογραφία.....	98
	Παράρτημα.....	103
	Διαφοροποιημένο υλικό	103
	Εκθέσεις πειράματος	106
	Συγκεντρωτικά αποτελέσματα των ΑΠΑ.....	107

Περίληψη

Ελληνική Περίληψη

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση του προβλήματος της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου και η εύρεση τρόπων βελτίωσής του με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Η έρευνά μας αποτελεί μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με διάγνωση Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, σε γενικό σχολείο, χωρίς παράλληλη στήριξη ή υποστήριξη από τμήμα ένταξης. Η έμφαση δίδεται στο γραπτό λόγο, ο οποίος αποτελεί το κυριότερο σημείο δυσκολίας του παιδιού. Κατά την διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκαν τρεις υποθέσεις προς απάντηση. Οι υποθέσεις, εστιάζονται στην διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθοδολογίας παρατήρησης και της μεθοδολογίας της παρέμβασης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων, στην κατανόηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Τέλος, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) κατά την διδακτική παρέμβαση.

Λέξεις Κλειδιά:

Παρατήρηση, Παρέμβαση, Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Γραπτός Λόγος, Νέες Τεχνολογίες.



Αγγλική Περίληψη

The purpose of this study is to investigate the problem of teaching linguistic writing skills and find ways to improve those, using new technologies. Our research is a case study of a student, diagnosed with Learning Disabilities (LD) and Attention Deficit signs, in a general education school. The student hadn't received parallel support from specific teacher or support from integration classroom. The study

focuses on writing, which is the main child's difficult point. Three research questions generated while the research was being conducted. The questions focus on the investigation of the effectiveness of methodology of observation and methodology of intervention, using new technologies and specific teaching differentiation, in understanding and addressing writing difficulties. Finally, they focus on the effectiveness of Targeted Individual Structured Integrated Program for Students with Special Educational Needs (TISIPfPSEN) during the teaching intervention.

Keywords:

Observation, Intervention, General Learning Disabilities, Writing, New Technologies.



Ιταλική Περίληψη

Lo scopo di questa ricerca è la ricerca del problema l' insegnamento delle abilità linguistiche della parola scritta e il ritrovamento dei modi del suo miglioramento con l' uso delle nuove tecnologie. La nostra ricerca fa parte allo studio del fatto di un allievo con delle Difficoltà di Apprendimento (DA) e con le indicazioni dell' attenzione interrotta,in una scuola generica senza di un supporto parallelo da un reparto di inserimento. L' enfasi si da alla parola scritta la quale compone il punto principale delle difficoltà del ragazzo. Durante il suggerimento della ricerca sono create tre domande da rispondere .I casi sono concentrati alla investigazione dell' efficienza con la tecnologia di notare e con la metodologia di intervenire con l' uso delle nuove tecnologie e dei differenziamenti didattici speciali alla compressione della parola scritta e con il confronto di queste difficoltà. Alla fine si esamina l' efficienza del Mirato, Individuale, Strutturato di Inserimento programma di una istruzione speciale ed Insegnamento per bambini con BES (MISIPISicBES) durante l' intervento didattico.

Parole Chiave: Osservazione, Intervento, Difficoltà generali di apprendimento, Scrivere, Nuove Tecnologie.

Κατάλογοι

Κατάλογος Συντομογραφιών

DSM (Diagnostic and Statistical Manual)

IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act)

ΑμΕΕΑ (Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΑΠΑ (Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση)

ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών)

ΓΜΔ (Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες)

ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών)

ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα)

ΔΜΕ (Διάγραμμα Μαθησιακής Ετοιμότητας)

ΕΑΕ (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση)

ΕΔΑ (Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης)

ΕΕΑ (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες)

ΕΜΔ (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες)

Η/Υ (Ηλεκτρονικός Υπολογιστής)

ΛΕΒΔ (Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων)

ΜΔ (Μαθησιακές Δυσκολίες)

ΠΑ (Πρακτική Άσκηση)

ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής)

ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κάρτα ΣΟΚΑΡΕ. (Σπαντιδάκης, 2004, σ.233).....σελ. 38

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Σχεδιάγραμμα Αφήγησης σελ. 39

Εικόνα 2: Σκαρίφημα τάξης μαθητή..... σελ.57

Εικόνα 3: Πρώτα δείγματα γραπτού λόγου του μαθητή.σελ.84

Εικόνα 4: Αποτελέσματα του ΛΑΜΔΑ. 19/12/2014.....σελ.84

Εικόνα 5: Πρώτη καταγραφή έκθεσης με χρήση ΣΟΚΑΡΕ και σχεδιαγράμματος αφήγησης.....σελ.86

Εικόνα 6: Αναθεώρηση και Έκδοση της πρώτης καταγραφής μετά από δική μας βοήθεια.....σελ.87

Εικόνα 7: Αφήγηση με τη βοήθεια τριών λέξεων: παππούς – δάσος – αρκούδα.σελ.88

Εικόνα 8: Έκθεση με θέμα αφηγήσου πως πέρασες την Πρωτομαγιά.....σελ.89

Εικόνα 9: Αποτελέσματα δεύτερης εφαρμογής του ΛΑΜΔΑ.....σελ.90

Κατάλογος Σχεδιαγραμμάτων

Σχεδιάγραμμα 1: Μοντέλα παροχής υπηρεσιών παρέμβασης στην ΕΑΕ, Δροσινού (2015).....σελ.30

Σχεδιάγραμμα 2: Πρώτη ΑΠΑ – Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότηταςσελ. 71

Σχεδιάγραμμα 3: Δεύτερη ΑΠΑ - Γραμμή ΔΜΕσελ. 72

Σχεδιάγραμμα 4: Τρίτη ΑΠΑ - Γραμμή ΔΜΕσελ.73

Σχεδιάγραμμα 5: Πρώτη ΑΠΑ - Γραμμή ΠΑΠΕΑσελ. 74

Σχεδιάγραμμα 6: Δεύτερη ΑΠΑ - Γραμμή ΠΑΠΕΑσελ. 74

Σχεδιάγραμμα 7: Τρίτη ΑΠΑ - Γραμμή ΠΑΠΕΑσελ.75

Σχεδιάγραμμα 8: Πρώτη ΑΠΑ - Γραμμή ΓΜΔ..... σελ.76

Σχεδιάγραμμα 9: Δεύτερη ΑΠΑ - Γραμμή ΓΜΔσελ. 77

Σχεδιάγραμμα 10: Τρίτη ΑΠΑ - Γραμμή ΓΜΔσελ.77

Σχεδιάγραμμα 11: Πρώτη ΑΠΑ - Γραμμή ΕΜΔσελ. 78

Σχεδιάγραμμα 12: Δεύτερη ΑΠΑ - Γραμμή ΕΜΔ	σελ. 79
Σχεδιάγραμμα 13: Τρίτη ΑΠΑ - Γραμμή ΕΜΔ	σελ.80
Σχεδιάγραμμα 14: Απαντήσεις σε κλιμακούμενες ερωτήσεις, οι οποίες διαβαθμίζονταν από 1. Πάρα πολύ ... 5. Καθόλου	σελ. 91
Σχεδιάγραμμα 15: Μέσος όρος απαντήσεων σε κάθε ερώτηση	σελ. 91

Εισαγωγή – Περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος

Η παρούσα εργασία γίνεται στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Έχει ως κύριο αντικείμενο μελέτης τις Μαθησιακές Δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα, τη δυσκολία στο γραπτό λόγο, όπως αυτή έγινε φανερή από τη μεθοδολογία της παρατήρησης και τη μεθοδολογία της παρέμβασης ενός εντεκάχρονου μαθητή με διάγνωση Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, σε γενικό σχολείο, χωρίς παράλληλη στήριξη ή υποστήριξη από τμήμα ένταξης.

Σκοπός της έρευνάς μας αποτελεί η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των νέων τεχνολογιών, στην βελτίωση των επιδόσεων του γραπτού λόγου μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες τέτοιου είδους από τότε που εισήχθησαν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική πράξη, καμία όμως από αυτές που έγιναν την τελευταία δεκαετία δεν αφορά αποκλειστικά το γραπτό λόγο. Λαμβάνοντας υπόψη την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, κατανοούμε τη σημαντικότητα της συχνής διερεύνησης των συνεπειών της στην εκπαίδευση και διαπιστώνουμε την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας τεκμηριώνονται θεωρητικά οι βασικοί άξονες του θέματός μας και στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται το ερευνητικό κομμάτι, με τη μελέτη περίπτωσης που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πρακτικής μας άσκησης.

Ευχαριστίες

Σε όλο αυτό το μακρινό ταξίδι υπήρχαν πολλά άτομα που στήριξαν την προσπάθειά αυτή και οφείλω να τους το αναγνωρίσω. Ευχαριστώ, λοιπόν, θερμά την καθηγήτρια Δροσινού Μαρία για την στήριξή της σε όλη την πορεία μου και τα σπουδαία πράγματα που μου έμαθε. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά Δραμουντάνη, τους γονείς και τα αδέρφια μου, για την ψυχολογική και την οικονομική στήριξη που μου παρείχαν. Χωρίς τη δική τους συμβολή δε θα μπορούσα να καταφέρω τίποτα από όλα αυτά. Ένα επίσης άτομο που πρέπει να ευχαριστήσω είναι η καλή μου φίλη Σταυρούλα και η οικογένειά της, για την φιλοξενία και τη απλόχερη παροχή της βοήθειας σε ότι κι αν χρειαζόμουν. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω το σύντροφο και συνοδοιπόρο στη ζωή μου Γιάννη, για την τόση υπομονή, κατανόηση και στήριξη που μου έχει προσφέρει απλόχερα τόσο καιρό που βρίσκομαι μακριά του. Εκτιμώ απίστευτα την βοήθειά σας και εύχομαι να την ανταποδώσω στο μέγιστο βαθμό...

Κεφαλαίο Πρώτο: Θεωρητική Θεμελίωση και βιβλιογραφική ανασκόπηση

1. Μαθησιακές Δυσκολίες

Ορισμός & Χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες διατυπώθηκε πρώτα από τον Kirk το 1962, με σκοπό να ορίσει «*μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μια ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου ή και των μαθηματικών εξαιτίας μιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Η διαταραχή αυτή δεν οφείλεται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες*» (Πόρποδας, 2003, σ. 17). Παρουσιάζεται συχνότερα σε αγόρια απ' ότι σε κορίτσια (Πόρποδας, 2003, σ. 18).

Κατά καιρούς έχουν δημιουργηθεί αμέτρητοι ορισμοί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμα και σήμερα, επιστήμονες προσπαθούν να βελτιώσουν τον ορισμό του όρου αυτού. Ένας από τους πιο ευρέως διαδεδομένους ορισμούς είναι ο εξής (από Hammill, 1990, στο Παντελιάδου, 2010, σ. 18):

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος ` μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δε συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η

ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων.»

Διαγνωστικά Κριτήρια DSM 5

Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του διαγνωστικού εργαλείου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας DSM V (American Psychiatric Association, 2013, σσ. 66-68) τα βασικά *διαγνωστικά κριτήρια*, σύμφωνα με τα οποία μπορούμε να αναγνωρίσουμε τη διαταραχή των μαθησιακών δυσκολιών στον εκάστοτε μαθητή, θεωρούνται τα εξής: το *πρώτο κριτήριο* αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την αξιοποίηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως υποδεικνύονται από τα ακόλουθα συμπτώματα, τα οποία οφείλουν να υπάρχουν για τουλάχιστον 6 μήνες, παρά την παροχή παρεμβάσεων, που στοχεύουν σ' αυτές τις δυσκολίες: ανακριβής ή αργή και κοπιώδης ανάγνωση λέξεων (π.χ., προβαίνει σε φωναχτό διάβασμα μεμονωμένων λέξεων εσφαλμένα ή αργά και διστακτικά, συχνά μαντεύει τις λέξεις, έχει δυσκολία στην προφορά των λέξεων), δυσκολία στην κατανόηση της σημασίας αυτού που διαβάζεται (π.χ., μπορεί να αποκωδικοποιεί το κείμενο με ακρίβεια αλλά δεν καταλαβαίνει την ακολουθία, τις σχέσεις, τα συμπεράσματα, ή τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου που διαβάζεται), δυσκολίες στην ορθογραφία (π.χ., μπορεί να προσθέτει, να παραλείπει, ή να αντικαθιστά φωνήεντα ή σύμφωνα), δυσκολίες στη γραπτή έκφραση (π.χ., προβαίνει σε πολλαπλά γραμματικά σφάλματα ή λάθη στα σημεία στίξης μέσα στις προτάσεις, οργανώνει φτωχά τις παραγράφους του και η γραπτή έκφραση των ιδεών του στερείται σαφήνειας), δυσκολίες στην κατοχή της αίσθησης των αριθμών, των αριθμητικών περιστατικών ή των υπολογισμών (π.χ., έχει φτωχή κατανόηση των αριθμών, του μεγέθους τους, και των σχέσεων τους, μετράει με τα δάχτυλα για να προσθέσει μονοψήφια νούμερα αντί να ανακαλέσει το μαθηματικό γεγονός όπως οι συνομήλικοί του, χάνεται στη μέση κάποιου αριθμητικού υπολογισμού και μπορεί να αλλάξει τις διαδικασίες), δυσκολίες στη μαθηματική λογική (π.χ., έχει σοβαρή δυσκολία στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών, γεγονότων ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).

Οι επηρεασμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες πρέπει να είναι, ουσιαστικά και ποσοτικά, χαμηλότερες από αυτές που αναμένονται για την χρονολογική ηλικία του

ατόμου, και να παρεμβαίνουν σημαντικά στην ακαδημαϊκή ή επαγγελματική απόδοση του, ή στις δραστηριότητες της καθημερινής του ζωής, σύμφωνα με το *δεύτερο κριτήριο*. Επίσης πρέπει αυτό να επιβεβαιώνεται από, εξατομικευμένα χορηγούμενα, τυποποιημένα μέτρα επίτευξης και από ολοκληρωμένη κλινική αξιολόγηση. Για άτομα ηλικίας 17 ετών και άνω, το τεκμηριωμένο ιστορικό της διαταραχής των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να υποκατασταθεί για την τυποποιημένη εκτίμηση.

Σύμφωνα με το τρίτο κριτήριο, οι μαθησιακές δυσκολίες συνήθως ξεκινούν κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, αλλά μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως, έως ότου οι απαιτήσεις για τις επηρεασμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου (π.χ., όπως σε χρονομετρούμενα τεστ, σε πολύπλοκες εκθέσεις ανάγνωσης ή γραφής με αυστηρή προθεσμία χρόνου ή σε υπερβολικά βαριά ακαδημαϊκά φορτία).

Τέλος, με βάση την τελευταία έκδοση του διαγνωστικού εργαλείου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας DSM V (American Psychiatric Association, 2013, σ. 67) ο όρος μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να εξηγείται καλύτερα από τον όρο διανοητική αναπηρία, τη μη διορθωμένη οπτική ή ακουστική οξύτητα, ή από άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, από έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ή από ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τέσσερα διαγνωστικά κριτήρια που πρέπει να πληρούνται, οφείλουν να βασίζονται στην κλινική σύνθεση: του ατομικού ιστορικού (αναπτυξιακό, ιατρικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό), των σχολικών ελέγχων και της ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης.

Όταν ορίζουμε τις μαθησιακές δυσκολίες, οφείλουμε να αναφερόμαστε σε όλους τους ακαδημαϊκούς τομείς και τις δεξιότητες που είναι διαταραγμένοι (American Psychiatric Association, 2013, σ. 67). Όταν έχουν διαταραχθεί περισσότεροι από ένας τομέας, ο καθένας πρέπει να κωδικοποιείται ξεχωριστά σύμφωνα με την ακόλουθη κατηγοριοποίηση: ο κωδικός **315.00 (F81.0)** αναφέρεται στις Μ.Δ. με **διαταραχή στην ανάγνωση** (American Psychiatric Association, 2013, σ. 67) (δυσκολία στην ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων, στον αναγνωστικό ρυθμό ή ευφράδεια και στην αναγνωστική κατανόηση). Η δυσλεξία είναι ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί κανείς σε ένα πρότυπο μαθησιακών δυσκολιών που

χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην ακριβή ή άπταιστη αναγνώριση λέξεων, τη φτωχή αποκωδικοποίηση και τις φτωχές ικανότητες ορθογραφίας. Αν χρησιμοποιηθεί ο όρος δυσλεξία για να καθοριστεί το συγκεκριμένο πρότυπο των δυσκολιών, είναι σημαντικό να καθοριστούν επίσης, τυχόν πρόσθετες δυσκολίες που συνυπάρχουν, όπως οι δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων ή στη συλλογιστική των μαθηματικών. Ο δεύτερος κωδικός Μαθησιακών δυσκολιών είναι ο **315,2 (F81.81) με διαταραχή στη γραπτή έκφραση** (American Psychiatric Association, 2013, σ. 67) (δυσκολία στην ορθογραφική ακρίβεια, στη γραμματική και τη στίξη καθώς και στη σαφήνεια ή οργάνωση της γραπτής έκφρασης). Τέλος, ο κωδικός **315,1 (FBI .2)** αναφέρεται στις Μ.Δ. με **διαταραχή στα μαθηματικά** (American Psychiatric Association, 2013, σ. 67) (δυσκολία στην αίσθηση αριθμών, στην απομνημόνευση αριθμητικών γεγονότων, στους ακριβείς ή άπταιστους υπολογισμούς και στον ακριβή μαθηματικό συλλογισμό. Η δυσαριθμησία είναι ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε ένα πρότυπο δυσκολιών, που χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην επεξεργασία αριθμητικών πληροφοριών, στην εκμάθηση αριθμητικών γεγονότων και στην ακριβή ή άπταιστη εκτέλεση υπολογισμών. Αν χρησιμοποιηθεί ο όρος δυσαριθμησία, για να καθοριστεί το συγκεκριμένο πρότυπο μαθηματικών δυσκολιών, είναι σημαντικό να καθοριστούν, επίσης, τυχόν πρόσθετες δυσκολίες που συνυπάρχουν, όπως προβλήματα με το μαθηματικό συλλογισμό ή με την ακρίβεια του λεκτικού συλλογισμού.

Εκτός από την κωδικοποίηση των Μ.Δ. ανάλογα με τη συνοδή δυσκολία, οι Μ.Δ. κατηγοριοποιούνται και με βάση την τρέχουσα σοβαρότητα (American Psychiatric Association, 2013, σσ. 67-68). Σύμφωνα με το DSM V (American Psychiatric Association, 2013, σ. 67), στις **Μ.Δ. ήπιου βαθμού** υπάρχουν δυσκολίες στη μάθηση δεξιοτήτων σε ένα ή δύο ακαδημαϊκά πεδία, αλλά αρκετά ήπιας σοβαρότητας, έτσι ώστε το άτομο να είναι σε θέση να τις αντισταθμίσει ή να λειτουργήσει καλά, όταν του παρέχονται κατάλληλες διευκολύνσεις και υπηρεσίες υποστήριξης, ειδικά κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών.

Στις **Μ.Δ. μέτριου βαθμού** (American Psychiatric Association, 2013, σ. 68) σημειώνονται δυσκολίες στη μάθηση δεξιοτήτων σε ένα ή περισσότερα ακαδημαϊκά πεδία, που θέτουν απίθανη την πρόοδο του ατόμου χωρίς κάποια διαστήματα εντατικής και εξειδικευμένης διδασκαλίας κατά τα σχολικά έτη. Ίσως χρειαστούν κάποιες διευκολύνσεις ή υποστηρικτικές υπηρεσίες τουλάχιστον ως κομμάτι της

καθημερινότητας στο σχολείο, στο χώρο εργασίας ή στο σπίτι, για να ολοκληρώνονται οι εργασίες με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα.

Στις **Μ.Δ. σοβαρού βαθμού** (American Psychiatric Association, 2013, σ. 68) παρατηρούνται σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση δεξιοτήτων, που επηρεάζουν διάφορα ακαδημαϊκά πεδία και θέτουν απίθανη από το άτομο την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων χωρίς συνεχείς, εντατικές εξατομικευμένες και εξειδικευμένες διδασκαλίες για τα περισσότερα σχολικά έτη. Ακόμη και με τη συμβολή μιας σειράς κατάλληλων διευκολύνσεων ή υπηρεσιών στο σπίτι, στο σχολείο, ή στο χώρο εργασίας, το άτομο μπορεί να μην είναι σε θέση να ολοκληρώσει όλες τις δραστηριότητες αποτελεσματικά.

Σύγκριση DSM IV & DSM 5

Η μετάβαση από το προηγούμενο διαγνωστικό εργαλείο, DSM IV, στο DSM V προκάλεσε σημαντικές αλλαγές στα κριτήρια διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το DSM IV, όπως είναι γνωστό, προαπαιτούσε την ύπαρξη σημαντικής απόκλισης μεταξύ της πνευματικής ικανότητας (IQ) και της ακαδημαϊκής επίδοσης, για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σ. 45). Ουσιαστικά η επίδοσης του εκάστοτε μαθητή σε τεστ θα έπρεπε να είναι σημαντικά χαμηλότερες, από εκείνες που θα προέβλεπε η νοημοσύνη του. Ωστόσο, το κριτήριο της απόκλισης έχει επικριθεί από πολλούς, λόγω της περιορισμένης αξιοπιστίας και εγκυρότητας του, καθώς επίσης και λόγω της υπερβολικής «ευαισθησίας» του στις διαγνώσεις, που το κάνει να έχει θετική προγνωστική αξία (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σ. 45).

Πιο συγκεκριμένα, με την αλλαγή του διαγνωστικού εργαλείου έγινε ομαδοποίηση των τριών κατηγοριών του DSM IV (*ανάγνωση, γραπτός λόγος, μαθηματικά*) σε μία ενιαία κατηγορία (*ειδική μαθησιακή διαταραχή*) (Tannock, 2013, σ. 19), (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 61), που μπορεί να προσδιορίσει τις τρέχουσες εκδηλώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτό είχε ως συνέπεια τη μειωμένη έμφαση στην αποκωδικοποίηση λέξεων, που αποτελεί ένα από τα πιο έγκυρα και εκδηλούμενα συμπτώματά τους (Tannock, 2013, σ. 19). Επιπρόσθετα, εκτός από τα ψυχομετρικά κριτήρια (απόκλιση IQ – σχολικής επίδοσης) που χρησιμοποιούνταν ως τότε για τη

διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, συμπεριλήφθηκε και το κλινικό ιστορικό, η παρατήρηση των προβλημάτων μάθησης και τα σκορ σε τεστ (Tannock, 2013, σ. 19). Επίσης, η ανταπόκριση στην παρέμβαση πήγε να αντικαταστήσει το κριτήριο της απόκλισης (Cavendish, 2012, σ. 52), αφού αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο μοντέλο, που χρήζει ωστόσο περαιτέρω διερεύνησης (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σ. 49). Το αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών, για την επικράτηση, την ευαισθησία και την εξειδίκευση των κριτηρίων είναι ασαφές (Tannock, 2013, σ. 19).

Σύμφωνα με τον Cavendish (2012, σ.53) για το νέο διαγνωστικό εργαλείο (DSM V), η διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μια κλινική σύνθεση αναπτυξιακών, ιατρικών, οικογενειακών και σχολικών αναφορών. Επίσης, μπορεί να περιλαμβάνει βαθμούς του σχολείου, παρατηρήσεις ή ανταποκρίσεις σε παρεμβάσεις. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται ότι η μειωμένη επίδοση των παιδιών δεν οφείλεται σε φτωχή διδασκαλία. Όλα τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν στην τάξη και η πρόοδός τους να ελέγχεται (Cavendish, 2012, σ. 53).

Το κριτήριο της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση, αποτελεί μοντέλο συστηματικής γενικής εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζεται από κλιμακωτές παρεμβάσεις βασισμένες σε έρευνα και προσαρμοσμένες να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών (Cavendish, 2012, σ. 53). Πρωτοεμφανίστηκε στο IDEA 2004 (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act* → *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες Εκπαιδευτική Βελτιωτική Πράξη*) (Cavendish, 2012, σ. 52), το οποίο προέτρεπε τους υπεύθυνους να υιοθετήσουν ένα εναλλακτικό τρόπο, διαφορετικό από την απόκλιση νοημοσύνης - επίδοσης, όπως η ανταπόκριση στην παρέμβαση (Cavendish, 2012, σ. 52). Το κριτήριο της απόκλισης επικρίθηκε, γιατί θεωρήθηκε ότι είχε ελλιπή χρησιμότητα, προωθούσε μεγάλο αριθμό διαγνώσεων και υπερβολική παρουσία της μειονότητας νέων στην ειδική αγωγή (Cavendish, 2012, σ. 52). Οι αλλαγές, λοιπόν, που επήλθαν στο DSM V, έφεραν στην επιφάνεια ξανά την ανταπόκριση στην παρέμβαση και ήταν σύμφωνες με τις νομοθετικές αλλαγές περί Μαθησιακών Δυσκολιών.

Με βάση το Αμερικανικό διεθνές κέντρο ερευνών για Μαθησιακές δυσκολίες, τα βασικά συστατικά του μοντέλου ανταπόκρισης στην παρέμβαση είναι η καθολική διαλογή, η υψηλής ποιότητας διδασκαλία στην τάξη, βασισμένη σε έρευνα, η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (αν δεν επέρχεται πρόοδος θα πρέπει να

διεξάγονται παρεμβάσεις βασισμένες σε έρευνα) και η χρήση μέτρων πιστότητας για την παρέμβαση – διδασκαλία (Cavendish, 2012, σ. 54).

Παρόλο που αρκετά κράτη ανταποκρίθηκαν, είτε με την αντικατάσταση του κριτηρίου απόκλισης με αυτό της ανταπόκρισης στην παρέμβαση, είτε με το συνδυασμό των δύο κριτηρίων, υπάρχουν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της μέτρησης και το κύρος του νέου αυτού κριτηρίου. Γίνεται λόγος για έλλειψη τυποποιημένων κριτηρίων προσδιορισμού της μη ανταπόκρισης σε παρέμβαση, καθώς και έλλειψη οδηγιών για αλλόγλωσσα άτομα (Cavendish, 2012, σ. 54). Υπήρξε, έτσι μια κριτική σχετικά με την εγκυρότητα του κριτηρίου, αφού, όπως υποστηρίχτηκε, δεν αξιολογεί αυτό που υποστηρίζει (Cavendish, 2012, σ. 54). Με την είσοδο του κριτηρίου της ανταπόκρισης στην παρέμβαση στο DSM V, η ανησυχία αυξήθηκε, αφού δεν έχουν λυθεί ακόμα οι ενδοιασμοί που προαναφέρθηκαν. Στο διαγνωστικό εργαλείο δεν παρέχονται οδηγίες για την ενσωμάτωση και την ερμηνεία του κριτηρίου, ούτε καθορίζεται ο ρόλος των ειδικών. Για να μπορέσει το κριτήριο αυτό να λειτουργήσει αποτελεσματικά, θα πρέπει να λυθούν οι αμφιβολίες, να υπάρξει κατάλληλη κατάρτιση, καθώς και ξεκάθαρος ρόλος των ειδικών και τέλος, θα πρέπει να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας της διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης (Cavendish, 2012, σσ. 55-56).

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί για να διαπιστωθεί το αποτέλεσμα των αλλαγών των διαγνωστικών κριτηρίων των Μαθησιακών Δυσκολιών σε διάφορα μέρη του κόσμου. Στην Αυστραλία η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών γίνεται τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου (ποικίλει από πόλη σε πόλη) (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 59). Για τη διάγνωση χρησιμοποιούνται σταθμισμένα τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης, τεστ διανοητικής επίδοσης καθώς και το μοντέλο απόκλισης IQ – επίδοσης (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 59). Επιδημιολογικά, το ποσοστό εμφάνισης των Μαθησιακών δυσκολιών στην Αυστραλία ποικίλει από 2,3 έως 20%, όπως δείχνουν διάφορες έρευνες από το 1992 ως το 2009 (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 59). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας προσπαθεί να κάνει διάφορες προσαρμογές, ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές κοινή βάση. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιεί το μοντέλο της ενσωμάτωσης, με εξειδικευμένα στις ανάγκες των μαθητών προγράμματα. Οι αλλαγές στο DSM δε δείχνουν να έχουν επηρεάσει πολύ τη διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών.

Στη Γερμανία το ποσοστό των Μαθησιακών Δυσκολιών κυμαίνεται από 3-10%. Το 90% των παιδιών με τη διαταραχή αυτή εισάγονται σε Ειδικά Σχολεία. Το κριτήριο της απόκλισης για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών αναμένεται να εξαλειφθεί και τη θέση του θα πάρει η διανοητική επίδοση (Al-Yagon, και συν., 2013, σσ. 60-61).

Στην Ινδία τα πράγματα διαφέρουν κατά πολύ. Μόλις 6 από τις 25 πόλεις αναγνωρίζουν τις Μαθησιακές δυσκολίες και παρέχουν υποστήριξη. Η διάγνωση γίνεται δύσκολη, ειδικά για τα παιδιά που φοιτούν σε μη αγγλόφωνα σχολεία, αφού τα τεστ δεν είναι σταθμισμένα σε άλλες γλώσσες. Παιδιά με νοημοσύνη μεγαλύτερη από 85 μπορούν να διαγνωστούν με Μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με κατώτερα επίπεδα νοημοσύνης θεωρούνται «αργοί μαθητευόμενοι» (Al-Yagon, και συν., 2013, σσ. 62-63). Με τα δεδομένα αυτά είναι δύσκολο να υπάρξει μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με τις συνέπειες της αλλαγής των κριτηρίων. Από την άλλη μεριά, στο Ισραήλ, το ποσοστό των παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται στα 5,29% και ενσωματώνονται στις κανονικές τάξεις. Υπάρχει διαμάχη σχετική με τη χρήση του κριτηρίου απόκλισης ή της ανταπόκρισης στην παρέμβαση, με τη δεύτερη να δίνει το έναυσμα της δημιουργίας ποικίλων παρεμβάσεων, οι οποίες θα πυροδοτήσουν τη χρήση της (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 64).

Στην Ιταλία υπάρχει μείωση του κριτηρίου απόκλισης και παράλληλα αύξηση των προβλημάτων διαφοροδιάγνωσης των Μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με τις 4 κατηγορίες τους (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 64). Αντίθετα στην Ισπανία δεν έχουν μελετηθεί οι μαθησιακές δυσκολίες ως διαγνωστική κατηγορία. Θεωρείται ευθύνη του νόμου να φτιαχτούν διαδικασίες και μέτρα αναγνώρισης των μαθησιακών δυσκολιών. Το κριτήριο της απόκλισης δεν απαιτείται (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 66).

Στο Ταϊβάν η αξιολόγηση και η υποστήριξη των μαθησιακών δυσκολιών είναι νομοθετημένες και παρόλο που τα κινέζικα είναι μια μη αλφαβητική γλώσσα υπάρχουν στοιχεία για την αποτελεσματική αποκατάστασή τους (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 66). Περίπου το 10% των μαθητών έχουν διαγνωστεί με αναγνωστική διαταραχή. Η διάγνωση γίνεται από ειδικούς παιδαγωγούς και οι αλλαγές του DSM δεν θα έχουν μεγάλη επίπτωση στο ποσοστό διάγνωσης. Παρόλα αυτά οι ειδικοί θα

πρέπει να κάνουν προσαρμογές με βάση τα νέα δεδομένα (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 67).

Όσον αφορά το Ηνωμένο Βασίλειο, δε χρησιμοποιείται ο όρος μαθησιακή διαταραχή. Υπάρχει κι εκεί αλλαγή με το νέο διαγνωστικό εργαλείο, αφού το κριτήριο της απόκλισης δεν εφαρμόζεται πλέον για τη διάγνωση της δυσλεξίας (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 67). Στις Ηνωμένες Πολιτείες περίπου το 5% των παιδιών σχολικής ηλικίας διαγιγνώσκονται με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η διάγνωση γινόταν με το κριτήριο της απόκλισης και κάποια ακόμα τεστ, αλλά σύμφωνα με τις νέες αλλαγές, το κριτήριο της ανταπόκρισης στην παρέμβαση τέθηκε σε εφαρμογή, με αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητά του (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 68).

Στη χώρα μας, την Ελλάδα, η διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών γίνεται με τη βοήθεια μιας διεπιστημονικής ομάδας και τη χρήση του κριτηρίου της απόκλισης (χρήση WISC III). Ο Meier το 1971 υποστήριζε ότι η συχνότητά τους έφτανε το 20-25% του πληθυσμού (Πόρποδας, 2003, σ. 18). Αργότερα, έρευνες του 2004 και 2005, έδειξαν να κυμαίνεται μεταξύ του 1,2 με 1,6% (Al-Yagon, και συν., 2013, σ. 61). Το 2012 προτάθηκε η χρήση του κριτηρίου της ανταπόκρισης στην παρέμβαση. Οι αλλαγές στο DSM πιθανών να προκαλέσουν διάκριση διαφορετικών κατηγοριών στα ελλείμματα των Μαθησιακών δυσκολιών. Η χρήση του Κριτηρίου ανταπόκρισης στην παρέμβαση θα γίνει, αλλά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί του. Χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση για να βρεθούν περισσότερα αποτελέσματα (Al-Yagon, και συν., 2013, σσ. 61-62).

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι το ποσοστό των Μαθησιακών Δυσκολιών κυμαίνεται από 1,2 – 20% στις διάφορες χώρες που αναφέρθηκαν, οι οποίες έχουν διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και νομοθεσίες. Οι μαθητές αυτοί είτε ενσωματώνονται σε γενικές τάξεις, είτε φοιτούν μόνο σε ειδικά σχολεία. Η χρήση του DSM φαίνεται να είναι περιορισμένη (Al-Yagon, και συν., 2013, σσ. 68-69).

Μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ

Οι Μαθησιακές δυσκολίες συχνά οφείλονται στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Αυτό αποδεικνύεται και από πολλές έρευνες, που έχουν διεξαχθεί για να εξεταστεί η συσχέτιση των Μαθησιακών

δυσκολιών και της ΔΕΠΥ. Οι Du Paul και Stoner εξέτασαν το βαθμό συσχέτισής τους κατά το 1978 – 1993 (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σσ. 43-44) και ανακάλυψαν ότι το 31% των παιδιών (1 στα 3) με ΔΕΠΥ έχουν και Μαθησιακές Δυσκολίες. Μάλιστα, είδαν ότι είναι τρεις φορές πιο πιθανό να εμφανιστούν Μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά με ΔΕΠΥ, απ' ότι σε παιδιά χωρίς ΔΕΠΥ. Αργότερα, οι ίδιοι ερευνητές εξέτασαν τον αντίστοιχο επιπολασμό κατά το 1982 – 1993. Το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 38,2%, δηλαδή η επικράτηση ΔΕΠΥ σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν 7 φορές πιο υψηλή απ' ότι στο γενικό πληθυσμό (5%) (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σ. 44). Άλλες έρευνες από διαφορετικούς ερευνητές έδωσαν αντίστοιχα ποσοστά μεγαλύτερα του 30%. Το φάσμα της επικράτησης εξαρτάται από τις μεθόδους προσδιορισμού της ΔΕΠΥ, δηλαδή αν χρησιμοποιείται μόνο η συμπεριφορά για την αξιολόγηση ή αν γίνονται διαγνωστικές συνεντεύξεις και πολλαπλή αξιολόγηση συμπεριφοράς (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σ. 44). Η αιτιολογία της σύνδεσης των συμπτωμάτων είναι κυρίως γενετική.

Ανάλογα με τον τύπο της διάγνωσης υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα μεταξύ των ποσοστών. Για παράδειγμα, στο 59-65% υπάρχει συννοσηρότητα ΔΕΠΥ με διαταραχή γραπτού λόγου, στο 24-38% συννοσηρότητα ΔΕΠΥ με διαταραχές ανάγνωσης – μαθηματικών, στο 11-52% υπάρχει ΔΕΠΥ με διαταραχή ανάγνωσης κτλ. (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σ. 45).

Με την αλλαγή του DSM επήλθαν αλλαγές και στα ποσοστά συννοσηρότητας. Αυτό γιατί η αναγνώριση των Μαθησιακών δυσκολιών έγινε πιο συντηρητική, μέσα από πολλαπλά μέτρα αξιολόγησης και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την μείωση του ποσοστού. Από την άλλη πλευρά, αλλαγές στον τρόπο έκφρασης των κριτηρίων έφεραν αύξηση στα ποσοστά συννοσηρότητας, π.χ. η λέξη «ή» αντί της λέξης «και» κτλ. Όποιο κι αν είναι το ποσοστό καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σ. 47), αφού με αυτό τον τρόπο οι παρεμβάσεις θα είναι περισσότερο επιτυχείς και στοχευμένες, παρά τη δυσκολία των διαταραχών. Οι παρεμβάσεις, καλό θα ήταν, να στοχεύουν στη μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ και στην αύξηση – ενίσχυση των ακαδημαϊκών ελλειμμάτων. Τέλος, θα πρέπει να γίνονται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. (DuPaul, Gormley, & Laracy, 2013, σ. 49).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι η μειωμένη συγκέντρωση προσοχής σε συνδυασμό με μειωμένο έλεγχο και οργάνωση συμπεριφοράς προκαλούν σημαντικές δυσκολίες στην επίτευξη μιας πολύπλοκης διαδικασίας όπως η παραγωγή γραπτού λόγου (Re, Pedron, & Cornoldi, 2007, σ. 244).

Στην μελέτη περίπτωσης που θα ακολουθήσει, οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή οφείλονται κατά ένα βαθμό στη συννοσηρότητα με ΔΕΠΥ, όπως γίνεται γνωστό στη διάγνωσή του από τα ΚΕΔΔΥ Ηρακλείου.

Η σημασία της αυτοεικόνας σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η αυτοεικόνα, ως έννοια, σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών στο σχολείο και την πορεία της ενηλικίωσής τους. Η ακαδημαϊκή πρόοδος, γίνεται ο πρόδρομος για την κοινωνική ενσωμάτωση, την οικονομική αυτάρκεια και την καλή ποιότητα ζωής (Zheng, Gaumer Erickson, Kingston, & Noonan, 2014, σ. 462). Τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και αυτό έχει επίπτωση στην ποιότητα της ενήλικης ζωής τους (Zheng, Gaumer Erickson, Kingston, & Noonan, 2014, σ. 492).

Μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι έχουν υψηλή αυτοεικόνα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν εμπειρία ακαδημαϊκής εμπλοκής και μεταδευτεροβάθμιας επιτυχίας. Επίσης, οι μαθητές αυτοί, στηρίζουν εντατικά τις προσπάθειές τους, για να μάθουν κάποιο ακαδημαϊκό αντικείμενο που τους ενδιαφέρει και επωφελούνται από την πράξη τους αυτή (Zheng, Gaumer Erickson, Kingston, & Noonan, 2014, σ. 493). Ο πολιτισμός, το φύλο, η ηλικία, η γνωστική ικανότητα, τα θρησκευτικά ιδεώδη και οι εμπειρίες καταπίεσης επηρεάζουν την αυτοεικόνα (Zheng, Gaumer Erickson, Kingston, & Noonan, 2014, σ. 493).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ως στόχο την υποστήριξη όλων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να βιώνουν την επιτυχία και τα θετικά αποτελέσματά της (Zheng, Gaumer Erickson, Kingston, & Noonan, 2014, σ. 493).

Μαθησιακές δυσκολίες 315,2 (F81.81) με διαταραχή στη γραπτή έκφραση

Γραπτός λόγος

Η γραφή είναι μια σύνθετη, πολύπλοκη αλλά και διδάξιμη δραστηριότητα (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 72) και δεν μπορεί να κατακτηθεί αυτόματα, ως επέκταση του προφορικού λόγου (Παντελιάδου, 2010, σ. 270). Πρόκειται για μια υψηλού επιπέδου μορφή επικοινωνίας και για να μπορέσει κανείς να προβεί σ' αυτού του είδους την επικοινωνία, θα πρέπει να θέσει σε εφαρμογή σύνθετες γνωστικές λειτουργίες (Παντελιάδου, 2010, σ. 266), όπως η ορθογραφική λειτουργία και η λειτουργία της σκέψης (Πόρποδας, 2003, σ. 84) ή το γλωσσικό περιεχόμενο, η οπτικοχωρική οργάνωση, η αλληλουχία γραφικών συμβόλων και η κινητική οργάνωση του ορθογραφικού αποτελέσματος (Παπαθανασίου & Μικρούλη, 2010, σ. 237). Διαπιστώνεται, λοιπόν, η ανάγκη για εκπαίδευση.

Παλαιότερα η ορθή γραφή αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων, αφού η εικόνα ενός κειμένου έπαιζε σπουδαίο ρόλο (Χρηστάκης, 2000, σ. 231). Στις μέρες μας δε δίνεται η σημασία που δινόταν παλιά, αφού έχουν εισαχθεί στην εκπαίδευση οι νέες τεχνολογίες και δημιουργήθηκαν νέες μέθοδοι και τρόποι αξιολόγησης των παιδιών, χωρίς να είναι απαραίτητη η γραφή (Χρηστάκης, 2000, σ. 231). Παρόλα αυτά παραμένει ένα αξιόπιστο δείγμα των ικανοτήτων του εκάστοτε μαθητή και έχει μεγάλη σημασία στην εκπαιδευτική του πορεία (Χρηστάκης, 2000, σ. 232).

Καθώς γράφει ένας μαθητής ένα επικοινωνιακό κείμενο συνδυάζει δύο αλληλένδετους ρόλους: το ρόλο του *συγγραφέα* και το ρόλο του *γραμματέα* (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 26). Για τον πρώτο ρόλο, αυτό του *συγγραφέα*, ο μαθητής θα πρέπει να παράγει ιδέες, να τις οργανώνει, να επιλέγει το ακροατήριο στο οποίο θα απευθύνεται και να σκέπτεται ποιες μπορεί να είναι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, να ορίζει για ποιο λόγο συγγράφει το κείμενο του και να βελτιώνει το καταγραμμένο κείμενο, ώστε να είναι, όσο το δυνατό, πιο κοντά στο στόχο του (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 26). Ουσιαστικά ο μαθητής με το ρόλο αυτό αναλαμβάνει όλο το γνωστικό μα και το μεταγνωστικό φορτίο που χρειάζεται για την συγγραφή ενός κειμένου, το οποίο είναι αρκετά επίπονο και απαιτεί τη χρήση τόσο της δηλωτικής

(δεξιότητες και στρατηγικές) όσο και της διαδικαστικής (πως, που, πότε και γιατί χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές) γνώσης του (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 26).

Ο ρόλος του *γραμματέα* απαιτεί επίσης, πολλές δεξιότητες. Ο μαθητής οφείλει να οπτικοποιήσει και να ακινητοποιήσει τη σκέψη του συγγραφέα. Πιο αναλυτικά, ο μαθητής – γραμματέας εκτελεί τις απαραίτητες κινήσεις λεπτής κινητικότητας, ώστε να σχεδιάσει κάθε γράφημα, αφήνει τις απαιτούμενες αποστάσεις ανάμεσα στα γραφήματα και ανάμεσα στις λέξεις, γνωρίζει και χρησιμοποιεί τους γραμματικοσυντακτικούς και ορθογραφικούς κανόνες, τα σημεία στίξης όπως επίσης και τα δομικά στοιχεία του εκάστοτε κειμενικού είδους (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 27). Με τον ρόλο αυτό, δίνει στο κείμενο την σωστή αισθητική μορφή και προδιαθέτει θετικά το ακροατήριό του, οδηγώντας τη διαδικασία σε επικοινωνία. Ο μαθητής οφείλει να καταναλώνει, για το ρόλο του γραμματέα, όσο το δυνατό λιγότερο γνωστικό δυναμικό, ώστε να αφιερώσει το μεγαλύτερο μέρος των δυνάμεών του στο ρόλο του συγγραφέα, που είναι απαιτητικότερος.

Η διαδικασία για την κατάκτηση της γραφής είναι σταδιακή και δεν ακολουθείται μια ευθεία πορεία από το ένα στάδιο στο άλλο. Κάθε στάδιο προαπαιτεί διαφορετικές δεξιότητες, (Παντελιάδου, 2010, σ. 271). Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της *προγραφής*, κατά το οποίο διεκπεραιώνεται ο βασικός σχεδιασμός. Το παιδί παράγει ιδέες, ανατρέχοντας στις εμπειρίες-γνώσεις του και σε άλλες πηγές, καθορίζει το στόχο του κειμένου του, οργανώνει και σχεδιάζει το πώς θα μεταφέρει τις πληροφορίες σε γραπτό κείμενο (Παντελιάδου, 2010, σ. 271). Έπεται το στάδιο της γραφής, όπου ο συγγραφέας μεταφέρει τις πληροφορίες σε γραπτό κείμενο, προσέχοντας να υπάρχει νόημα που θα γίνεται κατανοητό από τον αναγνώστη. Επιπρόσθετα, στο στάδιο αυτό, ο μαθητής οφείλει να λάβει υπόψη τους κανόνες ορθογραφίας και τη χρήση σημείων στίξης (Παντελιάδου, 2010, σ. 271). Τέλος, υπάρχει το στάδιο της μετα-γραφής το οποίο αποτελείται από τον έλεγχο και την επανεξέταση του κειμένου. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής, αρχικά, δίνει βάση στο περιεχόμενο και τη σύνταξη, βελτιώνοντας τυχόν ατέλειες. Έπειτα ασχολείται με την ορθογραφία και τη στίξη και στο τέλος με την εικόνα του γραπτού (Παντελιάδου, 2010, σ. 272).

Οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο παρουσιάζουν συνήθως ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή αγνοούν το ποια στρατηγική πρέπει να

εφαρμόσουν και πώς να αξιολογήσουν τη διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 49). Επιπλέον, δεν έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους, δεν κάνουν σχέδια και δε θέτουν στόχους. Ουσιαστικά ακολουθούν το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 49).

Η ομάδα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο είναι αρκετά ανομοιογενής, όμως έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα εξής: χρησιμοποιεί περιορισμένο αριθμό προτάσεων και λέξεων, αντιμετωπίζει τη γραφή ως ένα μέσο εξέτασης και όχι επικοινωνίας, έχει αρνητική στάση απέναντί της και τέλος, παρουσιάζουν ελλείψεις σχετικά με τα εσωτερικευμένα ειδικά οργανωτικά σχήματα που περιγράφουν το περιεχόμενο ενός κειμένου και τη σειρά παράθεσής του (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 51). Επιπλέον, τα κείμενά τους χαρακτηρίζονται από ορθογραφικά, γραμματικά και συντακτικά λάθη, λάθη στην κεφαλαιοποίηση και στη στίξη και δε διακρίνονται από συνοχή και συνεκτικότητα (Δημάκος, 2010, σ. 460).

Εν συνεχεία, οι μαθητές αυτοί, παράγουν μικρά κείμενα και αυτό οφείλεται στην αδυναμία τους να εκφράσουν όσα γνωρίζουν (Παντελιάδου, 2010, σ. 275). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σ.84), τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο, όχι λόγω προβλημάτων στη σκέψη αλλά κυρίως εξαιτίας των δυσκολιών στη γραπτή μεταφορά των σκέψεων τους. Οι μαθητές έχουν επίγνωση της μειονεξίας τους αυτής και για να την αποφύγουν, γράφουν περιορισμένα και ανορθόγραφα κείμενα, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι υπάρχει πρόβλημα και στη σκέψη τους (Πόρποδας, 2003, σ. 84). Συνήθως, μετατρέπουν τη διαδικασία συγγραφής ενός κειμένου σε διαδικασία ερώτησης – απάντησης, καταγράφοντας ότι τους έρχεται στο μυαλό, χωρίς καμία οργάνωση. Επίσης, χρησιμοποιούν αναποτελεσματικά στρατηγικές και δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στο σχεδιασμό της γραφής. Το γραπτό τους συνολικά είναι φτωχό και δύσκολο στην κατανόηση (Παντελιάδου, 2010, σ. 275). Μεταφορικά, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που γράφουν ένα κείμενο, είναι σαν να θέλουν να χτίσουν ένα σπίτι. Γνωρίζουν τι πρέπει να βάλουν, όμως δε ξέρουν από πού να αρχίσουν και πού να τελειώσουν, ακριβώς γιατί δεν υπάρχει κανένας σχεδιασμός (Παντελιάδου, 2010, σ. 276).

Η χρήση κατάλληλου υλικού αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη σωστή υποστήριξη μαθητών που δυσκολεύονται στη γραφή (Χρηστάκης, 2000, σ. 256). Η χρήση προγραμμάτων στον υπολογιστή βοηθάει πολύ στις περιπτώσεις αυτές, αφού

είναι ιδιαίτερα αρεστά στα παιδιά, διατηρούν την προσοχή τους και τα βοηθούν να προοδεύσουν (Χρηστάκης, 2000, σ. 256).

Ορθογραφία

Η ορθογραφία είναι, σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010, σ.31), η γραφή των προφορικών λέξεων σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες – συμβάσεις που έχουν τεθεί στο εκάστοτε γλωσσικό σύστημα. Οι κανόνες αυτοί προέρχονται από ιστορικούς ή γλωσσικούς παράγοντες και άλλοτε είναι εμφανείς, άλλοτε όχι (Μουζάκη, 2010, σ. 31). Το να γράφει κάποιος σύμφωνα με την ορθή ορθογραφία αποτελεί μια διαδικασία αρκετά δύσκολη και περίπλοκη (Πόρποδας, 2003, σ. 81). Η ορθογραφημένη γραφή οφείλεται στην ανάκληση της οπτικής αναπαράστασης της λέξης από τη μακρόχρονη μνήμη (Πόρποδας, 2003, σ. 83, Μουζάκη, 2010, σ.33).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία (Πόρποδας, 2003, σ. 82). Ουσιαστικά, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάκληση των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων από το ορθογραφικό τους λεξικό (Μουζάκη, 2010, σ. 33). Ο εκπαιδευτικός οφείλει, λοιπόν, να εστιάσει στη εκεί για να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

2. Μεθοδολογία Παρατήρησης – Παρατήρηση Προβλημάτων λόγου

Η παρατήρηση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 220) αναφέρεται στην ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσα από τις αισθήσεις μας. Μέσω της παρατήρησης μπορούμε να καταγράψουμε συμπεριφορές και όχι στάσεις ή πεποιθήσεις, αφού δεν είναι έννοιες απτές που μπορούν να περιγραφούν με σιγουριά. Επίσης, μπορούμε να αξιολογήσουμε καταστάσεις ή συμπεριφορές και να εξάγουμε συμπεράσματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 220).

Η παρατήρηση, ως ερευνητική μέθοδος, είναι ιδιαίτερος χρήσιμη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί, είτε μόνη της, είτε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 220). Ωστόσο, σε αντίθεση με άλλου είδους ερευνητικές τεχνικές, όπως για παράδειγμα η συνέντευξη ή το ερωτηματολόγιο, είναι πιο άμεση και δεν έχει απαιτήσεις από τον συμμετέχοντα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 221). Έτσι

αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο διερεύνησης πληθυσμών, που δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά ή αντιμετωπίζουν άλλου είδους δυσκολίες συμμετοχής.

Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες η παρατήρηση θεωρείται ένας από τους πιο αποδοτικούς τρόπους διερεύνησης και κατανόησης των αναγκών τους. Μπορεί να μας αποδώσει σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες, στη συνέχεια, δύνανται να αξιοποιηθούν στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή εξατομικευμένων παρεμβάσεων, ατομικά ή σε επίπεδο τάξης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 222). Σημαντικό είναι να τηρούνται οι κανόνες και τα όρια, για να μπορούν να εξαχθούν, όσο το δυνατόν, πιο αντικειμενικά αποτελέσματα.

Η παρατήρηση θα πρέπει να γίνεται συστηματικά και καλό είναι να διατηρούνται σημειώσεις από τον ερευνητή – δάσκαλο για τη συμπεριφορά του παιδιού, τη συμμετοχική του διάθεση, τις συνθήκες υπό τις οποίες εργάζεται καλύτερα, τη σχέση του με τους συμμαθητές του κτλ. (Χρηστάκης, 2000, σ. 72). Μέσω της συστηματικής παρατήρησης, μπορούν να γίνουν εμφανείς οι τομείς που το παιδί επιτυγχάνει καθώς και οι παράγοντες που το δυσκολεύουν και έτσι θα επιτευχθεί ο κατάλληλος σχεδιασμός και η εκτέλεση εξατομικευμένων προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες του (Χρηστάκης, 2000, σ. 73).

Συχνά, λόγω των πολύπλοκων συνθηκών παρατήρησης, μπορεί να αναγκαστούμε να επιλέξουμε ποιες πληροφορίες θα καταγράψουμε κι αυτό προσδίδει στην παρατήρηση το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 228). Ανάλογα με το βαθμό επέμβασης του παρατηρητή, η παρατήρηση μπορεί να χαρακτηριστεί παρεμβατική ή μη – παρεμβατική. Όπως και να έχει, κατά την καταγραφή μας, οφείλουμε να αποφεύγουμε την εξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά τις προθέσεις, τα κίνητρα ή τα συναισθήματα των συμμετεχόντων και η γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουμε θα πρέπει να είναι ακριβής και απλή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 229).

Η παρατήρηση μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ως νατουραλιστική, όταν συμβαίνει σε πλαίσιο φυσικό, είτε εργαστηριακή, όταν γίνεται σε εργαστήριο υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 230). Επιπλέον υπάρχουν δύο είδη παρατήρησης: η ποσοτική και η ποιοτική που περιλαμβάνει την εθνογραφία και τη συμμετοχική παρατήρηση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 233).

Η ποσοτική ή συστηματική παρατήρηση προσφέρει σημαντικά δεδομένα, που συμβάλλουν στην δημιουργία θεωριών και πρακτικών όσον αφορά την ανθρώπινη συμπεριφορά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 233). Μέσω αυτής μετράμε συγκεκριμένες συμπεριφορές, που έχουν οριστεί εκ των προτέρων. Επιπλέον, ο τόπος και ο χρόνος της παρατήρησης είναι καθορισμένοι, καθώς και ο τρόπος λειτουργικού ορισμού και η ποσοτική μέτρηση συμπεριφοράς (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 234). Τα χαρακτηριστικά μιας συμπεριφοράς που θεωρούνται μετρήσιμα είναι η διάρκεια, ο χρόνος μεσολάβησης, η συχνότητα και η ένταση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 235). Για να μπορέσουμε να διεξάγουμε μια συστηματική παρατήρηση ακολουθούμε συγκεκριμένα βήματα, τα εξής (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 247-248): αρχικά επιλέγουμε το θέμα και διεξάγουμε μια απλή διερευνητική παρατήρηση. Στη συνέχεια εξάγουμε συγκεκριμένα ερωτήματα – υποθέσεις προς απάντηση. Έπειτα, σχεδιάζουμε τα εργαλεία μέτρησης, εκπαιδεύουμε τους παρατηρητές και ξεκινάμε μια πιλοτική έρευνα, η διαδικασία της οποίας αναθεωρείται αν παραστεί ανάγκη. Μέσω ενός σχεδίου δειγματοληψίας συλλέγονται τα δεδομένα, αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα. Στο τέλος, γράφεται κάποια αναφορά ή άρθρο. Για να μπορέσουμε να εγγυηθούμε όσο πιο αντικειμενικά αποτελέσματα, θα πρέπει να προσέχουμε τα μη λεκτικά σημεία του περιβάλλοντος, να αναρωτιόμαστε τι δε βλέπουμε όταν παρατηρούμε και να κρατάμε διακριτικές σημειώσεις, που δεν θα αποτελούν τροχοπέδη για τη διαδικασία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 248).

Η ποιοτική παρατήρηση από την άλλη μεριά, είναι περισσότερο περιγραφική (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 250). Ο παρατηρητής ξεκινάει να παρατηρεί καταγράφοντας ότι του φαίνεται πιο σημαντικό. Συνήθως η ποιοτική παρατήρηση λαμβάνει χώρα πριν την ποσοτική και περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: την εφεύρεση (αφορά την προετοιμασία της μελέτης και την ανάπτυξη ενός ερευνητικού σχεδίου – βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση), την ανακάλυψη (ουσιαστικά αφορά την συλλογή δεδομένων), την ερμηνεία (πρόκειται για την ανάλυση των πληροφοριών) και τέλος την εξήγηση (δηλαδή τη διατύπωση των ευρημάτων) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 251-252). Η ποιοτική παρατήρηση περιλαμβάνει την εθνογραφία, η οποία αναφέρεται στην αναλυτική και βαθιά περιγραφή και μελέτη ανθρώπων και τοποθεσιών, καθώς και την συμμετοχική παρατήρηση, κατά την οποία ο παρατηρητής εντάσσεται στην κοινωνική ομάδα που θέλει να παρατηρήσει και συμμετέχει ενεργά στις ενέργειές της.

Κατά τη διεξαγωγή μιας συμμετοχικής παρατήρησης ο παρατηρητής διαδραματίζει ενεργό ρόλο στο πλαίσιο καταγραφής της συμπεριφοράς και δεν αποτελεί απλά ένα περαστικό θεατή. Αυτού του είδους η παρατήρηση μπορεί να διαχωριστεί σε μεταμφιεσμένη (όταν ο ρόλος του παρατηρητή δεν είναι γνωστός στα άτομα που παρατηρούνται) και σε αμεταμφιεστη συμμετοχική παρατήρηση (όταν τα άτομα που παρατηρούνται γνωρίζουν ότι ο παρατηρητής είναι εκεί για να συλλέξει πληροφορίες) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 253-254). Κατά την μεταμφιεσμένη παρατήρηση πιθανών να συμπεριφέρονται πιο φυσικά τα άτομα και αυτό να δίνει σημαντικές πληροφορίες για καταστάσεις που δεν είναι εύκολα προσβάσιμες επιστημονικά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 254).

Ο παρατηρητής έχει τη δυνατότητα να βιώνει τις ίδιες εμπειρίες με τα άτομα που μελετάει και να παρατηρεί και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στο εκάστοτε πλαίσιο. Επιπλέον, αποκτά πρόσβαση σε συμπεριφορές που δεν εκδηλώνονται πάντα ανοιχτά και γνωρίζει κώδικες επικοινωνίας μεταξύ μελών μιας ομάδας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 254). Η παρατήρηση στην οποία προβήκαμε εμείς είναι συμμετοχική και αμεταμφιεστη.

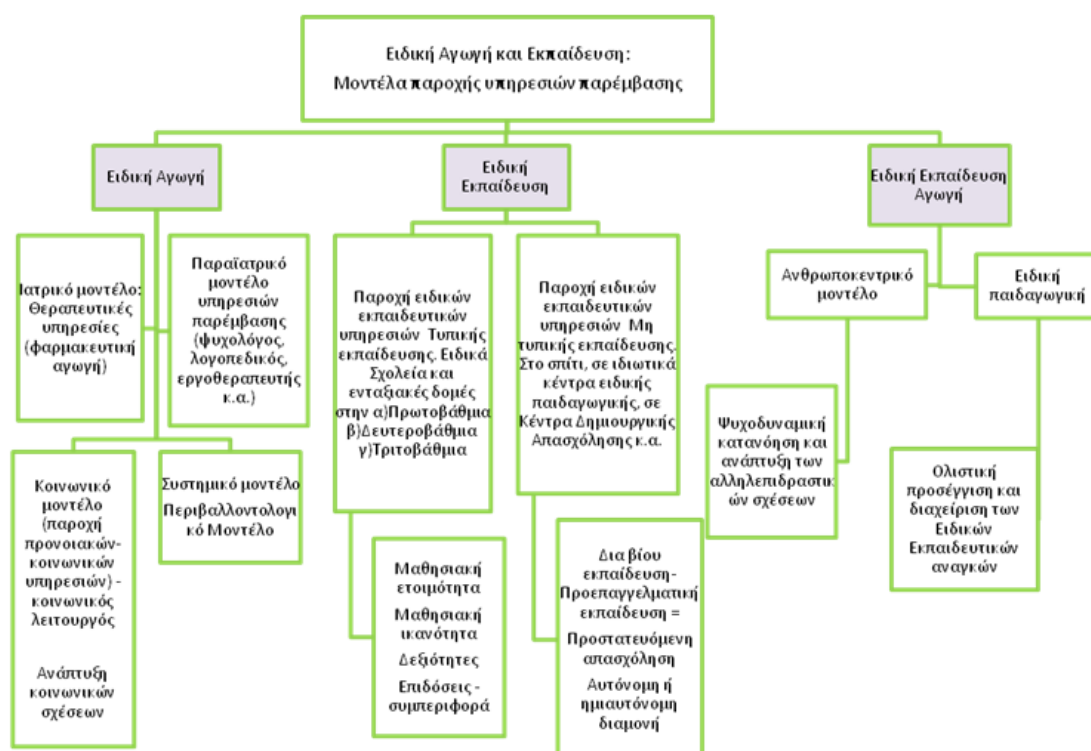
Πολλοί ερευνητές ασχολούνται πιο συγκεκριμένα με την παρατήρηση λόγου. Για να είναι αποτελεσματική η μέθοδός τους, αξιολογούν τον αυθόρμητο λόγο των παιδιών, το μιμικό λόγο και το λόγο που εκμαιεύεται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 259). Για κάποιους παρατηρητές ο αυθόρμητος λόγος είναι ο πιο έγκυρος για να μετρηθούν ο γλωσσικές ικανότητες του μαθητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 259). Για το σκοπό αυτό γίνονται συζητήσεις και διηγήσεις ιστοριών και εν συνεχεία αναλύονται τα αποτελέσματα ως προς τις δομές του λόγου. Η μίμηση και οι δοκιμασίες που τη διέπουν, μπορούν επίσης να βοηθήσουν στην αξιολόγηση του εκφραστικού λόγου των παιδιών, καθώς μεταφράζουν τις προτάσεις με βάση ένα δικό τους γλωσσικό σύστημα και έτσι τις επαναλαμβάνουν με δικούς τους κανόνες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 260). Τέλος, ο λόγος που εκμαιεύεται μέσω εικόνων ή αντικειμένων, ζητώντας να δείξει ή να περιγράψει κάτι το παιδί, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην αξιολόγηση της κατανόησης και της έκφρασής του. Κάθε μέθοδος έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της και αξιοποιείται ανάλογα με την περίπτωση.

3. Μεθοδολογία Παρέμβασης

Παρεμβάσεις ειδικής αγωγής και μοντέλα

Στην ειδική αγωγή υπάρχουν διάφορα μοντέλα παροχής υπηρεσιών και παρέμβασης. Όσον αφορά την Ειδική Αγωγή, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα μοντέλα παρέμβασης: το ιατρικό μοντέλο, το παραϊατρικό μοντέλο, το κοινωνικό μοντέλο και το συστημικό μοντέλο (βλ. Σχεδιάγραμμα 1, Δροσινού, 2015).

Το ιατρικό μοντέλο θεωρεί ότι η αναπηρία του ατόμου είναι μια ασθένεια και



Σχεδιάγραμμα 1: Μοντέλα παροχής υπηρεσιών παρέμβασης στην ΕΑΕ, Δροσινού (2015)

αποτελεί μια δική του προσωπική τραγωδία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 64). Η αναπηρία αντιμετωπίζεται σαν μια βλάβη, που έχει ως αποτέλεσμα ένα σύνολο από περιορισμούς στη λειτουργικότητα του ατόμου και το εμποδίζει να αποκτήσει μια καταξιωμένη θέση στην κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 64). Για να μπορέσει να διεξαχθεί κάποια θεραπεία, το ανάπηρο άτομο μπαίνει σε διαδικασία διάγνωσης. Έτσι περιγράφεται, ταξινομείται και κατηγοριοποιείται η ασθένειά του, γίνεται πρόγνωση και προσδιορισμός της παθολογίας του. Έπειτα γίνεται παρέμβαση, συνήθως χειρουργικά ή με φαρμακευτική αγωγή, για να μπορέσει να αποκατασταθεί η δυσλειτουργία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 65).

Εκτός από το ιατρικό μοντέλο υπάρχει το παραϊατρικό, το οποίο στελεχώνουν ψυχολόγοι, λογοπεδικοί ή εργοθεραπευτές κτλ. και έχουν ως στόχο την ενίσχυση της ψυχικής υγείας και της γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνίας του εκάστοτε ατόμου με ΕΕΑ (Δροσινού, 2015). Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην θωράκιση της αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης των ατόμων με ΕΕΑ και στην ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γύρω, πράγμα που συμβάλει στη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης και του στιγματισμού που συμβαίνει συχνά στα άτομα αυτά.

Το ιατρικό μοντέλο αμφισβητήθηκε από πολλούς, οι οποίοι διαχώρισαν την αναπηρία από τη βλάβη και την ατομική παθολογία μετατοπίζοντας το «πρόβλημα» στην κοινωνία (Χρηστάκης, 2011, σ. 69, Χρηστάκης, 2013, σ. 23). Έτσι δημιουργήθηκε το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο θεωρεί ότι η πηγή της αναπηροποίησης είναι τα κοινωνικά εμπόδια και όχι η σωματική βλάβη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 70). Το μοντέλο αυτό δεν αρνείται την ύπαρξη προσωπικής βλάβης, ωστόσο θεωρεί ότι η προσωπική τραγωδία διαφαίνεται σε κοινωνικό επίπεδο. Επιπλέον, εστιάζει στην αναγκαία αλλαγή παραγόντων κρατικής μέριμνας, π.χ. άρση κοινωνικών και περιβαλλοντικών εμποδίων στην πρόσβαση κτιρίων, εξασφάλιση συνθηκών απρόσκοπτης μετακίνησης με μέσα μαζικής μεταφοράς και δικαίωμα στην εργασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 71).

Για να μπορέσει να εξεταστεί και να αξιολογηθεί ένα παιδί θα πρέπει να το δούμε τόσο ως μαθητή, όσο και ως κοινωνικό άτομο, που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον – σύστημα που ζει και δραστηριοποιείται (Χρηστάκης, 2011, σ. 53). Τα τρία βασικά συστήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι αυτό της οικογένειας, αυτό του σχολείου και αυτό της κοινωνίας. Τα συστήματα αυτά αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν σημαντικά στην εξέλιξη του παιδιού. Η μελέτη αυτής της διαπλοκής του περιβάλλοντος με την ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί το βασικό αντικείμενο του συστημικού μοντέλου ή περιβαλλοντολογικού (Χρηστάκης, 2011, σ. 53, Δροσινού, 2015).

Η ειδική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η πρώτη αναφέρεται στα ειδικά σχολεία και τις ενταξιακές δομές γενικών σχολείων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας, όπου λαμβάνεται υπόψη η μαθησιακή ετοιμότητα και ικανότητα των παιδιών, οι επιδόσεις και η συμπεριφορά

τους. Η δεύτερη αφορά την εκπαίδευση στο σπίτι, σε ιδιωτικά κέντρα εκπαίδευσης ή σε κέντρα δημιουργικής απασχόλησης (Δροσινού, 2015). Στην Ελλάδα έχουν επικυρωθεί οι συμβάσεις που έχουν να κάνουν με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εργασία των ατόμων με ΕΕΑ (Χρηστάκης, 2011). Το σύνταγμα της Ελλάδας καθιερώνει το δικαίωμα στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία καθώς και τη δωρεάν εκπαίδευση, υποχρεώνοντας στην πολιτεία να τους προσφέρει κατάλληλη στήριξη. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας συμπεριλαμβάνει τόσο γενικά όσο και ειδικά σχολεία και υποστηρίζει πρωτίστως την εκπαίδευση των μαθητών σε γενικά σχολεία (Χρηστάκης, 2011), με ειδικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Εκτός όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω το ελληνικό σύνταγμα διασφαλίζει το δικαίωμα στην εργασία των ατόμων με αναπηρία.

Η ειδική εκπαίδευση και αγωγή είναι βασισμένη στο ανθρωποκεντρικό μοντέλο, κατά το οποίο επαγγελματίες, οικογένεια και το ίδιο το άτομο συνεργάζονται για να καταφέρουν να συνθέσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, βασισμένο στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή (Χρηστάκης, 2013, Δροσινού, 2014). Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ψυχοδυναμική κατανόηση και ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Δροσινού, 2015). Τέλος, η ειδική παιδαγωγική αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση και διαχείριση των εκάστοτε ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με αναπηρία (Δροσινού, 2015).

Όλα τα μοντέλα που αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν μια βάση και αλληλεπιδρούν, για να φέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα στην εξέλιξη του μαθητή.

Παρεμβάσεις στα προβλήματα Γραπτού Λόγου και Ορθογραφίας

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προβαίνουν σε λανθασμένους χειρισμούς κατά την διαχείριση του γραπτού τους λόγου και αυτό τα οδηγεί σε αδιέξοδα. Αρχικά, προσεγγίζουν τα θέματα έτσι ώστε να ελαχιστοποιούν το ρόλο του σχεδιασμού (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 74). Γράφουν ανασύροντας απλά πληροφορίες που κατά τη γνώμη τους είναι σχετικές, φροντίζοντας κάθε νέα ιδέα μα τους οδηγεί στην επόμενη και δε λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις του κοινού, τους περιορισμούς του θέματος, την ανάπτυξη στόχων και την οργάνωση του κειμένου (Ciullo &

Reutebuch, 2013, σ. 75). Επιπλέον, οι τυχόν αναθεωρήσεις των γραπτών τους είναι αναποτελεσματικές, αφού διορθώνουν μηχανικά τα λάθη και η βελτίωση είναι μικρή (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 75). Τα γραπτά τους είναι συνήθως γεμάτα ορθογραφικά, έχουν προβλήματα στην κεφαλαιοποίηση, στη στίξη καθώς και γραφικά σφάλματα. Τέλος, διακατέχονται από άγχος όταν αναφέρονται οδηγίες σχετικά με τον ορθό τρόπο γραφής και τους καλούς συγγραφείς (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 75).

Για να αντιμετωπιστούν όλα τα παραπάνω θα πρέπει η διδασκαλία στη γενική τάξη να δίνει έμφαση τόσο στην πρόληψη όσο και στην παρέμβαση, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή, να διατηρεί ισορροπία μεταξύ έννοιας, διαδικασίας και σχεδιασμού και να απασχολεί τυπικές και μη τυπικές μεθόδους μάθησης (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 75). Υπάρχουν έξι αρχές που συμβάλλουν στην συντονισμένη και συγκροτημένη προσπάθεια για αποτελεσματική διδασκαλία, οι εξής (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 75): η παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας γραπτού λόγου, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή, η εφαρμογή πρώιμης παρέμβασης με συνεκτική και σταθερή προσπάθεια βελτίωσης, η ύπαρξη θετικών προσδοκιών για την επίτευξη της μάθησης, ο εντοπισμός των ακαδημαϊκών και μη εμποδίων και τέλος η χρήση τεχνολογικών εργαλείων για την επίτευξη της βελτίωσης των επιδόσεων στη γραφή. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013, σ.31), καλό είναι να τηρούνται: η αρχή της εποπτείας, η παιδοκεντρική αρχή, η εγγύτητα στη ζωή, η εμπέδωση και η άσκηση.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σ. 85), για να μπορέσει να υπάρξει μια αποτελεσματική παρέμβαση, στις περιπτώσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, θα πρέπει, να εξασκηθούν δύο επιμέρους τομείς: η ορθογραφία λέξεων και η ενίσχυση της σκέψης. Οι δύο αυτοί τομείς οφείλουν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά, για την επιτυχή ανάπτυξη ενός κειμένου. Καλό θα είναι, να υπάρξει επαρκής εξάσκηση στην ορθογραφία πριν προβεί ο μαθητής στην γραπτή διατύπωση των σκέψεών του (Πόρποδας, 2003, σ. 85), αφού με αυτό τον τρόπο θα έχει καλύτερες επιδόσεις και δε θα βιώνει αισθήματα αποτυχίας.

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης προϋποθέτει, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013, σ.73), την εφαρμογή συγκεκριμένων αρχών, όπως: την ύπαρξη προσεκτικής αναγνώρισης - αξιολόγησης των δυσκολιών και των ιδιαίτερων αναγκών

του μαθητή, τον σχολαστικό σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, την πρόβλεψη πιθανών αντεπιδράσεων κανονικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας, την εξατομίκευση των στόχων του προγράμματος και της διδασκαλίας και τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να λειτουργούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

Παράλληλα, το διδακτικό περιβάλλον θα πρέπει να επιτρέπει στο μαθητή να βιώσει αισθήματα επιτυχίας, αφού οι μαθητές με προβλήματα στο γραπτό λόγο καθημερινά βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, λόγω των αποτυχιών τους και έτσι υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στη σχολική μάθηση και σκέφτονται πως δε θα καταφέρουν ποτέ (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 106). Το μαθησιακό περιβάλλον, λοιπόν, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, εγκυρότητα και αξιοπιστία (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 106).

Ο εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να επιτύχει τα παραπάνω, θα πρέπει να στοχεύσει στη μείωση του αριθμού των στοιχείων, που θα πρέπει να διαχειριστεί ο μαθητής κατά τη διαδικασία της συγγραφής ενός κειμένου (συμπεριλαμβανομένης της σύνταξης και της κατανόησης των νοημάτων προφορικά και γραπτά), καθώς επίσης και στην επίτευξη της αυτόνομης προσαρμογής του σε κάθε κειμενικό είδος με επιτυχία (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 107). Σημειώνεται εδώ, ότι καμία άλλη μαθησιακή δραστηριότητα δεν απαιτεί το συνδυασμό τόσων σύνθετων δεξιοτήτων, όσο η παραγωγή γραπτού λόγου.

Η διδασκαλία και η μετέπειτα στήριξη της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται μέσα από την εκμάθηση στρατηγικών οργάνωσης του γραπτού λόγου (Χρηστάκης, 2013, σ.257, Παντελιάδου, 2010, σ. 277). Το να βάζουμε το παιδί να γράφει απλά περισσότερο, δεν το βοηθά να βελτιωθεί. Ο συνδυασμός, ωστόσο της εφαρμογής στρατηγικών, κάνοντας πολύ εξάσκηση, θα μπορούσε να προσφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα. Η χρήση στρατηγικών μπορεί να έχει θετική επιρροή στην παραγωγή κειμένων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2010, σ. 278). Έρευνες των Troia & Graham, 2002 (σ. 290) έδειξαν ότι η διδασκαλία τριών στρατηγικών, του να θέτουν στόχους, να χρησιμοποιούν τον καταγιισμό για παραγωγή ιδεών και να οργανώνουν τις ιδέες τους πριν γράψουν, μπορεί να έχουν θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των γραπτών, παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Παιδιά που διδάχτηκαν συστηματικά από διδάσκοντες τις στρατηγικές αυτές έγραψαν

ποιοτικότερες εκθέσεις και μεγαλύτερες σε μέγεθος από τους συμμαθητές τους (Troia & Graham, 2002, σ. 300). Επίσης, οι Hayes & Nash, 1996 είχαν αποδείξει ότι ο χρόνος σχεδιασμού ενός κειμένου έχει άμεση αλληλεπίδραση με την ποσότητα του κειμένου (Troia & Graham, 2002, σ. 300).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν, μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών, να έχουν θετικά αποτελέσματα στην προσέγγιση του γραπτού λόγου και την ποιότητα της γραφής τους (Χρηστάκης, 2013, σ.257, Παντελιάδου, 2010, σ. 278). Μέσω αυτών, τα παιδιά μπορούν να αυξήσουν τον αριθμό των λειτουργικών στοιχείων στις ιστορίες τους, μπορούν να παράγουν πλήρεις ιστορίες με χρήσιμα στοιχεία και τέλος, μπορούν να φτιάχνουν ένα σχέδιο, να ακολουθούν συγκεκριμένους στόχους, καθώς και να παράγουν μεγάλο αριθμό ιδεών και έπειτα να τις οργανώνουν, ώστε να αυξάνεται το μέγεθος των εργασιών τους και να βελτιώνεται η δομή τους (Παντελιάδου, 2010, σ. 278).

Μία στρατηγική, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013,σ.258), η οποία φέρνει επιτυχή αποτελέσματα αποτελείται από τα εξής βήματα: πρώτα σχεδιάζουμε τις δεξιότητες που θέλουμε να διδάξουμε, έπειτα διδάσκουμε τις δεξιότητες αυτές, στη συνέχεια προσπαθούμε να δημιουργήσουμε συνθήκες εφαρμογής όσων διδάχτηκαν και τέλος, επαινούμε τα παιδιά σε κάθε επιτυχία για να ενισχύσουμε θετικά την προσπάθειά τους (Χρηστάκης, 2013, σ.258). Φυσικά για να επιτύχουμε μια αποτελεσματική υποστηρικτική διδασκαλία θα πρέπει να ακολουθήσουμε τις εξής βασικές αρχές (Σπαντιδάκης, 2004, σσ. 117-119): θα πρέπει να ενθαρρύνεται η αλληλεπιδραστική μάθηση, να αναγνωρίζεται η σημασία των ήδη υπάρχουσών γνώσεων-εμπειριών-αναπαραστάσεων του μαθητή και να προετοιμάζεται ο μαθητής για τη δόμηση της νέας γνώσης. Επιπλέον, καλό είναι να ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, να συνδέονται οι σχολικές με τις καθημερινές του δραστηριότητες, για να τονίζεται η επικοινωνιακή σημασία του γραπτού λόγου, να αναπτύσσονται ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις, να δημιουργούνται βιώματα επιτυχίας και να αναπτύσσονται οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Χρηστάκης, 2013, σ.258, Σπαντιδάκης 2004, σ.119). Όλα αυτά συμβαίνουν με τη συμβολή του εκπαιδευτικού, που σχεδιάζει και ανατροφοδοτεί τις μεθόδους – στρατηγικές του και που φροντίζει κάθε διαδικασία να είναι χωρισμένη σε μικρά και επιτεύξιμα βήματα (Χρηστάκης, 2013, σ.258). Όλες οι παράμετροι της γραπτής δραστηριότητας θα πρέπει να αξιολογούνται συνεχώς, να

παρέχεται κατάλληλη ανατροφοδότηση ανά πάσα στιγμή (Χρηστάκης, 2013, σ.258), να παραχωρείται έλεγχος της γραπτής δραστηριότητας, σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης (η υποστήριξη σταδιακά μειώνεται έως να σταματήσει εντελώς), να διδάσκονται τα δομικά στοιχεία των διάφορων κειμένων και να παρέχεται χρόνος ώστε να ολοκληρώνουν τα κείμενά τους (Σπαντιδάκης, 2004, σ.119).

Τα παιδιά με δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών και στη δόμηση ενός γραπτού κειμένου θα πρέπει να ασκηθούν πάνω σε ιδέες άλλων ή σε προσχεδιασμένες ιστορίες, πριν προσπαθήσουν να γράψουν τις δικές τους (Χρηστάκης, 2000, σ. 262). Για την παραγωγή μιας ιστορίας, θα βοηθούσε η προγενέστερη δραματοποίησή της, η τοποθέτηση εικόνων που την αντιπροσωπεύουν σε σειρά και η προφορική διήγησή της στους συμμαθητές, τους γονείς ή σε μικρότερα παιδιά (Χρηστάκης, 2000, σ. 262). Επιπλέον, για τη περιγραφή ενός χαρακτήρα, το παιδί θα μπορούσε να επωφεληθεί μέσω της απάντησης ερωτήσεων για την περιγραφή κάποιου γνωστού προσώπου ή μέσω της δημιουργίας ιχνογραφημάτων για την περιγραφή των ομοιοτήτων του περιγραφόμενου προσώπου με κάποιο πρόσωπο γνωστό σε όλους (Χρηστάκης, 2000, σσ. 262-263). Η εργασία σε υπολογιστή μπορεί να βοηθήσει το παιδί, με τη βοήθεια πολλαπλών ερεθισμάτων, να γράψει μια ιστορία μέσα από μια σειρά παιχνιδιών ή περιπετειών (Χρηστάκης, 2000, σ. 263).

Στο πλαίσιο της υποστηρικτικής διδασκαλίας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθεί τις πέντε φάσεις που έχουν αναφερθεί στο κεφάλαιο 1.1, δηλαδή: αρχικά να γίνεται Συστηματική – Εμπειρική Παρατήρηση (πρώτη φάση), έπειτα Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (δεύτερη φάση), σε επόμενο στάδιο ο Σχεδιασμός διδακτικού προγράμματος με βάση συγκεκριμένο στόχο (τρίτη φάση), αργότερα η Υλοποίηση του διδακτικού στόχου με δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και διαφοροποιήσεις στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (τέταρτη φάση) και τέλος η Αξιολόγηση της διδακτικής Παρέμβασης με βάση το συγκεκριμένο στόχο (πέμπτη φάση) (Δροσινού, 2010). Οι φάσεις αυτές οδηγούν στη δόμηση και την εφαρμογή ενός Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014, σσ. 5-7), το οποίο στοχεύει στην βελτίωση του εκάστοτε μαθητή.

Στρατηγικές οργάνωσης γραπτού λόγου

Όπως είπαμε και σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η διδασκαλία της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να γίνει μέσα από την εκμάθηση στρατηγικών οργάνωσης του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2010, σ. 277). Τέτοιες στρατηγικές είναι και αυτές που περιγράφονται παρακάτω.

Ο Σπαντιδάκης (2004) προβαίνει στη δημιουργία μιας στρατηγικής για την οργάνωση των γραπτών, που ονομάζεται «Σ.Ο.Κ.ΑΡ.Ε. και ξεκίνα με το Α.Σ.Ε.» (Σπαντιδάκης, 2004, σσ. 28-46). Η στρατηγική αυτή αποτελεί ένα μνημονικό κανόνα, που περιλαμβάνει τα βήματα που πρέπει να ακολουθούνται για τη σωστή εκμείωση ενός γραπτού κειμένου. Η σημασία της είναι μεγάλη καθώς οργανώνει το γραπτό συνολικά και βοηθά το μαθητή να κατευθυνθεί προς το σωστό αποτέλεσμα.

Το όνομα της στρατηγικής αποτελεί μια ακροστιχίδα που αναλύεται ως εξής:

Σχεδιασμός

Οργάνωση

Καταγραφή

Αναθεώρηση
– Βελτίωση

Έκδοση

και ξεκίνα με το

Ακροατήριο

Σκοπός

Είδος
κειμένου

Πιο αναλυτικά, στη φάση του σχεδιασμού, ο μαθητής ανακαλεί από τη μνήμη του τις πληροφορίες, που αφορούν το κείμενο που καλείται να γράψει. Η ανάκληση αυτή μπορεί να γίνει με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Στη φάση αυτή ο μαθητής οφείλει να αποφασίσει, εκτός των άλλων, για το ακροατήριο στο οποίο θα απευθύνεται (λόγος επίσημος ή ανεπίσημος, ποιο το ύφος και το περιεχόμενο), για το είδος του κειμένου (αφήγηση, περιγραφή, άρθρο κτλ.) και για το σκοπό του κειμένου (θέλει να πληροφορήσει, να διδάξει, να ψυχαγωγήσει κτλ.) (Σπαντιδάκης, 2004, σσ. 28-30).

Στη φάση της οργάνωσης, μετά την ολοκλήρωση του σχεδιασμού, ο μαθητής οφείλει να αποφασίσει ποιες πληροφορίες θα κρατήσει και ποιες όχι και να τις ταξινομήσει σε χρονολογική σειρά για να εκφράζουν αυτό που θέλει (Σπαντιδάκης,

2004, σσ. 30-31). Στη συνέχεια ο μαθητής προχωράει στην πρώτη καταγραφή του κειμένου του. Εδώ η προσοχή εστιάζεται στο ρόλο του γραμματέα και οι ιδέες αρχίζουν να παίρνουν σχήμα (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 33). Ακολουθεί η φάση της αναθεώρησης, όπου το κείμενο βελτιώνεται έως ότου να ικανοποιούνται οι αποφάσεις που είχαν ληφθεί κατά το σχεδιασμό. Στη φάση αυτή συμμετέχουν και οι δύο ρόλοι, συγγραφέας και γραμματέας και αποτελεί μια αρκετά δύσκολη διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2004, σσ. 34-35).

Σ	Σχεδιασμός	Επιλέγω ιδέες αφού λάβω υπόψη: <ul style="list-style-type: none"> • Ακροατήριο • Σκοπός • Είδος κειμένου
Ο	Οργάνωση	Οργανώνω τις ιδέες μου ώστε να ικανοποιούν τις επιλογές της φάσης του σχεδιασμού.
ΚΑ	Καταγραφή	Καταγράφω χωρίς να ενδιαφέρομαι για τα ορθογραφικά λάθη.
Ρ	Διόρθωση	Η παραγωγή του γραπτού λόγου δεν είναι μια διαδικασία του τύπου «ψεκάστε, σκουπίστε, τελειώσατε»! Τώρα φροντίζω να ικανοποιηθούν οι επιλογές της φάσης του σχεδιασμού.
Ε	Έκδοση	Κοινοποιώ το κείμενο στους αναγνώστες.

Πίνακας 1: Κάρτα ΣΟΚΑΡΕ. (Σπαντιδάκης, 2004, σ.233)

Σχεδιάγραμμα και μνημονικός κανόνας αφήγησης

Η αφήγηση είναι ένα από τα κειμενικά είδη που συναντάμε πολύ συχνά στο δημοτικό σχολείο. Αντικείμενό της είναι η εξιστόρηση, με χρονολογική σειρά, μιας ιστορίας, κατά την οποία μεταβάλλεται μια αρχική κατάσταση πραγμάτων σκόπιμα από τους ήρωες (Ανδρέου, 2007, σ. 8). Μια αφήγηση μπορεί να είναι είτε μυθοπλαστική, είτε ιστορική, είτε ρεαλιστική και πρέπει να περιέχει συγκεκριμένα δομικά στοιχεία, κάποια από τα οποία είναι τα εξής: χωροχρονικό πλαίσιο, ήρωες, περιγραφή αρχικής κατάστασης, εμφάνιση του προβλήματος που ανατρέπει την κατάσταση, εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος, εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα, εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος, αποτελέσματα προσπαθειών, κορύφωση της δράσης, λύση του προβλήματος, αποτίμηση γεγονότων και ηρώων (Ανδρέου, 2007, σ. 10).

Για να μπορέσει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να απομνημονεύσει και να καταγράψει όλες αυτές τις πληροφορίες, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τον εξής μνημονικό κανόνα: «Με έξι πι, δύο τι και ένα γιατί κάνουμε μια αφήγηση καλή» (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 212). Πιο αναλυτικά, στην παρακάτω εικόνα βλέπουμε το περιεχόμενο κάθε υποομάδας του κανόνα (Εικόνα).

Ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί με τη βοήθεια του παραπάνω μνημονικού κανόνα, σε συνδυασμό με το ΣΟΚΑΡΕ, να συντάξει ένα ολοκληρωμένο,



Εικόνα1: Σχεδιάγραμμα Αφήγησης

νοηματικά, κείμενο, με αρχή, μέση και τέλος. Κατά τη φάση του σχεδιασμού και έχοντας στο μυαλό το σχεδιάγραμμα, ο μαθητής γράφει σύντομα όσα σκέφτεται να ενσωματώσει στο κείμενό του, τα οργανώνει και έπειτα προβαίνει στην πρώτη καταγραφή. Στο τέλος, αναθεωρεί και εκδίδει το κείμενό του. Ο

συνδυασμός των δύο κανόνων μπορεί να επιφέρει πολύ καλά αποτελέσματα.

Στρατηγικές Ορθογραφημένης γραφής

Οι στρατηγικές που οδηγούν σε ορθογραφημένη γραφή είναι τέσσερις (Αϊδίνης, 2010, σ. 138). Η πρώτη είναι η στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας της λέξης και χρησιμοποιείται από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης έως και το τέταρτο (ορθογραφικό ή στάδιο πλαισίου λέξης). Τα παιδιά ή οι ενήλικες δεν έχουν πληροφορίες για την ορθογραφία της εκάστοτε λέξης και ασχολούνται μόνο με την γραφημική αναπαράσταση της (Αϊδίνης, 2010, σ. 140). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται πολυάριθμα ορθογραφικά λάθη, των οποίων η θέση αλλάζει ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης (είτε στο θέμα είτε στην κατάληξη).

Επόμενη στρατηγική είναι η μνημονική (Αϊδίνης, 2010, σ. 142), κατά την οποία αποθηκεύονται οπτικές αναπαραστάσεις στη μνήμη και έτσι ανά πάσα στιγμή μπορεί να συμβεί ανάκληση των αναπαραστάσεων για τη σωστή καταγραφή μιας λέξης. Όσο πιο συχνά εμφανίζεται μια λέξη, τόσο πιο εύκολα δημιουργείται η αναπαράστασή της (Αϊδίνης, 2010, σ. 142). Η τρίτη στρατηγική που εφαρμόζεται για την εκμάθηση της ορθογραφίας είναι αυτή της αναλογίας προς γνωστές λέξεις (Αϊδίνης, 2010, σ. 144). Αυτό που συμβαίνει στην περίπτωση αυτή είναι να συνδεθούν ορθογραφικά λέξεις που έχουν ολοκληρωμένη οπτική αναπαράσταση στο νοητικό λεξικό του παιδιού με άλλες άγνωστες. Οι οικογένειες λέξεων, δηλαδή η κατηγοριοποίηση λέξεων σε ομάδες ετυμολογικής προέλευσης (Πόρποδας, 2003, σ. 83), είναι πολύ σημαντική στην παρούσα στρατηγική και μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ορθογραφημένης γραφής (Μουζάκη, 2010, σ. 402). Βασική προϋπόθεση για τη χρήση της στρατηγικής είναι η γνώση φωνολογικής κατάτμησης των λέξεων (Αϊδίνης, 2010, σ. 144).

Η μορφολογική στρατηγική (Αϊδίνης, 2010, σ. 144), η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη μορφοσυντακτικών γνώσεων. Πρόκειται ουσιαστικά για τους κανόνες που βοηθούν τα παιδιά να μπορούν να ανταπεξέλθουν ορθογραφικά σε πληθώρα λέξεων με μικρό αριθμό αποθηκευμένων αναπαραστάσεων στη μνήμη. Η συγκεκριμένη στρατηγική προϋποθέτει εκπαίδευση. Συμπερασματικά, καλό είναι τα παιδιά να χρησιμοποιούν όλες τις στρατηγικές ανάλογα με την περίπτωση που θα βρεθούν και ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξής τους και τις γνώσεις τους (Αϊδίνης, 2010, σ. 145).

Ένας άλλος τρόπος εκμάθησης της ορθογραφίας λέξεων είναι η δημιουργία μιας «Προσωπικής τράπεζας λέξεων» ή ενός «Προσωπικού λεξικού» (Μουζάκη, 2010,

σ.405). Έτσι ο μαθητής μπορεί να κάνει επανάληψη ή αυτοέλεγχο, αφού ο μαθητής έχει καταγεγραμμένες όλες τις λέξεις που έχει μάθει σε ένα μέρος και είναι άμεσα διαθέσιμο για επεξεργασία.

Παρεμβάσεις και χρησιμότητα των νέων Τεχνολογιών

Οι νέες τεχνολογίες μπαίνουν όλο και περισσότερο στη ζωή μας, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται όλοι οι τομείς της. Αυτό αναπόφευκτα συμβαίνει και στον τομέα της εκπαίδευσης. Περίπου το 29-40% από το χρόνο του μαθήματος απασχολείται με τη χρήση υπολογιστή και το 27% των σχολείων έχουν εργαστήριο υπολογιστών (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 196). Η επιρροή της τεχνολογίας στην διδασκαλία θεωρείται ευεργετική για την ενίσχυση της μάθησης (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 196), αν βέβαια υπάρχει η κατάλληλη επάρκεια από τους μαθητές.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εφαρμογή στρατηγικών γραπτού λόγου, στην ποιότητα του γραπτού, στο μέγεθος της έκθεσής τους, στην ανάγνωση, στη σύγκριση πληροφοριακών κειμένων, στη σύνδεση νέων δεδομένων με την προγενέστερη γνώση τους και στη διαφοροποίηση των λεπτομερειών από την κύρια ιδέα (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 197). Αδιαμφισβήτητα μπορούν να επωφεληθούν από την είσοδο των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 42), υπό την προϋπόθεση να μπορεί η πληροφορία να παρουσιαστεί δυναμικά και να παρέχονται δυνατότητες ελέγχου της ποσότητας της παρουσιαζόμενης πληροφορίας, του τρόπου και της ταχύτητας παρουσίασης της (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 150).

Ειδικότερα, όσον αφορά τις Μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, τα πολυμέσα μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μηχανιστικών (ορθογραφία, στίξη, λεξιλόγιο κτλ), ουσιαστικών (γέννηση ιδεών, βελτίωση γραπτών) και μεταγνωστικών δεξιοτήτων παραγωγής κειμένων (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 150).

Οι υπολογιστές μπορούν να έχουν πολλές χρήσεις και να βοηθήσουν το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες μέσω διαφορετικών ρόλων. Αρχικά, ο υπολογιστής ως «επεξεργαστής κειμένων», μπορεί να δώσει στο γραπτό του μαθητή καλύτερη εικόνα, να διευκολύνει τη δυναμική επεξεργασία και τη βελτίωση του κειμένου, να τυπώσει το κείμενο σε μορφές που μοιάζουν με αυτές των ενηλίκων, να παρουσιάσει μια νέα

αντίληψη σχετικά με τα λάθη ορθογραφίας και στίξης, να δώσει την εντύπωση στο μαθητή ότι είναι ένας πραγματικός «συγγραφέας», να βοηθήσει στην εστίαση της προσοχής σε ουσιαστικές λειτουργίες της γραφής (γέννηση ιδεών, βελτίωση γραπτών) αντί για μηχανιστικές (ορθογραφία, στίξη, λεξιλόγιο κτλ.) (Σπαντιδάκης, 2004, σσ. 151-152).

Ο υπολογιστής ως «εκφωνητής», δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ακούσει τις σκέψεις του και να διορθώσει τις ελλειπείς προτάσεις ή τις λανθασμένες λέξεις (Σπαντιδάκης, 2004, σ. 152). Επιπλέον, ο υπολογιστής ως «διορθωτής» μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να ελέγξει την ορθογραφία του κειμένου του. Ένα μειονέκτημα αυτού του ρόλου είναι ότι δεν εντοπίζει τις λέξεις που είναι μεν αποδεκτές αλλά δεν ταιριάζουν με τα συμφραζόμενα. Επίσης, δίνει έτοιμα τα σωστά χωρίς να επισημαίνει τους κανόνες.

Έρευνες σχετικά με τη χρησιμότητα των Η/Υ στο γραπτό λόγο και την ορθογραφία

Ένα συνεχώς διευρυνόμενο πεδίο τεχνολογικών καταφέρνει να παρέχει δυνατότητες για την ελαχιστοποίηση των δυσκολιών γραφής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τους επιτρέπει να παρακάμψουν το πρόβλημα και να λάβουν υποστήριξη για να ξεπεράσουν τους άλλους (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 81). Το 1987 οι Mac Arthur και Graham συνέκριναν τρία μέσα γραπτής έκφρασης: το χειρόγραφο κείμενο, το κείμενο γραμμένο σε Η/Υ με λογισμικό επεξεργασίας κειμένου και το κείμενο γραμμένο καθ' υπαγόρευση από ενήλικα. Ανακάλυψαν ότι το χειρόγραφο κείμενο ήταν χειρότερο και με περισσότερα λάθη από τα άλλα δύο είδη (Δημάκος, 2010, σ. 461). Επιπλέον, τα κείμενα στον υπολογιστή ήταν εμπλουτισμένα με περισσότερες λεπτομέρειες (Δημάκος, 2010, σ. 461).

Άλλη μελέτη του Outhred το 1989 εξέτασε γραπτά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι με Η/Υ. Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούσαν το συνολικό αριθμό λέξεων και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών των μαθητών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στα δύο αυτά κριτήρια (Δημάκος,

2010, σ. 461) και οι μαθητές έδειξαν να προτιμούν τον υπολογιστή για την εξάσκηση της ορθογραφίας.

Ο Mac Arthur το 1996 εξήγησε, ότι οι νέες τεχνολογίες κάνουν πιο εύκολη τη διαδικασία της γραφής και δίνουν κίνητρο στους μαθητές (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 81). Την ίδια χρονιά ο Mac Arthur, ο Haynes και ο De La Paz ερευνούν μαθητές Στ' τάξης με μαθησιακές δυσκολίες και βρίσκουν ότι με τη βοήθεια ηλεκτρονικού ορθογράφου μπορούν να διορθώσουν περισσότερα από το ένα τρίτο των λαθών τους σε σύγκριση με το ένα δέκατο χωρίς αυτόν (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 478). Αργότερα, το 1999, ο ίδιος ερευνητής ανέφερε, ότι η πληκτρολόγηση παρέχει ένα πιο εύκολο μέσο παραγωγής κειμένου ειδικά σε άτομα με κινητικές δυσκολίες (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 81).

Το 1998 ο De Ford ερεύνησε την περίπτωση του Christo Inving (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 82), ο οποίος συνέλαβε τη δύναμη της τεχνολογίας για την προώθηση της γραφής. Το συγκεκριμένο παιδί είχε προβλήματα στο γράψιμο και τη συγκέντρωση προσοχής και έκανε το ελάχιστο δυνατό στις εργασίες του. Με τη βοήθεια του υπολογιστή τα γραπτά του έγιναν πιο πλήρη (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 82).

Μελέτη του Zhang το 2000 σε μικρό δείγμα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έδειξε ότι η συστηματική χρήση ειδικού λογισμικού μπορεί να βοηθήσει και να βελτιώσει τους μαθητές σε θέματα περιεχομένου, οργάνωσης κειμένου και επιλογής κατάλληλου λεξιλογίου ξεπερνώντας έτσι τα εμπόδια της γραφής με το χέρι (Δημάκος, 2010, σ. 462). Την ίδια χρονιά ο Fouts δήλωσε ότι η πλειοψηφία των ως τότε ερευνών έδειξε θετικές συνέπειες των Η/Υ στη διδασκαλία (Noeth & Volkon, 2004, p. 8). Δύο χρόνια αργότερα, το 2002, ο WestEd υποστήριξε ότι η τεχνολογία είναι αποτελεσματική στη διδασκαλία βασικών ικανοτήτων, βοηθά στην επικοινωνία των μαθητών αναπηρία και μέσω της διερεύνησης στο διαδίκτυο οι δάσκαλοι μπορούν να επωφεληθούν, μαθαίνοντας το μαθησιακό στυλ των μαθητών τους (Noeth & Volkon, 2004, σ. 8).

Άλλοι ερευνητές, οι Kim, Vanghn, Wanzel & Wei, 2004, οι Dexter, Hughes, 2011 και οι Dexter, Park & Hughes, 2011 ασχολήθηκαν επίσης με τη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στο γραπτό λόγο. Ανακάλυψαν ότι τα γραφήματα (εννοιολογικοί χάρτες, γνωστικοί χάρτες, διαγράμματα ροής, σημασιολογικοί χάρτες

και οπτικές απεικονίσεις) μπορούν να προωθήσουν την αναγνωστική κατανόηση, την απόκτηση περιεχομένου και το γράψιμο (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 197). Μάλιστα, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με γραφικά και νοητικούς χάρτες σε Η/Υ, σε μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες και τα αποτελέσματα ήταν θετικά και ελπιδοφόρα, όσον αφορά το γραπτό λόγο (Ciullo & Reutebuch, 2013, σ. 207).

Τα τεχνολογικά εργαλεία, μπορούν να δώσουν υποστήριξη στο σχεδιασμό και την αναθεώρηση κειμένου, μέσω περιγραμμάτων, εννοιολογικών χαρτών ή εφαρμογών πολυμέσων (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 82). Πιο συγκεκριμένα οι κειμενογράφοι παρέχουν ορθογραφικό έλεγχο και προβλέψεις λέξεων, που βοηθούν ιδιαίτερος παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 82). Ο συνδυασμός των στρατηγικών βελτίωσης με τη χρήση πολυμέσων βοηθά περισσότερο τους μαθητές αυτούς να κάνουν ποιοτικές βελτιώσεις στα κείμενά τους (Σπαντιδάκης, 2010, σ.478), σύμφωνα με τους Rijlaarsdam, Couzijn & van den Bergh (2004).

Πιο πρόσφατες έρευνες των Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds και Kim το 2006 έδειξαν ότι η συστηματική παρέμβαση με σκοπό την ενίσχυση της ορθογραφίας στο γραπτό λόγο, με τη βοήθεια Η/Υ, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Δημάκος, 2010, σ. 462). Ωστόσο τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό, θα πρέπει να ενισχύουν την προσπάθεια του μαθητή και όχι να τη δυσκολεύουν. Η εξέλιξη της τεχνολογίας δείχνει να βαδίζει προς αυτή την κατεύθυνση (Δημάκος, 2010, σ. 463). Το 2009 ο Marino συμπέρανε από έρευνα που έκανε ότι οι μαθητές με αναπηρία ωφελούνται περισσότερο από τις νέες τεχνολογίες, σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Israel, Marino, Delisio, & Serianni, 2014, p. 5). Τέλος, οι Marino, Israel, Beecher & Basham (2013), εξήγησαν ότι οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, που περιλαμβάνει συζήτηση, ανάγνωση ή εργαστήρια (Israel, Marino, Delisio, & Serianni, 2014, σ. 5).

Συνοψίζοντας, τα πολυμέσα φαίνεται να μπορούν να βοηθήσουν στην επικοινωνία και την έκφραση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυξάνουν τα κίνητρά τους να ασχοληθούν με κάποιο γνωστικό έργο, χωρίς να τους εμποδίζει ο φόβος της αποτυχίας (Farinella, 2013). Οι παρεμβάσεις με Η/Υ θα πρέπει, ωστόσο,

να συνδυάζονται με εξατομικευμένη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης για να είναι αποτελεσματικά και να αφήνουν πίσω τα εμπόδια της γραφής με το χέρι (Δημάκος, 2010, σ. 463). Άλλωστε ο απώτερος σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι η αυτονόμηση του μαθητή κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου. Οφείλει να σημειωθεί, ότι δεν είναι όλες οι βοηθητικές τεχνολογίες κατάλληλες για όλους τους μαθητές με ΜΔ (Price & Cole, 2009, σ. 27). Κάποιες μπορεί να προκαλέσουν απογοήτευση λόγω της δυσκολίας της χρήσης τους. Καθώς ωριμάζει ο μαθητής, λοιπόν, θα πρέπει να διαφοροποιείται και η χρήση των τεχνολογιών στη διδασκαλία (Price & Cole, 2009, σ. 27). Η διδασκαλία της γραφής δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρείται περιττή, αφού η χρησιμότητά της είναι φανερή σε κάθε τομέα της ζωής μας (Graham, Karen, & Lynn, 2001, σ. 82). Γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί θα πρέπει να αναζητούν ευκαιρίες για να χρησιμοποιούν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές και στρατηγικές και να υποστηρίζουν τις εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με Μαθησιακές δυσκολίες (Kennedy, Deshler, & Wills Lloyd, 2015, σ. 34). Παρόλη την περιπλοκότητα της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοήσει τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού και να τις μεταφράσει σε εξατομικευμένη διδασκαλία (Μαρκάκης, Δροσινού, 2000), (Δροσινού, 2013) (Drossinou, 2004), (Drossinou, 2005), (Reid, 1998), (Reid, 2004), (Δροσινού - Κορέα, 2013), (Δροσινού, 2005), (Δροσινού, 2010), (Δροσινού, 2005), (Πόρποδας, 2002), (Δροσινού, 2004).

Λίγες είναι οι έρευνες που δείχνουν αρνητικά στοιχεία στη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο πρώτος αρνητικός παράγοντας που συμβάλλει αρνητικά είναι η ελλιπής τεχνολογική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Hasselbring & Williams Glaser, 2000, pp. 116-117). Έρευνα του President's Committee of Advisors on Science and Technology το 1997, έδειξε ότι λίγοι δάσκαλοι νιώθουν ότι μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικά τη χρήση H/Y στην τάξη (Hasselbring & Williams Glaser, 2000, σσ. 116-117). Δύο χρόνια αργότερα μόνο το 20% των δασκάλων ένιωθαν καλά προετοιμασμένοι να χρησιμοποιήσουν τεχνολογία στην τάξη (Hasselbring & Williams Glaser, 2000, σσ. 116-117). Ένας δεύτερος αρνητικός παράγοντας είναι το υψηλό κόστος που χρειάζεται για να εξοπλιστούν τεχνολογικά όλα τα σχολεία, δεδομένου ότι η χρηματοδότηση για τέτοιο σκοπό είναι αρκετά χαμηλή (Hasselbring & Williams Glaser, 2000, σσ. 116-117). Σύμφωνα με τον WestEd (2002), αν δεν υπάρξει κατάλληλη εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών, προσβασιμότητα στα μέσα, μακρύς σχεδιασμός για την υποστήριξη των αναγκών των μαθητών και προσαρμογή στα προγράμματα διδασκαλίας δεν θα υπάρξουν θετικές συνέπειες από την χρήση των τεχνολογιών (Noeth & Volkon, 2004, σ. 8). Η τελευταία έρευνα που έδειξε επιφυλακτικότητα απέναντι στις νέες τεχνολογίες ήταν εκείνη των Edmonds & Li, (2005), η οποία έδειξε ότι πολλοί μαθητές με ΜΔ που χρησιμοποίησαν νέες τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία, δεν ήταν έτοιμοι να μάθουν με αυτό τον τρόπο ή είχαν άλλα εμπόδια να προσπεράσουν πρώτα και γι' αυτό δεν υπήρξαν θετικές συνέπειες (Edmonds & Li, 2005, p. 4). Η χρήση της τεχνολογίας απαιτεί ικανότητες που κάποιοι μαθητές δεν είναι έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν και αυτό αποτελεί άλλο ένα αρνητικό παράγοντα για επιτυχία (Edmonds & Li, 2005, p. 4).

4. Σκοπιμότητα έρευνας και Υποθέσεις

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνουμε την αναγκαιότητα της έρευνάς μας, η οποία αφορά το κατά πόσο μπορούν να συμβάλουν οι νέες τεχνολογίες στη βελτίωση εντεκάχρονου μαθητή με ΜΔ στη γραπτή έκφραση (κωδικός 315,2 (F81.81) σύμφωνα με το DSM V). Οι παραπάνω έρευνες υποδεικνύουν ένα θετικό αντίκτυπο των νέων τεχνολογιών, όμως δεν έχει διεξαχθεί καμία προσανατολισμένη αποκλειστικά στο γραπτό λόγο την τελευταία δεκαετία. Δεδομένης της ταχείας ανάπτυξης - αλλαγής των τεχνολογικών μέσων και της χρήσης τους στη διδασκαλία, θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να ελεγχθεί η συμβολή τους με τα νέα δεδομένα της εποχής μας.

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκαν τρεις υποθέσεις προς απάντηση. Οι υποθέσεις έθεταν προς εξέταση τα εξής ενδεχόμενα: πρώτον, αν η μεθοδολογία παρατήρησης σε μαθητή με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο, δεύτερον, αν η μεθοδολογία παρέμβασης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων μπορεί να βελτιώσει το γραπτό λόγο σε μαθητή με ΓΜΔ και τρίτον αν το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά το γραπτό λόγο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε μαθητή με ΓΜΔ στη γενική τάξη.

Κεφαλαίο Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

1. Ορισμός Ερευνητικού Πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και είναι μεικτή (Βλ. Αβραμίδης. Η, Καλύβα. Ε, 2006), καθώς αποτελείται τόσο από ποιοτικά όσο και από ποσοτικά δεδομένα. Ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής ταυτοποιείται με την Πρακτική Άσκηση (ΠΑ), που πραγματοποιήθηκε στο 6^θεσιο Δ/Σ Γαλιίας Ηρακλείου Κρήτης, για 120 ΠΑ + 23 (πείραμα με κείμενα κοινωνικών ιστοριών-πτυχιακή) = 143 ώρες, σε εντεκάχρονο μαθητή με διάγνωση Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) και ενδείξεις διάσπασης προσοχής.

2. Μελέτη Περίπτωσης – θεωρητική τεκμηρίωση

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα ποιοτικό τρόπο διερεύνησης φαινομένων εκ των έσω, αφού εξετάζει τα αντικείμενα στο πραγματικό τους περιβάλλον (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 302) και αυτό κάνει τα αποτελέσματά της πολύ σημαντικά. Ουσιαστικά, η μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε μια ειδική περίπτωση και την κατανοεί μέσα στο πολύπλοκο πλαίσιο εκδήλωσής της. Αποτελεί μεθοδολογία ή στρατηγική έρευνας και όχι μέθοδο έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 303). Ειδικά στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όπου κάθε μαθητής αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση, η μεθοδολογία αυτή έρευνας μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην εκμείευση σημαντικών πορισμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 312).

Υπάρχουν τέσσερα είδη μελετών περίπτωσης, η μονή ή απλή - ολική, η μονή ή απλή - ενταγμένη, η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων – ολική και η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων – ενταγμένη (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 305). Αν και ο όρος μελέτη περίπτωσης απευθύνεται σε μελέτη ενός ατόμου, μπορεί να συμβεί και σε ομάδα περιπτώσεων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά η απλή μελέτη είναι προτιμότερη αφού εξάγονται πολυτιμότερα συμπεράσματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 306).

Η μελέτη περίπτωσης είναι πολύ σημαντική, ειδικά στα πλαίσια της ειδικής αγωγής, όπου πολλές αναπηρίες είναι σπάνιες και είναι δύσκολο να συγκροτηθεί μεγάλο δείγμα έρευνας. Επίσης, υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ παιδιών που έχουν ίδια διάγνωση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 311-312). Ωστόσο, η γενίκευση πορισμάτων που εξάγονται από μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι προβληματική για τον γενικό πληθυσμό.

Η έρευνα που διεξήχθη από εμάς αποτελεί μελέτη περίπτωσης και περιγράφεται αναλυτικά στα παρακάτω κεφάλαια.

Μελέτη περίπτωσης εστιασμένη στη συμμετοχική παρατήρηση στο χρονοδιάγραμμα της Πρακτικής Άσκησης και στην πρώτη φάση ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Κατά την πρώτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, όπου διεξάγεται η συμμετοχική παρατήρηση συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τον μαθητή. Το ιστορικό του μαθητή στον οποίο εστίασαμε την μελέτη περιπτώσής μας, κατά την πρακτική μας άσκηση στο 6θέσιο Δ/Σ Γαλιάς Ηρακλείου Κρήτης χωρίζεται σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό.

Ατομικό Ιστορικό

Ο Σ.Ρ. είναι ένας εντεκάχρονος μαθητής της έκτης δημοτικού. Εκ πρώτης όψεως φαίνεται νεότερος ηλικιακά και η συμπεριφορά του παραπέμπει σε παιδί μικρότερης ηλικίας. Είναι πολύ ευγενικός και καλοπροαίρετος με όλους, μα πολλές φορές στεναχωριέται και κλαίει για ασήμαντους λόγους. Επιπλέον, συχνά φέρεται επιπόλαια και αντιμετωπίζει καταστάσεις χωρίς πολλή σκέψη. Η αυτοπεποίθησή του είναι πολύ χαμηλή και θεωρεί ότι οι συμμαθητές του τον βλέπουν σαν χαζό και τον κοροϊδεύουν. Μέσα στην τάξη προσπαθεί πολύ, έρχεται σχεδόν πάντα διαβασμένος και σηκώνει το χέρι για να απαντήσει. Τα λάθη που κάνει συχνά οφείλονται στη βιασύνη του να αποδείξει ότι τα ξέρει. Στα διαλείμματα ορισμένες φορές παίζει με τους συμμαθητές του αλλά τις περισσότερες φορές περιφέρεται μόνος ή παίζει με μικρότερα παιδιά. Στο παρελθόν η σχέση του με τους συμμαθητές ήταν κακή, αφού ο μαθητής ήταν θύμα σχολικού εκφοβισμού και δεν ήθελε να έρχεται στο σχολείο. Το συγκεκριμένο περιστατικό τον στιγματίσει, με αποτέλεσμα να έχει την ίδια εικόνα για

τους συμμαθητές του και τη φετινή χρονιά, παρόλο που εκείνοι είχαν θετική ή ουδέτερη στάση απέναντί του.

Οικογενειακό Ιστορικό

Ο μαθητής προέρχεται από μία πενταμελή οικογένεια. Η μητέρα του είναι 35 ετών και εργάζεται ως εργάτρια σε θερμοκήπια. Δεν είχε αντιμετωπίσει κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, όπως μας ανέφερε σε συζήτηση μεταξύ μας. Ο πατέρας είναι 47 ετών και είναι μηχανικός αυτοκινήτων. Στο παρελθόν ήταν κι εκείνος θύμα σχολικού εκφοβισμού. Το παιδί έχει επίσης, δύο μεγαλύτερες αδερφές, η πρώτη είναι 15 ετών και μαθήτρια της πρώτης λυκείου. Δεν αντιμετωπίζει κανένα μαθησιακό ή άλλο πρόβλημα. Η δεύτερη είναι 12 ετών και μαθήτρια της πρώτης γυμνασίου. Έχει κι εκείνη διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ Ηρακλείου για Γενικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως και ο μαθητής μας. Στο σπίτι γίνονται συχνά καβγάδες για την τηλεόραση, τον υπολογιστή και το τάμπλετ. Η μητέρα δε θέλει να αφήνει το μαθητή να ασχολείται με αυτά γιατί βλέπει ότι προσηλώνεται τόσο που δεν μπορεί να αποσπάσει την προσοχή του με τίποτα και έτσι δημιουργούνται τριβές μεταξύ τους.

Η μητέρα είναι υπερπροστατευτική με το μαθητή. Δε τον αφήνει να γυρνάει σπίτι μόνος, παρόλο που μένει πολύ κοντά, γιατί φοβάται για εκείνον, και στο σπίτι δε τον βάζει να κάνει δουλειές, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει βολευτεί με την κατάσταση αυτή και να του αρέσει, κατά κάποιο τρόπο, να είναι θύμα για να τον φροντίζουν. Αυτό, μας το εμπιστεύθηκε η μητέρα, όταν μετά από καιρό είχε χάσει πλέον την υπομονή της και βλέποντας ότι δε προσφέρει τίποτα όλη αυτή η συμπεριφορά στο γιο της αποφάσισε να τον «σκληραγωγήσει». Από τη μέση της σχολικής χρονιάς και έπειτα ξεκίνησε να μη του κάνει τα χατίρια, να τον πιέζει να τη βοηθάει στη δουλειά και να μη τον επιβραβεύει όπως πριν. Ο μαθητής δεν είχε θετική αντίδραση σε όλο αυτό, η αυτοπεποίθησή του έπεσε και συνεχώς δημιουργούσε προβλήματα στο σχολείο με τους συμμαθητές του χωρίς λόγο.

Σχολικό Ιστορικό

Το παιδί από τον παιδικό σταθμό έδειχνε να είναι αρκετά μοναχικό και απόμακρο από τα άλλα. Ήταν πολύ ευαίσθητο και παραμένει. Οι δυσκολίες του στα μαθήματα ήταν εμφανείς από το ξεκίνημα του δημοτικού σχολείου. Μια δασκάλα συμβούλευσε τη μητέρα να τον πάει στο ΚΕΔΔΥ Ηρακλείου για να δουν αν υπάρχει

κάποιο πρόβλημα. Το ίδιο θα γινόταν και για την λίγο μεγαλύτερη αδερφή του, αφού την ίδια περίοδο κατάλαβαν και τη δική της δυσκολία. Η διάγνωση ήταν «Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες με ενδείξεις διάσπασης προσοχής» και για τα δύο παιδιά, όμως για την αδερφή του ήταν πιο ελαφρύ το «πρόβλημα». Η μητέρα επισκέφτηκε και το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής του Ηρακλείου, γιατί είχε ανησυχήσει με τη διάγνωση της διάσπασης προσοχής και σκέφτηκε μήπως ο Σ.Ρ. χρειαζόταν κάποια επιπλέον θεραπεία. Δεν της είπαν κάτι σημαντικό εκεί. Μετά από τη διάγνωση, η μητέρα πήγε το παιδί σε φροντιστήριο για επιπλέον ενίσχυση. Επίσης, είδαν ένα ψυχολόγο, λόγω του ότι το παιδί αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα λεκτικής κακοποίησης στο σχολείο με αποτέλεσμα να μη θέλει καθόλου να πηγαίνει. Το θέμα συζητήθηκε στο σχολείο και έγιναν προσπάθειες και από τους δασκάλους να σταματήσει αυτή η κατάσταση. Φέτος, τα πράγματα πήγαν καλύτερα για τον Σ.Ρ. τόσο από μαθησιακής όσο και από κοινωνικοψυχολογικής πλευράς (βασισμένα σε λόγια της μητέρας).

Σε όλες τις τάξεις του δημοτικού ο μαθητής αντιμετώπιζε αρκετές δυσκολίες αλλά κατάφερε να ανταπεξέλθει λόγω της μεγάλης προσπάθειας που έκανε στο σπίτι. Στην έκτη δημοτικού οι δυσκολίες του δεν ήταν ευδιάκριτες από την αρχή της συναναστροφής μας και έπρεπε να παρατηρήσουμε βαθιά την περίπτωσή του για να καταφέρουμε να τις εντοπίσουμε.

Αίτημα Γονέα

Η μητέρα του μαθητή έδειξε να ενδιαφέρεται περισσότερο για να ξεπεράσει το παιδί της το ψυχολογικό πρόβλημα και την έλλειψη αυτοπεποίθησης που το διακατείχε και λιγότερο για το μαθησιακό κομμάτι.

3. Εργαλεία Έρευνας για τη συλλογή Ποιοτικών Δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η έρευνά μας αποτελείται τόσο από ποιοτικά όσο και από ποσοτικά δεδομένα.

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία βασισμένα στη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, της μεθοδολογίας της παρέμβασης και της ειδικής διδακτικής.

3.1. Μεθοδολογία Παρατήρησης

Η παρατήρηση αποτελεί όπως έχουμε αναφέρει ξανά την πρώτη φάση για τη δημιουργία ενός διδακτικού προγράμματος και θεωρείται η βάση για την μεταγενέστερη διεξαγωγή της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης (ΑΠΑ) – δεύτερη φάση. Στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχει διεξοδική ανάλυση αναφορικά με την παρατήρηση.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σύμφωνα με τη δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η συστηματική εμπειρική παρατήρηση αποτελεί εργαλείο για την αντικειμενική διεξαγωγή της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται στη δεύτερη φάση. Μέσω της παρατήρησης (Δροσινού, 2014, σσ. 4-5) αξιολογείται και καταγράφεται η πρόοδος των μαθητών, το επίπεδο των ικανοτήτων του στους διάφορους τομείς καθώς και οι αποκλίσεις του από το επίπεδο της τάξης και του εξαμήνου φοίτησής του. Ουσιαστικά, εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη βοήθεια ή όχι του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και το βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των Μαθησιακών δυσκολιών (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 28). Πιο συγκεκριμένα, αξιολογείται το επίπεδο της Μαθησιακής του Ετοιμότητας (ΔΜΕ), το επίπεδο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ), το επίπεδο των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) καθώς και αυτό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ) και οι αποκλίσεις των προαναφερθέντων. Όλους τους τομείς που προαναφέραμε τους απεικονίζουμε σε γραφήματα, τα οποία περιέχουν μια γραμμή βάσης (μπλε), που αναφέρεται στο εξάμηνο φοίτησης που θα έπρεπε να βρίσκεται ο μαθητής σε κάθε δεξιότητα, υπό φυσιολογικές συνθήκες, και σημεία τα οποία απεικονίζουν την πραγματική ηλικιακή θέση της κάθε δεξιότητας. Έτσι μπορεί κανένας να παρατηρήσει εύκολα τις αποκλίσεις του παιδιού σε σχέση με τη γραμμή βάσης που θα έπρεπε να βρίσκεται υπό φυσιολογικές συνθήκες. Επιπλέον σε κάθε τομέα από τους παραπάνω σημειώνεται με πράσινο η περιοχή με τη μεγαλύτερη ανάγκη για παρέμβαση.

Τρεις αξιολογήσεις έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της μελέτης μας, η αρχική ΑΠΑ, η ενδιάμεση ΑΠΑ και η τελική ΑΠΑ, με την βοήθεια Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων. Η πρώτη ΑΠΑ διεξήχθη στις 23/12/2015, μία εβδομάδα μετά από την πρώτη μας παρατήρηση. Διήρκεσε δύο ημέρες και μας έδωσε μια πρώτη εικόνα για την μαθησιακή κατάσταση του μαθητή. Ο. Η δεύτερη ΑΠΑ διεξήχθη στις 28/02/2015, 10 εβδομάδες μετά από την πρώτη ΑΠΑ και μία εβδομάδα μετά το ξεκίνημα των παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση αυτή μας έδωσε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για την πορεία του μαθητή. Η τρίτη ΑΠΑ διεξήχθη στις 30/05/2015, 13 εβδομάδες μετά από την δεύτερη ΑΠΑ και 14 εβδομάδες μετά το ξεκίνημα των παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση αυτή μας έδωσε μια τελική εικόνα για την πορεία του μαθητή μετά από τις παρεμβάσεις.

Ατυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Μαθησιακής Ετοιμότητας

Η έννοια της ετοιμότητας που αποτελεί τον πρώτο τομέα, αναφέρεται στις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 13). Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις, οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

Κατά την αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας, εξετάζουμε μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες τις επιδόσεις σε διάφορους τομείς του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης.

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο αξιολογούμε την ακρόαση (δηλαδή την αναγνώριση, τη διάκριση, τη μίμηση, την παραγωγή ήχων, την εκτέλεση εντολών), τη συμμετοχή στο διάλογο (μέσα από την ονομασία προσώπων και αντικειμένων, την κατονομασία συλλαβών, την ανακοίνωση των νέων της ημέρας ή άλλων γεγονότων) και τη έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια (με το να λέει λέξεις και προτάσεις, να

χρησιμοποιεί σωστά τα ρήματα και τα επίθετα, να κάνει ερωτήσεις, να μιλάει με κατάφαση ή άρνηση, να εκφράζεται μπροστά σε άλλους και να περιγράφει ή να διηγείται φωναχτά) (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 66). Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας ελέγχουμε την αδρή και λεπτή κινητικότητα (αξιολογώντας τις κινήσεις γενικής κινητικότητας, την αυτοεξυπηρέτηση, την ατομική καθαριότητα, τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, το συντονισμό κινήσεων), τον προσανατολισμό (βλέποντας αν ορίζει τη θέση του στο χώρο, αν προσανατολίζεται με βοήθεια αντικειμένων, αν εκτελεί ασκήσεις προσανατολισμού με βοήθεια υλικού, αν εκτελεί διαδρομές, αν τακτοποιεί τα αντικείμενά του στο χώρο και αν εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις προσανατολισμού), το ρυθμό και το χρόνο (σύμφωνα με την αντίληψη του ρυθμού, την εκτέλεση ρυθμικών κινήσεων, την αντίληψη του χρόνου και των κατηγοριών του – μήνες, μέρες, ώρα κτλ.) καθώς και την πλευρίωση (μέσω της επίδειξης και κατονομασίας των μερών του σώματος, της εκτέλεσης κυκλικών κινήσεων, της ισορροπίας και κίνησης στο ένα πόδι και της εκτέλεσης κινήσεων ακριβείας με οδηγίες) (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σσ. 107-108).

Ελέγχοντας τις νοητικές ικανότητες, αξιολογούμε την οπτική μνήμη (με το να λέει ονόματα προσώπων ή αντικειμένων, να θυμάται το περιεχόμενο καρτών, να θυμάται νομίσματα και χρώματα), την ακουστική μνήμη (αξιολογώντας αν λέει ονόματα που άκουσε, αν επαναλαμβάνει λέξεις ή αριθμούς ή χρώματα που άκουσε, αν λέει διευθύνσεις, αν συνδέει χρονικά γεγονότα), την λειτουργική μνήμη (βλέποντας αν αναγνωρίζει το όνομά του, αν λέει ονόματα προσώπων ή αντικειμένων ή πόλεων, αν ξέρει αντίστροφες έννοιες όπως ψηλός – κοντός, αν λέει αντικείμενα, ζώα, σκηνές της τηλεόρασης), τη συγκέντρωση προσοχής (σύμφωνα με το αν συγκεντρώνει την προσοχή του σε ότι βλέπει, όταν περπατάει, όταν παίζει, αν συγκεντρώνεται για κάποιο χρονικό διάστημα, αν περιποιείται τον εαυτό του προσεκτικά), τη λογικομαθηματική σκέψη (μέσω της ταξινόμησης – διάταξης αντικειμένων, παιχνιδιών, γεωμετρικών σχημάτων, νομισμάτων) και τους συλλογισμούς (βλέποντας αν βάζει ή λέει σε λογική σειρά εικόνες, ήχους ή δραστηριότητες, αν κατανοεί ημιτελή σχήματα, αν κάνει λογικούς πίνακες) (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σσ. 158-159). Τέλος, όσον αφορά τη συναισθηματική οργάνωση, ελέγχουμε το αυτοσυναίσθημα (γνωρίζοντας αν γνωρίζει και αποδέχεται και αντιμετωπίζει το πρόβλημά του, αν αποδέχεται τους

άλλους, αλλά και την επιτυχία του και αν χαίρεται γι' αυτή), το ενδιαφέρον για μάθηση (βλέποντας αν θέλει να μάθει νέα πράγματα, αν ρωτάει απορίες, αν γνωρίζει ζώα, φυτά, αν φροντίζει το περιβάλλον) και τη συνεργασία με άλλους (με πρόσωπα της οικογένειας, του σχολείου, πρόσωπα εκτός σχολείου κτλ.) (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 207). Υπάρχουν ειδικές Λίστες Ελέγχου οι οποίες ελέγχουν όλα όσα εξηγήσαμε παραπάνω.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών όπως αυτές αποτυπώνονται στο ΠΑΠΕΑ

Ο δεύτερος τομέας που αξιολογείται είναι το επίπεδο των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΠΑΠΕΑ) (Δροσινού, 2014, σ. 10). Στον τομέα αυτό ελέγχουμε ξανά αλλά πιο περιληπτικά την μαθησιακή ετοιμότητα. Στη συνέχεια αξιολογούμε τις βασικές ακαδημαϊκές ικανότητες, δηλαδή την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Έπειτα, ελέγχουμε τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή την αυτονομία στο περιβάλλον, την κοινωνική συμπεριφορά και τη προσαρμογή στο περιβάλλον. Ένας ακόμα τομέας που εκτιμούμε είναι οι δημιουργικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο και στις αισθητικές τέχνες. Τέλος, βλέπουμε την προεπαγγελματική ετοιμότητα μέσω των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο τρίτος τομέας εκτίμησης είναι οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) (Δροσινού, 2014, σ. 11). Στον τομέα αυτό βλέπουμε τις δεξιότητες γλώσσας δηλαδή την ανάγνωση, τη κατανόηση, τη γραφή και την παραγωγή. Έπειτα, ελέγχουμε τις δεξιότητες μαθησιακής ετοιμότητας, όπως έχουμε αναλύσει παραπάνω. Αργότερα εκτιμούμε τις δεξιότητες μαθηματικών, μέσα από πράξεις, προπαίδια και επίλυση προβλημάτων και τέλος, αξιολογούμε τις δεξιότητες συμπεριφοράς (θετικές ή αρνητικές).

Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) επιπέδων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Στον τέταρτο και τελευταίο τομέα ελέγχουμε τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) (Δροσινού, 2014, σσ. 12-13). Αρχικά, αξιολογούμε τις Αντιληπτικές λειτουργίες (δηλαδή την οπτική, ακουστική και οπτικοακουστική αντίληψη καθώς και τις πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες). Αργότερα εκτιμούμε τις Μνημονικές λειτουργίες (δηλαδή τη λειτουργική, τη μακροπρόθεσμη και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη). Στη συνέχεια ελέγχουμε το Γραφικό Χώρο (μέσω του χωροχρονικού προσανατολισμού και της κατάκτησης του γραφικού χώρου). Έπειτα βλέπουμε την Αναγνωστική λειτουργία (δηλαδή τη φωνολογία, την προανάγνωση, την ανάγνωση, τη γραφή, τη μορφολογία – ορθογραφία και τη σημασιολογία). Τέλος, ελέγχουμε τις Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά (αριθμούς και σύμβολα, γλώσσα και μαθηματικά) και τη Συμπεριφορά (μέσω της συναισθηματικής υποστήριξης, της ανάπτυξης ικανοτήτων προγραμματισμού και της βελτίωσης της αναγνωστικής αυτοεικόνας).

3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης και Έντυπο καταγραφής Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

Για να μπορέσει να υλοποιηθεί ο διδακτικός μας στόχος πρέπει να σχεδιάσουμε και να εφαρμόσουμε ένα διδακτικό πρόγραμμα. Το διδακτικό πρόγραμμα (Χρηστάκης, 2013, σ. 132) είναι εκείνο που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να διεξαχθεί η καθημερινή εργασία στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, είναι ένας οδηγός που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για να είναι ολοκληρώνεται με επιτυχία η καθημερινή διδακτική εργασία στην τάξη. Η ύπαρξη και η τήρηση του διδακτικού προγράμματος απομακρύνει τον κίνδυνο της προχειρότητας που προέρχεται από τον αυτοσχεδιασμό (Χρηστάκης, 2013, σ. 132). Το διδακτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο ή ημερήσιο.

Ένα διδακτικό πρόγραμμα σχετίζεται πάντα με ένα διδακτικό στόχο (Δροσινού, 2014, σ. 2). Ο διδακτικός στόχος είναι συνήθως μακροπρόθεσμος και για να μπορέσει να επιτευχθεί χωρίζεται σε επιμέρους στόχους – βραχυπρόθεσμους. Επίσης, περιλαμβάνει ένα ορισμένο χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης, το οποίο έχει

ημερομηνία έναρξης και λήξης καθώς και διάρκεια. Ένα πρόγραμμα πρέπει, επιπλέον, να ακολουθεί κάποια βήματα, ώστε να ανταποκρίνεται στην τεμαχιοποίηση του διδακτικού στόχου (task analysis) και στην προσαρμογή στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Τα βήματα θα πρέπει να συνδέονται με τις απαραίτητες, για την διεκπεραίωσή τους, δραστηριότητες. Τέλος, σε ένα διδακτικό πρόγραμμα οφείλει να υπάρχει η αμοιβή, λεκτική ή μη. Η αμοιβή δεν είναι τυχαία, αλλά σύμφωνη και ορισμένη με τα κριτήρια τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, την μαθησιακή ετοιμότητα και τις ανάγκες του μαθητή (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 36).

Το έντυπο καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης μας βοηθάει να καταγράψουμε, με σύντομο αλλά περιεκτικό τρόπο, τις σημαντικές στιγμές διάδρασης που συμβαίνουν μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά τη διδακτική παρέμβαση. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα πίνακα που εμπεριέχει πληροφορίες για τις φράσεις του παιδιού, τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού και κάποιο σχολιασμό που θα βοηθήσει στην ανατροφοδότηση των διδακτικών στόχων και του διδακτικού προγράμματος (Δροσινού, 2014, σ.σ. 10-11).

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρέμβασης και το Έντυπο Καταγραφής της Διδακτικής Αλληλεπίδρασης συλλέχθηκαν δεδομένα από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση.

Αυτοπαρατήρηση

Η αυτοπαρατήρηση παρείχε πληροφορίες σχετικά με την αλληλεπίδρασή μας με το μαθητή, συμβάλλοντας στις αλλαγές που χρειαζόταν να κάνουμε, για να έχουμε μια εποικοδομητική συνεργασία. Στην αρχή της επαφής μας με το μαθητή εκείνος ήταν επιφυλακτικός απέναντί μας. Δε γνωριζόμασταν αρκετά και υπήρχε ένα κλίμα αμηχανίας μεταξύ μας. Σιγά σιγά ο μαθητής, βλέποντας το ενδιαφέρον μας για εκείνον, ξεκίνησε να μας εμπιστεύεται και να επενδύει στη συνεργασία μας. χαιρόταν για αυτά που μαθαίναμε μαζί και μας το έδειχνε με λόγια και με πράξεις. Η αυτοπαρατήρηση μας βοήθησε να καταλάβουμε ότι βαίναμε προς τη σωστή κατεύθυνση.

Ετεροπαρατήρηση

Κατά την ετεροπαρατήρηση καταγράφηκαν πληροφορίες, σχετικά με την χωροταξική ένταξη του μαθητή, την αλληλεπίδρασή του με τη δασκάλα και τους συμμαθητές του, καθώς και με το αν οι στόχοι του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης ήταν προσανατολισμένοι στις ανάγκες του παιδιού. Η διάταξη των θρανίων της τάξης μας έδωσε επίσης σημαντικές πληροφορίες, καθώς μέσω αυτής καθορίζεται η δυναμική της ομάδας και η αλληλεπίδραση των μικροομαδικών σχέσεων μεταξύ του μαθητή και των συμμαθητών (Δροσινού, 2015, Caramella, 2015, Soro, 2015).

Κατά την ετεροπαρατήρηση χρησιμοποιήθηκε και το ΛΑΜΔΑ τεστ, το οποίο αποτελεί ένα τεστ ανίχνευσης Μαθησιακών δυσκολιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Εξετάζει δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι σχολικής επίδοσης (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2008). Το ΛΑΜΔΑ έχει μορφή παιχνιδιού στον υπολογιστή και ερευνά οχτώ τομείς: την ορθογραφία, τη μορφοσυντακτική επεξεργασία, την κατανόηση του προφορικού λόγου και του γραπτού λόγου, το λεξιλόγιο, τη μη λεκτική νοητική ικανότητα, τη μνήμη εργασίας και την αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2008). Το τεστ αυτό πραγματοποιεί αυτοματοποιημένη αξιολόγηση, χωρίς την παρέμβαση ειδικού. Οι ασκήσεις του είναι κλιμακούμενης δυσκολίας, ανάλογα με την ηλικία και την τάξη του παιδιού. Αποτελεί κίνητρο ενασχόλησης για μαθητές λόγω της παιγνιώδους μορφής του. Με τη χορήγηση του συγκεκριμένου τεστ, μπορούν να φανερωθούν τομείς που δυσκολεύεται ένα παιδί και χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης.

Χωροταξική Ενσωμάτωση

Η διάταξη των θρανίων της τάξης του μαθητή μας ήταν σε σχήμα Π και ο μαθητής είχε τοποθετηθεί δίπλα σε έναν από τους πολύ καλούς μαθητές της τάξης. Συχνά αντέγραφε από εκείνον. Ο μαθητής δεν έδειχνε διατεθειμένος να τον βοηθήσει σε κάτι, οπότε διαπιστώνουμε ότι ο στόχος της



Εικόνα 2: Σκαρίφημα τάξης μαθητή

δασκάλας με την τοποθέτησή του εκεί δεν επετεύχθη. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η δασκάλα είτε ήταν καθισμένη στην έδρα και μιλούσε από εκεί στους μαθητές, είτε μετακινούνταν τριγύρω παρατηρώντας τους να δουλεύουν. Η δική μου θέση ήταν δίπλα στο μαθητή.

3.3. Ειδική Διδακτική

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α’/2.10.2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Έχει ως κύριο σκοπό, τόσο την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη των ατόμων αυτών, όσο και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 129). Επιπρόσθετα, κύριο μέλημα της είναι η ένταξη τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 129). Η Ειδική αγωγή, επιπλέον, οφείλει να αλλάξει την καθιερωμένη αντίληψη και νοοτροπία των γονέων για την σχολική επίδοση, να δρα αντικειμενικά όσον αφορά την αξιολόγηση, σύμφωνα με τις ατομικές ικανότητες του εκάστοτε μαθητή και τέλος να μην προβαίνει σε διακρίσεις μεταξύ των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σσ. 129-130). Όλα αυτά βέβαια μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τα διδακτικά προγράμματα.

Η Ειδική Διδακτική, αποτελεί κλάδο της Γενικής Διδακτικής (Δροσινού, 2014, σ. 2) και ασχολείται με επιμέρους προβλήματα διδασκαλίας. Τέτοια μπορούν να θεωρηθούν εκείνα των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή αναπηρίες. Ως άτομα με ΕΕΑ, όπως έχουμε ξαναπεί παραπάνω, θεωρούνται εκείνα που έχουν δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Σημαντική είναι η συμβολή της ειδικής διδακτικής στην προσέγγιση και την οργάνωση του περιεχομένου της διδασκαλίας για τους μαθητές με ΕΕΑ (Χρηστάκης 2013, Δροσινού, 2014, σ. 2). Η προσέγγιση αυτή προωθεί τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε (Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) (Δροσινού, 2014, σ. 3).

Σχέδιο ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), για να μπορέσουμε να προβούμε σε μια αποτελεσματική παρέμβαση, θα πρέπει να δομήσουμε ένα Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014, σσ. 5-7). Για τη δόμηση ενός τέτοιου προγράμματος απαιτούνται πέντε φάσεις: η πρώτη φάση είναι η συστηματική – εμπειρική παρατήρηση, ακολουθεί η Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση (δεύτερη φάση), ο Σχεδιασμός διδακτικού προγράμματος με βάση συγκεκριμένο στόχο (τρίτη φάση), η Υλοποίηση του διδακτικού στόχου με δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και διαφοροποιήσεις στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (τέταρτη φάση) και τέλος η Αξιολόγηση της διδακτικής Παρέμβασης με βάση το συγκεκριμένο στόχο (πέμπτη φάση) (Δροσινού, 2010).

Ένα Στοχευμένο διδακτικό πρόγραμμα ΕΑΕ, όπως αναφέρεται από τον Χρηστάκη (2013), ορίζεται με βασικό κριτήριο κάποιο ή κάποιους διδακτικούς στόχους. Ο διδακτικός στόχος (Χρηστάκης, Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης, 2013, σ. 133) συνδέεται με μια διευρυμένη παιδαγωγική αντίληψη και περιλαμβάνει οτιδήποτε πρέπει να μάθει τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, εμπεριέχει την συμπεριφορά που πρέπει να εκδηλώσει ο μαθητής, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται, το βαθμό επιτυχίας και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να δει αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές πέτυχαν τον στόχο. Οι διδακτικοί στόχοι ενός στοχευμένου διδακτικού προγράμματος, ορίζονται μετά από αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 18), έτσι ώστε να αντιστοιχούν στις ικανότητες του και να είναι πραγματοποιήσιμοι και όχι ουτοπικοί. Επιπλέον, πρέπει να είναι σαφείς και συγκεκριμένοι, για να μπορέσουν να προσεγγιστούν από το διδακτικό πρόγραμμα με συγκεκριμένα βήματα. Τέλος, οι στόχοι πρέπει να αναθεωρούνται σε περίπτωση που μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία δούμε ότι δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν.

Το διδακτικό πρόγραμμα είναι η σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 28). Ένα Ατομικό διδακτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε ένα άτομο και είναι

προσαρμοσμένο απόλυτα στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και τον τρόπο σκέψης του. Σημαντικά συστατικά του ατομικού προγράμματος αποτελούν η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα στις καθημερινές ανάγκες του ατόμου και η δυναμική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Δροσινού, 2014, σ. 6).

Η δομή στο διδακτικό πρόγραμμα είναι πολύ σημαντική για τη σωστή διεξαγωγή του προγράμματος. Έτσι ένα Δομημένο διδακτικό πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται στα εξής κριτήρια (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 28): α) να είναι κατανοητή η σειρά των οδηγιών, β) να βασίζεται στα αναλυτικά προγράμματα (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – ΔΕΠΠΣ, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών - ΑΠΣ, Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής - ΣΑΔΕΠΕΑΕ), γ) τα στοιχεία της σειράς να οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας, δ) τα στοιχεία να είναι δομικά συνδεδεμένα, ε) η αποκτημένη δεξιότητα να μπαίνει σε ιεραρχία δεξιοτήτων, στ) το πρόγραμμα να εμπίπτει στη συνολική βιωμένη εμπειρία του παιδιού, ζ) η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση να οδηγεί το μαθητή στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας. Τέλος, το Ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα οφείλει να έχει ενταξιακούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί προϋποθέτουν τα αναγκαία προσόντα και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται καθώς και την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την αντιμετώπιση των παιδιών αυτών (Δροσινού, 2014, σ. 6). Γενικά, ένα ενταξιακό πρόγραμμα προϋποθέτει τη συστηματική προετοιμασία του υπό ένταξη μαθητή, των εκπαιδευτικών του ενταξιακού σχολείου για την υποδοχή του μαθητή και των γονιών του μαθητή.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι τα ΔΕΠΠΣ προτείνουν ουσιαστικά κάποιες λύσεις για τα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν κατά την οργάνωση της σχολικής γνώσης, με βάση την ελληνική πραγματικότητα. Αυτό που κάνει είναι να συσχετίζει μεταξύ τους τα διάφορα αυτόνομα μαθήματα, τα οποία ορίζονται με τα εκάστοτε ΑΠΣ (ΦΕΚ 303, τ.Β – 13/03/2003). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. εκσυγχρονίζουν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης.

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) έχει δημιουργηθεί για να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές που χρίζουν ειδικής αγωγής

αλλά και τους εκπαιδευτικούς, αφού είναι ένα εργαλείο καθοδήγησης για εκείνους. Σύμφωνα με την αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο ΠΑΠΕΑ, σκοπός είναι (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 245) να υποστηρίξει Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που επιτρέπουν οι δυνατότητες τους και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Ειδικότεροι σκοποί του Π.Α.Π.Ε.Α. κατά περιοχές είναι οι εξής: α) σχολική ετοιμότητα, β) βασικές σχολικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες και προσαρμογή στο περιβάλλον, γ) κοινωνικές δεξιότητες και προσαρμογή στο περιβάλλον, δ) δημιουργικές δραστηριότητες και ε) προεπαγγελματική ετοιμότητα.

Διδακτικοί Στόχοι και βήματα

Οι στόχοι στη μελέτη περίπτωσης που έλαβε χώρα από εμάς διαμορφώθηκαν ως εξής: ο Μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος, επιλέχθηκε από την αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού λόγου και αναφέρεται στην «Κατανόηση και εφαρμογή μνημονικού σχεδίου της Αφήγησης». Ο Μεσοπρόθεσμος διδακτικός στόχος επιλέχθηκε από την ενότητα «Έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια (προφορική και γραπτή)». Τέλος, ο Βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος ορίστηκε ως εξής: «Να οργανώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να τα εκφράζει γραπτά σε κείμενο 20-30 γραμμών, 200 – 250 λέξεων του τύπου ΣΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΣΦΣΦ, με 0 - 10 οπτικούς και εννοιολογικούς διευκολυντές». Στους επιμέρους στόχοι ορίστηκαν τα βήματα: 1. Κατανόηση κειμένου και εφαρμογή του σχεδιαγράμματος ΣΟΚΑΡΕ, 2. κατανόηση κειμένου και εφαρμογή του σχεδίου της αφήγησης, 3. κατανόηση κειμένου και χρήση των κανόνων ορθογραφίας ρημάτων σε -ίζω, -αίνω και -ώνω, 4. αρσενικών σε -ώνας, ητής και -ιστής, 5. θηλυκών σε -ια, -αια, -οτητα, 6. ουδετέρων σε -ήμα, -τήριο, -ίδι, και 7. επιθέτων σε -αίος, ίκος, -ινος. Τέλος, 8. εύρεση των λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων και σωστή χρήση στο γραπτό κείμενο.

Διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα

Κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορων ειδών υλικά, ανάλογα με το διδακτικό στόχο και την επιλογή δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας, των σχολικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής, της προεπαγγελματικής ετοιμότητας και των δημιουργικών δραστηριοτήτων (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 33). Η δημιουργία υλικού, ως εργαλείου για την επιτυχή διεξαγωγή του ημερήσιου προγράμματος μας είναι απαραίτητη. Αυτό γιατί πρέπει να λαμβάνουμε πάντα υπόψη τις ανάγκες του μαθητή μας και πάνω σε αυτές να στηρίζουμε τα εργαλεία παρέμβασής μας. Το υλικό μας μπορεί να δημιουργηθεί με απλά υλικά (Δροσινού, 2014, σ. 2), με σταθερές ή κινητές κάρτες, με παιχνίδια κτλ.

Η κατασκευή γνωστικών μηχανών μπορούν να κατανοηθούν μόνο σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του παιδιού (Δροσινού, 2014, σ. 2) και απαιτούν την ελάχιστη δυναμική που μπορεί να εκδηλώσει το άτομο με ΕΕΑ αλληλεπιδρώντας με τους άλλους και το περιβάλλον του. Καλό είναι η δομή τους να αφορά το χώρο και το χρόνο που κατανοούν τα άτομα στα οποία απευθύνονται, για αυτονομία. Μια πολύ σημαντική λειτουργία των γνωστικών μηχανών είναι η αξιολόγηση των διδακτικών στόχων που υπάρχουν στα διδακτικά προγράμματα, είτε αυτά είναι μηνιαία, είτε ημερήσια, είτε ετήσια. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της εύρεσης έξυπνων και στοχευμένων διαφοροποιημένων ενεργειών, που θα στηρίζουν τις δραστηριότητες νοημοσύνης του ατόμου με ΕΕΑ.

Τα παπουτσόκουτα αποτελούν μια καινοτόμα εξατομικευμένη διδακτική προσθήκη που διευκολύνει την χρήση των αντικειμένων, των υλικών και των καρτών, στην υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός δομεί τον ορισμένο χώρο του παπουτσόκουτου σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες του μαθητή του, υποβοηθώντας τον να διακρίνει, να ταυτοποιεί, να αυτονομείται στη μάθηση (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009, σ. 39).

Τα παιδαγωγικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν κατά κύριο λόγο ο υπολογιστής (παρουσιάσεις power point, αυτοσχέδια παιχνίδια για εξάσκηση ορθογραφικών κανόνων, συγγραφή στον επεξεργαστή κειμένου), ένα άλμπουμ με συνδετικές και άλλες λέξεις για τη βελτίωση της δομής στην έκθεση, ένας πίνακας αυτοαξιολόγησης μετά το πέρας κάθε γραπτού, ένα προσωπικό λεξικό,

ένας φάκελος με σχεδιαγράμματα έκθεσης και κανόνες ορθογραφίας ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων και τέλος ένα παπουτσόκουτο για την εξάσκηση των κανόνων ορθογραφίας (όλα τα διαφοροποιημένα υλικά υπάρχουν στο παράρτημα σελ. 103-105).

Κριτήρια αξιολόγησης

Το πρόγραμμά μας θα πρέπει να αξιολογείται πάντα σύμφωνα με το έντυπο καταγραφής της συνεργασίας με το γονέα και το έντυπο καθημερινής καταγραφής της διδακτικής αλληλεπίδρασης, για να προσαρμόζεται και να αλλάζει ανάλογα με το μαθητή και τις ανάγκες του. Είναι σημαντικό να συνδέεται το πρόγραμμά μας με το αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού, γιατί αυτό δίνει κίνητρο στο παιδί για συμμετοχή. Επίσης, η αυτοαξιολόγηση έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία αυτή. Ο Ειδικός Παιδαγωγός πρέπει πάντα να απαντάει στο: Τι πήγε καλά; Τι δε πήγε καλά; και Τι θα μπορούσε να αλλάξει; (Δροσινού, 2014, σ. 4).

Τα κριτήρια επιτυχίας, όσον αφορά το γραπτό λόγο, ήταν τα εξής: ο μαθητής έπρεπε να γράφει δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση (1 μονάδα), να αλλάζει παράγραφο ανάλογα με το νόημα (1 μονάδα), να φτιάχνει ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις (2 μονάδες), να γράφει ορθογραφημένες λέξεις (3 μονάδες), να δίνει ένα συμπέρασμα στο τέλος (1 μονάδα) και η γενική εικόνα περιεχομένου γραπτού να είναι σωστή (2 μονάδες).

Ο μαθητής αμειβόταν με λεκτικές κυρίως εκφράσεις («Μπράβο, πολύ ωραία όσα λες!», «Είσαι καταπληκτικός!») και κάποιες φορές με αυτοκόλλητα. Ακόμα και η παραμικρή παρότρυνση ενθάρρυνε το μαθητή, ο οποίος είχε ανάγκη την οποιαδήποτε επιβράβευση από εμάς, λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης.

Έντυπο συνεργασίας με το γονέα

Το έντυπο συνεργασίας με το γονέα περιλαμβάνει συγκεκριμένες συζητήσεις που έχουν διεξαχθεί με το γονέα του εκάστοτε μαθητή με ΕΕΑ και μπορούν να αποτελέσουν σημαντική ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα του

διδασκαλικού προγράμματος. Ουσιαστικά, καταγράφουμε επακριβώς τα λόγια των γονέων και δίπλα σημειώνουμε τον οποιοδήποτε σχολιασμό μας.

Μέσω των συζητήσεών μας με τη μητέρα μπορέσαμε να κατανοήσουμε περισσότερο την συμπεριφορά του μαθητή και να δικαιολογήσουμε ορισμένες αντιδράσεις του. Η μητέρα αρχικά δεν ήταν δεκτική με τις παρεμβάσεις μέσω υπολογιστή, που είχαμε προγραμματίσει. Μετά από αρκετή συζήτηση κατάλαβε το σκοπό μας και δέχτηκε. Δυστυχώς η επαφή μας μαζί της δεν ήταν τόσο συχνή όσο θα θέλαμε.

Συνεντεύξεις (δεκάλεπτες) με τους εμπλεκόμενους γύρω από το μαθητή και θεματικοί άξονες

Κατά τη διεξαγωγή ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ συνήθως λαμβάνουν χώρα συνεντεύξεις διάρκειας 10-15 λεπτών με όλους τους εμπλεκόμενους ενήλικες με το μαθητή (παιδαγωγό της τάξης, μητέρα, διευθύντρια), με συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού. Οι συνεντεύξεις αυτές μπορούν να φανούν πολύτιμες στη εξέλιξη του προγράμματος, καθώς συμβάλλουν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του.

4. Εργαλεία Έρευνας για τη συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω: α) σύντομων ερωτηματολογίων, για εκπαιδευτικούς, βοηθούς εκπαιδευτές και γονείς (ενήλικες) που εμπλέκονται με το μαθητή, β) πειραμάτων με κείμενα κοινωνικών ιστοριών.

4.1. Μεθοδολογία σύντομων μη σταθμισμένων ερωτηματολογίων στην ΕΑΕ – θεωρητική τεκμηρίωση

Μια δημοσκόπηση έχει ως κύριο σκοπό την μέτρηση της υπόστασης συγκεκριμένων μεταβλητών μέσα σε ένα δείγμα ερωτώμενων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 133). Οι ερευνητές πρέπει να έχουν ως βασική προτεραιότητα την επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού του πληθυσμού δείγματος, ούτως ώστε να

μπορέσουν να γενικευτούν τα αποτελέσματά της στο γενικό πληθυσμό (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 133). Για τη διεξαγωγή μιας δημοσκόπησης χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, σταθμισμένα ή μη σταθμισμένα, τα οποία προσπαθούν να καλύψουν όσο περισσότερες πτυχές του εκάστοτε θέματος. Η μέθοδος αυτή είναι η μοναδική που μπορεί να συλλέξει δεδομένα από μεγάλο αριθμό ατόμων με ευκολία (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ. 134). Επίσης, η χρήση μη σταθμισμένων ερωτηματολογίων βοηθάει πολύ στον τομέα της ειδικής αγωγής, αφού τα αριθμητικά τους δεδομένα μπορούν να προσφέρουν αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κάποιων υπηρεσιών.

Παράθεση ερωτηματολογίου σε μορφή κειμένου

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από προσωπικές ερωτήσεις που κατατάσσουν τους ερωτώμενους σε διάφορες κατηγορίες. Οι ερωτώμενοι καλούνται να πουν την ειδικότητά τους (εκπαιδευτικός α/βάθμιας, β/θμιας, βοηθητικό προσωπικό, ειδικός παιδαγωγός, γονέας) και την ηλικία τους (18-25, 25-30, 30-40, 40-50, 50 και άνω). Στη συνέχεια υπάρχει μια ερώτηση για το αν έχουν ασχοληθεί ποτέ με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και αν ναι σε ποιο πλαίσιο και μια για το αν θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα για το πώς να βοηθήσουν μαθητές που χρίζουν ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Με τις ερωτήσεις αυτές παίρνουμε μια εικόνα για το δείγμα μας.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις βασικές ερωτήσεις που αφορούν το θέμα της έρευνας και σχετίζονται με τους κύριους άξονές της. Οι ερωτήσεις είναι κλιμακούμενης απάντησης τύπου Likert, από το ένα (πάρα πολύ) έως το πέντε (καθόλου). Οι ερωτήσεις είναι οι εξής: α) Μπορεί ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη διδακτική σας εμπειρία, να εντοπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης; β) Μπορεί ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη διδακτική σας εμπειρία, να εντοπίσει τις δυσκολίες στο γραπτό λόγο και την ορθογραφία ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης; γ) Μπορεί ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη διδακτική σας εμπειρία, να εντοπίσει τις δυνατότητες ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, μέσω της

συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης; δ) Σύμφωνα με την διδακτική εμπειρία σας, θεωρείτε ότι το αυτοσυναίσθημα ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής έχει επίδραση στην επίδοσή του; ε) Θεωρείτε ότι η Στοχευμένη, Ατομική, Δομημένη παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της επίδοσης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής; στ) Θεωρείτε ότι η Στοχευμένη, Ατομική, Δομημένη παρέμβαση στο γραπτό λόγο και την ορθογραφία μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της επίδοσης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής; ζ) Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, πρέπει να γίνεται με βάση, όχι μόνο τις ιδιαίτερες ανάγκες του αλλά και τα ενδιαφέροντά του; η) Κατά τη γνώμη σας, μπορούν οι νέες τεχνολογίες να βελτιώσουν την επίδοση στο γραπτό λόγο, ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής; θ) Κατά τη γνώμη σας, μπορούν οι νέες τεχνολογίες να βελτιώσουν την επίδοση στην ορθογραφία, ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής; και ι) Πόσο, κατά τη γνώμη σας, μπορούν να βοηθήσουν τα τεχνολογικά μέσα στην διατήρηση της προσοχής ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής;

4.2. Πείραμα και κοινωνικές ιστορίες

Το πείραμα αποτελεί μια ποσοτική μέθοδο έρευνας, η οποία αποδίδει σχέσεις αιτίου – αιτιατού και για πολλούς είναι η πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 153-154). Ουσιαστικά αφορά την ελεγχόμενη μεταβολή μιας μεταβλητής για να μπορέσει να γίνει φανερή η επίδρασή της σε κάποια άλλη μεταβλητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σσ. 156). Η πρώτη μεταβλητή είναι η ανεξάρτητη και το μετρήσιμο αποτέλεσμά της είναι η εξαρτημένη. Ένα πείραμα πρέπει να διέπεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν κείμενα που αφορούν πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά είναι γραμμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να περνούν μηνύματα σε παιδιά. Οι πρωταγωνιστές των ιστοριών είναι συνήθως τα ίδια τα παιδιά στα οποία απευθύνονται.

Το «πάντρεμα» των δύο αυτών μεθόδων μπορεί να εξάγει σημαντικά αποτελέσματα στην αξιολόγηση διδακτικών παρεμβάσεων.

Διδακτικοί στόχοι και μετρήσιμα δεδομένα από τα κείμενα κοινωνικών ιστοριών

Το πείραμα μας διεξήχθη σε πέντε φάσεις με τη βοήθεια πέντε κοινωνικών ιστοριών. Διήρκεσε 23 ώρες. Κάθε κοινωνική ιστορία είχε ως πρωταγωνιστή το Σ.Ρ. και αποτελούνταν από ένα κείμενο με ερωτήσεις κατανόησης, ασκήσεις και παραγωγή γραπτού λόγου. Παρακάτω μπορούμε να δούμε αναλυτικά τους στόχους και τα αποτελέσματα κάθε ιστορίας. Στη σελίδα 106 του παραρτήματος μπορούμε επίσης να δούμε τις 5 εκθέσεις που έγραψε ο μαθητής για κάθε κοινωνική ιστορία.

Η πρώτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Ο Νίνο πάει εκδρομή στη φύση» συντάχθηκε για να επαληθευτεί η λειτουργικότητα του διδακτικού στόχου: Να οργανώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να τα εκφράζει γραπτά σε κείμενο 20-30 γραμμών, 200-250 λέξεων, συμπεριλαμβανομένων των τύπων ΣΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΣΦΣΦ. Το κείμενο αποτελείται από 130 λέξεις και εμπεριέχει 10 οπτικούς και εννοιολογικούς διευκολυντές. Μετά την ανάγνωσή του υπήρχαν τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης και ένα θέμα παραγωγής κειμένου, όπου ζητούσε από το παιδί να συνεχίσει την ιστορία με τη βοήθεια σχεδιαγράμματος, όπως είχε διδαχθεί στα παρεμβάσεις.

Η δεύτερη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Ο Νίνο πηγαίνει στο γήπεδο» συντάχθηκε για να επαληθευτεί ο ίδιος στόχος. Το κείμενο αποτελείται από 440 λέξεις και εμπεριέχει λέξεις σε πολλαπλή επιλογή, για να ελεγχθεί παράλληλα η ορθογραφία ρημάτων σε σε -ίζω, -αίνω και -ώνω, αρσενικών σε -ώνας, ητής και -ιστής, θηλυκών σε -ια, -αία, -ότητα, ουδετέρων σε -ημα, -τηριο, -ιδι και επιθέτων σε -αίος, -ικος, -ινος. Επίσης περιέχει έξι οπτικούς διευκολυντές. Μετά την πρώτη ανάγνωση και πριν την επιλογή της σωστής ορθογραφίας, δίδονται πάλι στο μαθητή ερωτήσεις κατανόησης. Τελικά, ζητείται να γράψει μια μικρή ιστορία στην οποία θα αφηγείται την επόμενη μέρα στο σχολείο, φροντίζοντας να κάνει σχεδιάγραμμα και να διορθώσει στο τέλος το κείμενό του.

Η τρίτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Μια μέρα στο σχολείο του Νίνο» συντάχθηκε για να επαληθευτεί η λειτουργικότητα του ίδιου στόχου. Το κείμενο

αποτελείται από 245 λέξεις, 5 οπτικούς διευκολυντές και ελέγχει παράλληλα την ορθογραφία με τη βοήθεια οικογενειών λέξεων, αφού εμπεριέχει κενά που πρέπει να συμπληρωθούν. Μετά την πρώτη ανάγνωση υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης καθώς και μια άσκηση όπου του ζητείται να βρει τις λέξεις του κειμένου με κενά, να τις τοποθετήσει στη σωστή οικογένεια και να βρει κι άλλες που ανήκουν σ' αυτήν. Στο τέλος ο μαθητής καλείται να σκεφθεί το σχολείο των ονείρων σου και να αφηγηθεί μια ιστορία από εκεί.

Η τέταρτη κοινωνική ιστορία με τίτλο «Ο Νίνο μαθαίνει ΤΑΕ KWO DO» συντάχθηκε για να επαληθευτεί η λειτουργικότητα του προαναφερόμενου στόχου. Το κείμενο αποτελείται από 350 λέξεις, 4 οπτικούς διευκολυντές και ελέγχει παράλληλα την ορθογραφία ρημάτων σε –ίζω και –ώνω και επιθέτων σε –ικός και –αίος μέσω συμπλήρωσης λέξεων με κενά. Αφού απαντήσει τις ερωτήσεις όπως σε όλα τα κείμενα, καλείται να αφηγηθεί την πρώτη μέρα στη σχολή καράτε.

Η πέμπτη και τελευταία κοινωνική ιστορία συντάχθηκε για να επαληθευτεί η λειτουργικότητα του διδακτικού στόχου που προαναφέρθηκε στην πρώτη ιστορία. Το κείμενο αποτελείται από 190 λέξεις και κανένα οπτικό διευκολυντή. Στο τέλος καλείται να συνεχίσει την ιστορία όπως φαντάζεται.

Μέσω αυτών των πέντε κοινωνικών ιστοριών μπορέσαμε να ελέγξουμε την επίτευξη ή μη των στόχων και των επιμέρους βημάτων που είχαμε θέσει κατά τις διδακτικές μας παρεμβάσεις. Ο μαθητής συνεργάστηκε με όρεξη και του άρεσε που οι ιστορίες ήταν παρμένες από τη ζωή του.

5. Πορεία και Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη, όπως έχει αναφερθεί ξανά, οι παρατηρήσεις ξεκίνησαν στις 15/12/2014 και συνεχίστηκαν έως τις 20/05/2015. Παράλληλα με τις παρατηρήσεις γινόταν παρεμβάσεις, οι οποίες ξεκίνησαν στις 22/02/2015 και έληξαν με το τέλος της πρακτικής άσκησης στις 12/06/2015. Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν περίπου 2 μήνες μετά την πρώτη επαφή με το μαθητή, γιατί έπρεπε να διαπιστωθούν πρώτα οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητές του, μέσω της παρατήρησης στην τάξη και να αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ μας. Στις πέντε τελευταίες εβδομάδες παρεμβάσεων έλαβε χώρα το πείραμα. Κάθε μήνα γινόταν μια αναθεώρηση των

στόχων με βάση τα δεδομένα που προέκυπταν, χωρίς όμως να υπάρξει κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στους μακρο-μεσοπρόθεσμους στόχους.

Οι περιορισμοί που αντιμετωπίσαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν περισσότερο θέματα χώρου και χρόνου. Δυστυχώς στο σχολείο δεν υπήρχε τμήμα ένταξης ή κάποιος εξειδικευμένος χώρος στον οποίο θα μπορούσαμε να δουλέψουμε, με αποτέλεσμα να κάνουμε τις παρεμβάσεις μας σε γενική τάξη, ακούγοντας τα παιδιά έξω να κάνουν φασαρία. Αυτό συχνά διασπούσε την προσοχή του μαθητή. Επιπλέον, ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας ήταν αρκετά περιορισμένος για να καλυφθούν όλα τα κενά του μαθητή και να έχουμε άριστο αποτέλεσμα σε όλους τους τομείς που υπήρχε δυσκολία. Γι' αυτό το λόγο αρκεστήκαμε στην εξάσκηση των βασικών κατά τη γνώμη μας τομέων του γραπτού λόγου, όπως η σωστή δομή προτάσεων και παραγράφων, η ολοκληρωμένη αφήγηση και η ορθογραφία, αφήνοντας θέματα ανάγνωσης και αυτοσυναισθήματος. Επιπρόσθετα, οι συναντήσεις με τη μητέρα του μαθητή δεν ήταν συχνές, λόγω εργασίας και έτσι δε μπορούσαμε να πάρουμε την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Τέλος, όπως σε κάθε ποιοτική έρευνα, όπου ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει συμπεριφορές, υπάρχει ο κίνδυνος να εμπλακεί το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Παρουσίαση αποτελεσμάτων ΕΑΕ και ερευνητικές υποθέσεις

Σε κάθε έρευνα, μετά από την αναφορά της μεθόδου που επιλέχτηκε για την ανάλυση των δεδομένων, γίνεται μια σύντομη περιγραφή των κύριων ευρημάτων ή αποτελεσμάτων, είτε συμφωνούν είτε διαφωνούν με τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.350). Αργότερα, στις ποσοτικές έρευνες, τα αποτελέσματα πρέπει να παρουσιαστούν αναλυτικά, μέσω ακριβών αναλύσεων και στατιστικής σημαντικότητας, με την παράθεση πινάκων ή γραφημάτων που θα είναι ξεκάθαρα και θα διευκολύνουν τον αναγνώστη. Επίσης, γίνεται ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις κτλ. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.350).

Στις ποιοτικές έρευνες παραθέτονται αποσπασματικά τα λόγια όσων συμμετέχουν, τα οποία είναι σημαντικά για το θέμα που εξετάζεται. Ποιοτική ανάλυση μπορεί να γίνει στα λόγια από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, ημερολόγια κτλ. (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.351).

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης, καταλήξαμε στην εξακρίβωση της ορθότητας των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Ειδικότερα, παραθέτουμε τα αποτελέσματα παρακάτω.

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

«Η μεθοδολογία παρατήρησης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο, μαθητή με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες.»

Με βάση τα ποιοτικά, τα ποσοτικά δεδομένα και τη βιβλιογραφία το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε πλήρως.

Ποιοτικά δεδομένα

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν από τη μεθοδολογία της παρατήρησης με τις ΑΠΑ, από τη μεθοδολογία παρέμβασης με την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση και από τις συνεντεύξεις με τους άμεσα εμπλεκόμενους με το μαθητή μας.

Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα κάθε ΑΠΑ στη μαθησιακή ετοιμότητα ήταν τα εξής:

α) Αρχική Αξιολόγηση

Όπως βλέπουμε και στο Σχεδιάγραμμα 2, οι επιδόσεις του Σ.Ρ. κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα στον προφορικό λόγο και την ψυχοκινητικότητα. Στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων βλέπουμε να υπάρχει φυσιολογική οπτική και εργαζόμενη μνήμη, όμως υπάρχει μειωμένη επίδοση 3 εξαμήνων στην ακουστική μνήμη, 1,5 εξαμήνου στον συλλογισμό, και στην συγκέντρωση προσοχής και μισού εξαμήνου στη λογικομαθηματική σκέψη.

Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές															
Όνομα μαθητή: Σ.Ρ.						Τάξη: ΣΤ' Εξάμηνο: Α'			Ημερομηνία: 23/12/2014						
Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
Διδακτική προεργασία: Νοητικές ικανότητες															
	(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα			(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική οργάνωση				
	Αντίστροφο σύμμετρο διαλογό	Προφορική σφύριστα	Αριθμ. ληπτή κινήσεων	Προσοχή καθολική	Ρυθμικός και τρέφος	Πλευρικός	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συλλογιστική προσοχής	Συλλογιστική	Λογικομαθηματική σκέψη	Αυτοαξιόσημα	Εξωτερική οργάνωση μάθημα	Συμπεριφορά με τους άλλους
Α'εξ Β' Γ'μην.															
Β'εξ Α' Γ'μην.															
Α'εξ Α' Γ'μην.															
Β'εξ ΣΤ' Δ'μην.															
Α'εξ ΣΤ' Δ'μην.															
Β'εξ Ε' Δ'μην.															
Α'εξ Ε' Δ'μην.															
Β'εξ Δ' Δ'μην.															
Α'εξ Δ' Δ'μην.															
Β'εξ Γ' Δ'μην.															
Α'εξ Γ' Δ'μην.															
Β'εξ Β' Δ'μην.															
Α'εξ Β' Δ'μην.															
Β'εξ Α' Δ'μην.															
Α'εξ Α' Δ'μην.															
Β'εξ Νοητ.															
Α'εξ Νοητ.															
Β'εξ Προητ.															
Α'εξ Προητ.															

Σχεδιάγραμμα 2: Πρώτη ΑΠΑ - Γραμμή ΔΜΕ

Τέλος, αναφορικά με την συναισθηματική οργάνωση, ο μαθητής παρουσιάζει μειωμένη επίδοση στο αυτοσυναίσθημα της τάξης του 1,5 εξαμήνου, στο ενδιαφέρον για το μάθημα της τάξης του 1 εξαμήνου, καθώς και στη συνεργασία με τους άλλους, της τάξης του μισού εξαμήνου.

β) Ενδιάμεση Αξιολόγηση

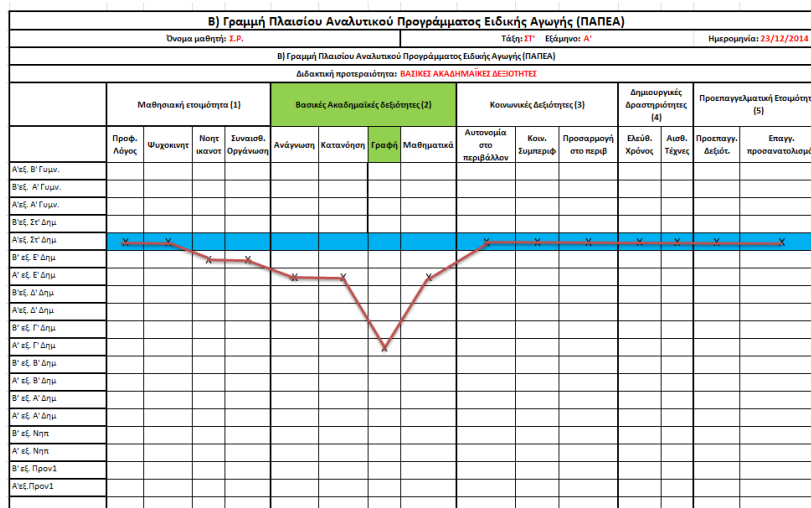
Στο Σχεδιάγραμμα 3 βλέπουμε ότι οι επιδόσεις του Σ.Ρ. κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα στον προφορικό λόγο και την ψυχοκινητικότητα. Στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων βλέπουμε να υπάρχει φυσιολογική οπτική και εργαζόμενη μνήμη, όμως υπάρχει μειωμένη επίδοση 2,5 εξαμήνων στην ακουστική μνήμη, 1,5 εξαμήνου στον συλλογισμό και στην συγκέντρωση προσοχής και ενός τέταρτου του εξαμήνου στη λογικομαθηματική σκέψη. Τέλος, αναφορικά με την συναισθηματική οργάνωση, ο μαθητής παρουσιάζει μειωμένη επίδοση στο αυτοσυναίσθημα της τάξης του 1,5 εξαμήνου, στο ενδιαφέρον για το μάθημα της τάξης του 1 εξαμήνου, καθώς και στη συνεργασία με τους άλλους, της τάξης του μισού εξαμήνου.

Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές																
Όνομα μαθητή: Σ.Ρ.				Τάξη: Στ' Εξάμηνο: 5				Ημερομηνία: 28/02/2015								
Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.																
Διαδικτή προτεραιότητα: Νοητικές Ικανότητες																
	(1) προφορικός λόγος				(2) ψυχοκινητικότητα				(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική οργάνωση			
	Απειροστική	Συμμετοχικό διάλογο	Τιμήση με σφήματες	Αριθμολογική ικανότητα	Προσομοίωση	Ρυθμικός και φθόγγος	Πλευρική	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική μνήμη	Αυτοσυναίσθημα	Ενδιαφέρον για το μάθημα	Συνεργασία με τους άλλους
Α εξ Β Γυμν.																
Β εξ Α Γυμν.																
Α εξ Α Γυμν.																
Β εξ Στ Δημ																
Α εξ Στ Δημ																
Β εξ Ε Δημ																
Α εξ Ε Δημ																
Β εξ Δ Δημ																
Α εξ Δ Δημ																
Β εξ Γ Δημ																
Α εξ Γ Δημ																
Β εξ Β Δημ																
Α εξ Β Δημ																
Β εξ Α Δημ																
Α εξ Α Δημ																
Β εξ Νηπ																
Α εξ Νηπ																
Β εξ Προν1																
Α εξ Προν1																

Σχεδιάγραμμα 3: Δεύτερη ΑΠΑ - Γραμμή ΔΜΕ

γ) Τελική Αξιολόγηση

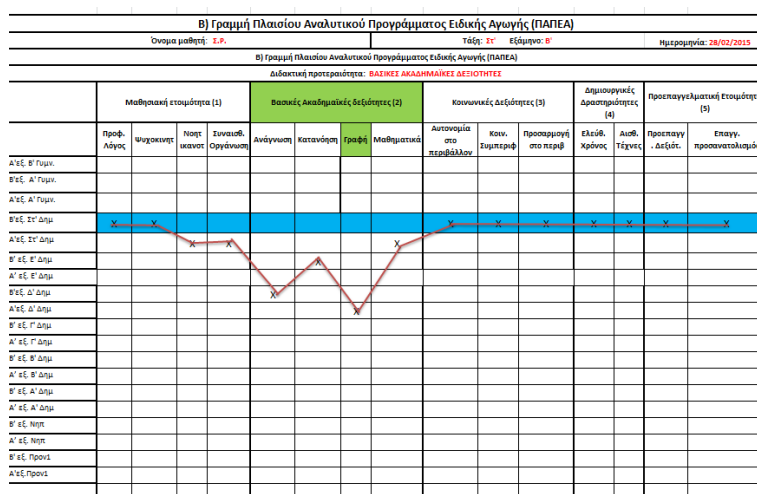
Στο Σχεδιάγραμμα 4 βλέπουμε ότι οι επιδόσεις του Σ.Ρ. κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα στον προφορικό λόγο και την ψυχοκινητικότητα. Στον τομέα των νοητικών ικανοτήτων βλέπουμε να υπάρχει φυσιολογική οπτική και εργαζόμενη μνήμη, όμως υπάρχει μειωμένη επίδοση 2,5 εξαμήνων στην ακουστική μνήμη, 1,5 εξαμήνου στον συλλογισμό, και στην συγκέντρωση προσοχής και ενός τέταρτου του εξαμήνου στη λογικομαθηματική



Σχεδιάγραμμα 5: Πρώτη ΑΠΑ - Γραμμή ΠΑΠΕΑ

β) Ενδιάμεση Αξιολόγηση

Στο Σχεδιάγραμμα 6 βλέπουμε ότι οι επιδόσεις του Σ.Ρ. κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα στους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας (προφορικός λόγος και ψυχοκινητικότητα) καθώς και στις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα. Στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας βλέπουμε μειωμένη επίδοση 1 εξαμήνου στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση. Επίσης, στον τομέα των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων υπάρχει μειωμένη επίδοση 5 εξαμήνων στη γραφή και 4 εξαμήνων στην ανάγνωση, 2 εξαμήνων στην κατανόηση και 1 εξαμήνου στα μαθηματικά.



Σχεδιάγραμμα 6: Δεύτερη ΑΠΑ - Γραμμή ΠΑΠΕΑ

γ) Τελική Αξιολόγηση

Στο Σχεδιάγραμμα 7 βλέπουμε, ότι οι επιδόσεις του Σ.Ρ. κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα στους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας (προφορικός λόγος και ψυχοκινητικότητα) καθώς και στις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα. Στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας βλέπουμε μειωμένη επίδοση 1 εξαμήνου στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση. Επίσης, στον τομέα των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων υπάρχει μειωμένη επίδοση 5 εξαμήνων στη γραφή και 4 εξαμήνων στην ανάγνωση, 3 εξαμήνων στην κατανόηση και 1 εξαμήνου στα μαθηματικά.

β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
Όνομα μαθητή: Σ.Ρ.						Τάξη: ΣΤ' Εξάμηνο: Β'			Ημερομηνία: 30/05/2015						
β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)															
Διδακτική προτεραιότητα: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ															
	Μαθησιακή ετοιμότητα (1)				Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)		Κοινωνικές δεξιότητες (3)			Δημιουργικές Δραστηριότητες (4)		Προεπαγγελματική ετοιμότητα (5)			
	Προφ. λόγος	Ψυχοκινητ.	Ψηφ. κωδικ.	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αντονασία στο περιβάλλον	Κοιν. συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ.	Ελευθ. κίνητος	Αισθ. τέχνες	Προεπαγ. δεξιότη.	Επαγγ. προσανατολισμός
Α' ΕΣ Β' Τριμ.															
Β' ΕΣ Α' Τριμ.															
Α' ΕΣ Α' Τριμ.															
Β' ΕΣ ΣΤ' Δωμ.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α' ΕΣ ΣΤ' Δωμ.															
Β' ΕΣ Ε' Δωμ.															
Α' ΕΣ Ε' Δωμ.															
Β' ΕΣ Δ' Δωμ.															
Α' ΕΣ Δ' Δωμ.															
Β' ΕΣ Γ' Δωμ.															
Α' ΕΣ Γ' Δωμ.															
Β' ΕΣ Β' Δωμ.															
Α' ΕΣ Β' Δωμ.															
Β' ΕΣ Α' Δωμ.															
Α' ΕΣ Α' Δωμ.															
Β' ΕΣ Νηπ.															
Α' ΕΣ Νηπ.															
Β' ΕΣ Προπ.															
Α' ΕΣ Προπ.															

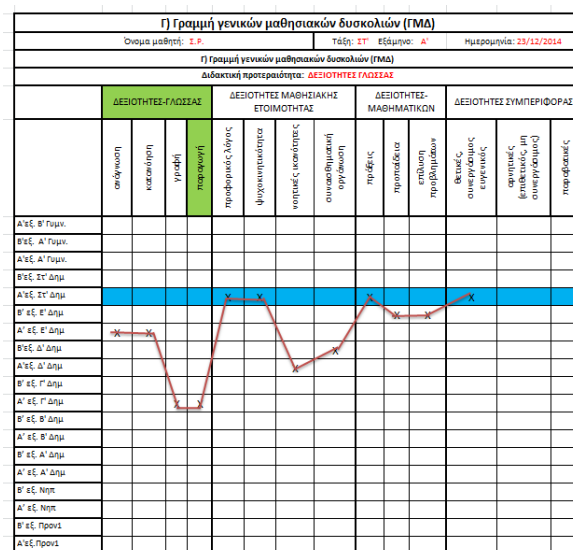
Σχεδιάγραμμα 7: Τρίτη ΑΠΑ - Γραμμή ΠΑΠΕΑ

Αναφορικά με τις ΓΜΔ τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

α) Αρχική Αξιολόγηση

Παρατηρώντας το Σχεδιάγραμμα 8 διαπιστώνουμε, ότι στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας οι επιδόσεις του Σ.Ρ. στον προφορικό λόγο και την ψυχοκινητικότητα κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα. Το ίδιο ισχύει και για τις πράξεις των δεξιοτήτων μαθηματικών και της θετικής - συνεργάσιμης συμπεριφοράς. Στον τομέα των δεξιοτήτων γλώσσας βλέπουμε να υπάρχει μειωμένη επίδοση 6 εξαμήνων στη γραφή και την παραγωγή και 2 εξαμήνων στην ανάγνωση και την κατανόηση. Επιπλέον υπάρχει απόκλιση 4 εξαμήνων στις νοητικές ικανότητες και 3 εξαμήνων στη συναισθηματική οργάνωση του τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας. Τέλος, αναφορικά με τις δεξιότητες μαθηματικών, ο

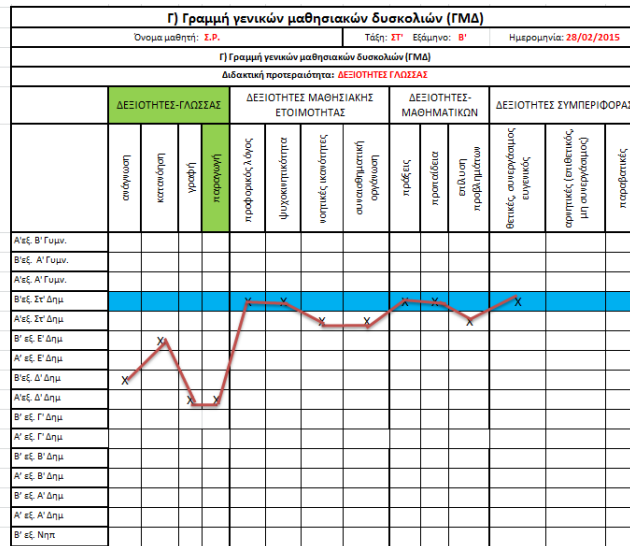
μαθητής παρουσιάζει μειωμένη επίδοση 1 εξαμήνου στην προπαίδεια και την επίλυση προβλημάτων.



Σχεδιάγραμμα 8: Πρώτη ΑΠΑ - Γραμμή ΓΜΔ

β) Ενδιάμεση Αξιολόγηση

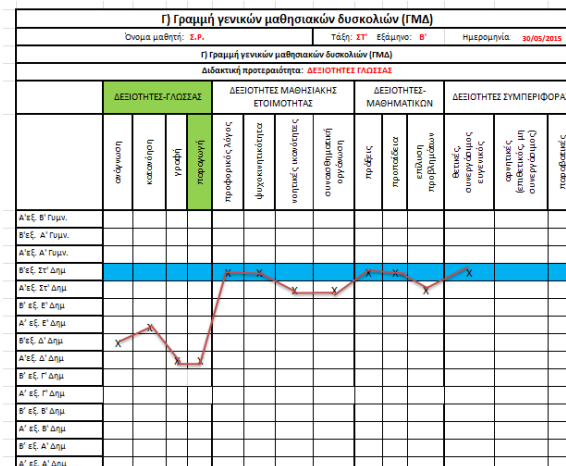
Παρατηρώντας το Σχεδιάγραμμα 9 διαπιστώνουμε, ότι στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας οι επιδόσεις του Σ.Ρ. στον προφορικό λόγο και την ψυχοκινητικότητα κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα. Το ίδιο ισχύει και για τις πράξεις και την προπαίδεια των δεξιοτήτων μαθηματικών και της θετικής - συνεργάσιμης συμπεριφοράς. Στον τομέα των δεξιοτήτων γλώσσας βλέπουμε να υπάρχει μειωμένη επίδοση 5 εξαμήνων στη γραφή και την παραγωγή και 4 εξαμήνων στην ανάγνωση και 2 εξαμήνων στην κατανόηση. Επιπλέον υπάρχει απόκλιση 1 εξαμήνου στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση του τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας. Τέλος, αναφορικά με τις δεξιότητες μαθηματικών, ο μαθητής παρουσιάζει μειωμένη επίδοση 1 εξαμήνου στην επίλυση προβλημάτων.



Σχεδιάγραμμα 9: Δεύτερη ΑΠΑ: Γραμμή ΓΜΔ

γ) Τελική Αξιολόγηση

Παρατηρώντας το Σχεδιάγραμμα 10 διαπιστώνουμε, ότι στον τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας οι επιδόσεις του Σ.Ρ. στον προφορικό λόγο και την ψυχοκινητικότητα κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα. Το ίδιο ισχύει και για τις πράξεις και την προπαίδεια των δεξιοτήτων μαθηματικών και της θετικής - συνεργάσιμης συμπεριφοράς. Στον τομέα των δεξιοτήτων γλώσσας βλέπουμε να υπάρχει μειωμένη επίδοση 5 εξαμήνων στη γραφή και την παραγωγή και 4 εξαμήνων στην ανάγνωση και 3 εξαμήνων στην κατανόηση. Επιπλέον υπάρχει απόκλιση 1 εξαμήνου στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση του τομέα της μαθησιακής ετοιμότητας. Τέλος, αναφορικά με τις δεξιότητες μαθηματικών, ο μαθητής παρουσιάζει μειωμένη επίδοση 1 εξαμήνου στην επίλυση προβλημάτων.

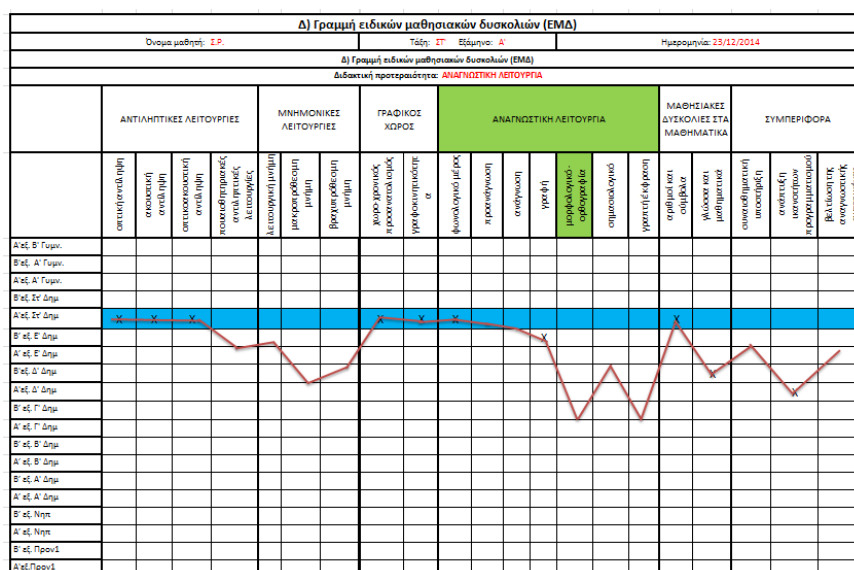


Σχεδιάγραμμα 10: Τρίτη ΑΠΑ - Γραμμή ΓΜΔ

Τέλος, όσον αφορά τις ΕΜΔ τα αποτελέσματα που είχαμε ήταν τα εξής:

α) Αρχική Αξιολόγηση

Στο Σχεδιάγραμμα 11, βλέπουμε ότι στον τομέα των αντιληπτικών λειτουργιών οι επιδόσεις του Σ.Ρ. στην οπτική, την ακουστική και την οπτικοακουστική αντίληψη κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα. Το ίδιο ισχύει και για τον τομέα του γραφικού χώρου, το φωνολογικό μέρος και την προανάγνωση του τομέα της αναγνωστικής λειτουργίας και για τους αριθμούς και σύμβολα του τομέα των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Στον τομέα των αντιληπτικών λειτουργιών βλέπουμε να υπάρχει μειωμένη επίδοση 1,5 εξαμήνων στις πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες. Επιπλέον, υπάρχει απόκλιση 3,5 εξαμήνων στη μακροπρόθεσμη μνήμη και 3 εξαμήνων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και 1 εξαμήνου στη λειτουργική μνήμη του τομέα των μνημονικών λειτουργιών. Στον τομέα των αναγνωστικών λειτουργιών παρατηρείται απόκλιση 5,5 εξαμήνων στη μορφολογία - ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση, 1 εξαμήνου στη γραφή και μισού εξαμήνου στην ανάγνωση και 2,5 εξαμήνων στη σημασιολογία. Τέλος, αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, ο μαθητής παρουσιάζει μειωμένη επίδοση 3 εξαμήνων στη γλώσσα και τα μαθηματικά και στον τομέα της συμπεριφοράς βλέπουμε απόκλιση 1,5 εξαμήνων στη συναισθηματική υποστήριξη, 4 εξαμήνων την ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού και 2 εξαμήνων στη βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας.



Σχεδιάγραμμα 11: Πρώτη ΑΠΑ - Γραμμή ΕΜΔ

β) Ενδιάμεση Αξιολόγηση

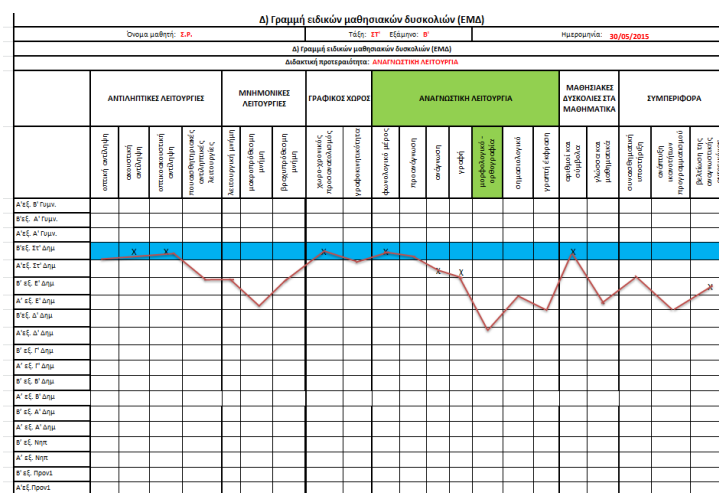
Στο Σχεδιάγραμμα 12 βλέπουμε ότι στον τομέα των αντιληπτικών λειτουργιών οι επιδόσεις του Σ.Ρ. στην οπτική, την ακουστική και την οπτικοακουστική αντίληψη κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα. Το ίδιο ισχύει και για τον τομέα του γραφικού χώρου, το φωνολογικό μέρος και την προανάγνωση του τομέα της αναγνωστικής λειτουργίας και για τους αριθμούς και σύμβολα του τομέα των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Στον τομέα των αντιληπτικών λειτουργιών βλέπουμε να υπάρχει μειωμένη επίδοση 1,5 εξαμήνων στις πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες. Επιπλέον υπάρχει απόκλιση 3,5 εξαμήνων στη μακροπρόθεσμη μνήμη και 1,5 εξαμήνων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και τη λειτουργική μνήμη του τομέα των μνημονικών λειτουργιών. Στον τομέα των αναγνωστικών λειτουργιών παρατηρείται απόκλιση 4,5 εξαμήνων στη μορφολογία - ορθογραφία και 3,5 εξαμήνων στη γραπτή έκφραση, 1 εξαμήνου στη γραφή και μισού εξαμήνου στην ανάγνωση και 2,5 εξαμήνων στη σημασιολογία. Τέλος, αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, ο μαθητής παρουσιάζει μειωμένη επίδοση 3 περίπου εξαμήνων στη γλώσσα και τα μαθηματικά και στον τομέα της συμπεριφοράς βλέπουμε απόκλιση 1,5 εξαμήνων στη συναισθηματική υποστήριξη, 3,5 εξαμήνων την ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού και 2 εξαμήνων στη βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας.

Δ) Γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ)																		
Όνομα μαθητή: Σ.Ρ.										Τάξη: ΣΤ' - Εξάμηνο: Β'			Ημερομηνία: 28/02/2015					
Δ) Γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ)																		
Διδακτική προεργασία: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ																		
	ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ				ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ			ΓΡΑΦΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ		ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ				ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ		
	οπτική αντίληψη	ακουστική αντίληψη	οπτικοακουστική αντίληψη	πολυαισθητηριακές οπτικοακουστικές λειτουργίες	βραχυπρόθεσμη μνήμη	μακροπρόθεσμη μνήμη	βραχυπρόθεσμη λειτουργική μνήμη	χωροσφαιρικές προσομοιωτικές γραφειοκινητήριες	φωτολογικά μέρη	προσώπων	αριθμολογία	μορφολογία - ορθογραφία	ανάγνωση	γραφή	σημασιολογία	μορφολογία - ορθογραφία	ανάγνωση	γραφή
Α'εξ Β' τριμ.																		
Β'εξ Α' τριμ.																		
Α'εξ Α' τριμ.																		
Β'εξ ΣΤ' όλη	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Α'εξ ΣΤ' όλη																		
Β'εξ Ε' όλη																		
Α'εξ Ε' όλη																		
Β'εξ Δ' όλη																		
Α'εξ Δ' όλη																		
Β'εξ Γ' όλη																		
Α'εξ Γ' όλη																		
Β'εξ Β' όλη																		
Α'εξ Β' όλη																		
Β'εξ Α' όλη																		
Α'εξ Α' όλη																		
Β'εξ Νοη																		
Α'εξ Νοη																		
Β'εξ Προη																		
Α'εξ Προη																		

Σχεδιάγραμμα 12: Δεύτερη ΑΠΑ - Γραμμή ΕΜΔ

γ) Τελική Αξιολόγηση

Στο Σχεδιάγραμμα 13 βλέπουμε ότι στον τομέα των αντιληπτικών λειτουργιών οι επιδόσεις του Σ.Ρ. στην οπτική, την ακουστική και την οπτικοακουστική αντίληψη κυμαίνονται στα φυσιολογικά, για την ηλικία του, επίπεδα. Το ίδιο ισχύει και για τον τομέα του γραφικού χώρου, το φωνολογικό μέρος και την προανάγνωση του τομέα της αναγνωστικής λειτουργίας και για τους αριθμούς και σύμβολα του τομέα των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Στον τομέα των αντιληπτικών λειτουργιών βλέπουμε να υπάρχει μειωμένη επίδοση 1,5 εξαμήνων στις πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες. Επιπλέον, υπάρχει απόκλιση 2,5 εξαμήνων στη μακροπρόθεσμη μνήμη και 1,5 εξαμήνων στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και τη λειτουργική μνήμη του τομέα των μνημονικών λειτουργιών. Στον τομέα των αναγνωστικών λειτουργιών παρατηρείται απόκλιση 4,5 εξαμήνων στη μορφολογία - ορθογραφία και 3,5 εξαμήνων στη γραπτή έκφραση, 1 εξαμήνου στη γραφή και στην ανάγνωση και 2,5 εξαμήνων στη σημασιολογία. Τέλος, αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, ο μαθητής παρουσιάζει μειωμένη επίδοση 2,5 περίπου εξαμήνων στη γλώσσα και τα μαθηματικά και στον τομέα της συμπεριφοράς βλέπουμε απόκλιση 1,5 εξαμήνων στη συναισθηματική υποστήριξη, 3,5 εξαμήνων την ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού και 2 εξαμήνων στη βελτίωση της αναγνωστικής αυτοεικόνας.



Σχεδιάγραμμα 13: Τρίτη ΑΠΑ - Γραμμή ΕΜΔ

Συμπερασματικά, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη μεθοδολογία παρατήρησης και τις τρεις ΑΠΑ, έδωσαν μια σαφή εικόνα των δυσκολιών στην

επίδοση του μαθητή στην ακουστική μνήμη, με απόκλιση 3 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, κάνοντάς την περιοχή έμφασης στον τομέα ΔΜΕ. Επίσης, παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη γραφή, με απόκλιση 6 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (περιοχή έμφασης στο ΠΑΠΕΑ), την παραγωγή κειμένου, με απόκλιση 6 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (περιοχή έμφασης στις ΓΜΔ) και την ορθογραφία, με απόκλιση 5,5 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης (περιοχή έμφασης στις ΕΜΔ).

Όλοι αυτοί οι τομείς δουλεύτηκαν αργότερα στις παρεμβάσεις με σημαντικές βελτιώσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε βελτίωση μισού εξαμήνου στην ακουστική μνήμη, ενός εξαμήνου στη γραφή, δύο εξαμήνων στην παραγωγή κειμένου και δύο εξαμήνων στην ορθογραφία. Για να γίνουν πιο κατανοητές οι μεταβολές, υπάρχουν στη σελίδα 107 του παραρτήματος συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των ΑΠΑ.

Οι πληροφορίες που πήραμε από την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση ομαδοποιήθηκαν σε τρεις περιόδους, αντίστοιχα με τη διεξαγωγή των ΑΠΑ. Πιο συγκεκριμένα για την αυτοπαρατήρηση:

1^η περίοδος: Πρώτη εβδομάδα παρατηρήσεων έως ότου διεξαχθεί η πρώτη ΑΠΑ:

Η δασκάλα μας υποδέχτηκε ευχάριστα από την πρώτη στιγμή και έδειξε διατεθειμένη να μας βοηθήσει σε ό,τι χρειαστούμε. Αυτό μας ανακούφισε και μας έκανε να νιώσουμε έτοιμοι για αυτή τη νέα αρχή. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν παρατηρήσαμε κάποια διαφοροποίηση για την περίπτωση του Σ.Ρ. και αυτό μας έβαλε σε σκέψεις. Η δασκάλα δεν προσπάθησε καθόλου να βοηθήσει με κάποιο διαφορετικό – εξατομικευμένο τρόπο το μαθητή, ενώ ήξερε ότι έχει διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, μας προκάλεσε ιδιαίτερη απορία το γεγονός, ότι η διδασκαλία και η αξιολόγηση που ακολουθούσε ήταν ίδια για όλους τους μαθητές, παρόλο που υπήρχε ακόμα ένα «διαφορετικό παιδί», ένα παιδί από τη Ρουμανία που δυσκολεύεται ιδιαίτερα στη γλώσσα. Μια αναλογία των 2 στα 11 παιδιά με δυσκολίες είναι αρκετά σημαντική για να μπει κανείς στη διαδικασία να σκεφτεί τρόπους να διαφοροποιηθεί.

2^η περίοδος: Πρώτη ΑΠΑ έως δεύτερη ΑΠΑ (10 εβδομάδες)

Η συναναστροφή μας με το μαθητή είναι πολύ ευχάριστη και πάμε με όρεξη στην τάξη για να εξερευνήσουμε περισσότερες πτυχές της προσωπικότητάς του, με

προσοχή να μη τον στιγματίσουμε. Με την πάροδο του χρόνου η παρουσία μας στην τάξη γίνεται συνήθεια και όλα τα παιδιά μας κάνουν να νιώθουμε κομμάτι της. Ωστόσο συχνά υπάρχει εκδήλωση ζήλιας από κάποια παιδιά, τα οποία αναρωτιούνται γιατί επιλέξαμε το Σ.Ρ. ή φέρονται με ειρωνεία και έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπό μας. Τα φαινόμενα αυτά μπορεί να μας φέρνουν σε δύσκολη θέση, όμως είναι μεμονωμένα και περιστασιακά. Όταν ξεκινούν οι παρεμβάσεις με τον υπολογιστή ο μαθητής ενθουσιάζεται και αυτό μας δίνει το έναυσμα να συνεχίσουμε την σωστή επιλογή μας με στοχευμένες παρεμβάσεις. Παρόλα αυτά έχει κουραστεί και δε προσπαθεί όσο χρειάζεται.

3^η περίοδος: Δεύτερη ΑΠΑ έως τρίτη ΑΠΑ (13 εβδομάδες)

Καθώς ξεκινάει η τρίτη περίοδος και ο μαθητής συνεχίζει να δείχνει κουρασμένος και να μη προσπαθεί αρχίζουμε να σκεφτόμαστε εναλλακτικούς παιγνιώδεις τρόπους για να τον ενεργοποιήσουμε. Σε μια τυχαία συνάντηση με τη μητέρα, μετά από μια καλή επίδοση του μαθητή μας στην έκθεση, την ενημερώσαμε για τη βελτίωσή του κι εκείνος χάρηκε πάρα πολύ με αυτό. Από εκείνη τη μέρα ξεκίνησε να προσπαθεί πάλι. Διαπιστώσαμε με το περιστατικό αυτό πόσο σημαντική ήταν για εκείνον η επιβράβευση.

Επιπλέον, με την εφαρμογή κάποιων μικροπαιχνιδιών κατά τις παρεμβάσεις μας είδαμε τον ενθουσιασμό του μαθητή και προσπαθήσαμε να τα εφαρμόζουμε πιο συχνά. Η χρήση του Η/Υ τον ενθουσίασε από την αρχή και έλεγε στους συμμαθητές του με καμάρι το τι κάναμε. Αυτό ενίσχυσε την επιλογή του Η/Υ ως μέσο βελτίωσης του μαθητή μας. Επίσης, τα βοηθητικά υλικά που φτιάξαμε για εκείνον του άρεσαν πολύ και τα έδειχνε στη δασκάλα της τάξης και του φροντιστηρίου με χαρά. Όλη αυτή η προσπάθεια που κάναμε για εκείνον έδειξε να αποδίδει. Ο μαθητής εκτιμούσε τον κόπο μας, καταλάβαινε ότι η διαδικασία αυτή είναι σοβαρή και προσπαθούσε περισσότερο. Προς το τέλος των παρεμβάσεων έλεγε την έκθεση «παιχνιδάκι». Ξεκίνησε δηλαδή να την απομυθοποιεί μέσα στο μυαλό του και να τη βλέπει πια σαν κάτι απτό. Όλα αυτά μας ικανοποιούσαν και μας βοηθούσαν να προχωράμε με περισσότερη χαρά. Το τελευταίο μας παιχνίδι, το παπουτσόκουτο μπάσκετ, ήταν αυτό που τον ενθουσίασε περισσότερο από όλα. Χαιρόταν να κάνει επανάληψη τις λέξεις με τον τρόπο αυτό και για άλλη μια φορά είδαμε πόσο σημαντικό ρόλο έπαιζε η παιγνιώδης μάθηση στο συγκεκριμένο μαθητή.

Αναφορικά με την ετεροπαρατήρηση, συνέβη ο ίδιος διαχωρισμός:

1^η περίοδος: Πρώτη εβδομάδα παρατηρήσεων έως ότου διεξαχθεί η πρώτη ΑΠΑ:

Κατά την πρώτη εβδομάδα παρατήρησης πληροφορηθήκαμε για το πρόβλημα που αντιμετώπιζε κατά το παρελθόν ο μαθητής μας στη συναναστροφή με τους συμμαθητές του. Έτσι ξεκινήσαμε να δίνουμε περισσότερη σημασία στους διαλόγους του με τους συνομηλίκους του. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος η δασκάλα έκανε επισημάνσεις για όλα τα παιδιά σχετικά με την έκθεση που θα έγραφαν και η μοναδική διαφοροποίηση στην οποία προέβη για την περίπτωση του Σ.Ρ. ήταν να του επιτρέψει να σημειώσει το σχεδιάγραμμα στην πίσω σελίδα του γραπτού του για να το κοιτάει καθώς γράφει. Ο μαθητής δε το θυμόταν και δε το έκανε.

Κατά τη συγγραφή της έκθεσης έκανε αρκετά ορθογραφικά (ετυμολογικά, μορφολογικά, φωνολογικά) και συντακτικά λάθη και ο λόγος του ήταν λακωνικός και περιορισμένος στην απάντηση ερωτήσεων (βλ. Εικόνα 3). Το περιεχόμενο ήταν εντός θέματος αλλά υπήρχε πρόβλημα στην οργάνωση των σκέψεών του και στη σωστή απόδοσή τους. Με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης, τα γραπτά αυτά μπορούν να πάρουν 0/1 για δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, 0/1 για τις αλλαγές παραγράφων ανάλογα με το θέμα, 0,5/2 για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, 1/3 στις ορθογραφημένες λέξεις, 0/1 για το συμπέρασμα και 0,5/2 για τη γενική εικόνα του γραπτού.

Μετά την έκθεση βάλουμε τον Σ.Ρ. να κάνει το τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών ΛΑΜΔΑ (του υπουργείου παιδείας), για να έχουμε μια πιο ξεκάθαρη άποψη και για τομείς που δεν μπορούν να παρατηρηθούν στην τάξη. Τα αποτελέσματα φαίνονται στην Εικόνα 4. Οι επιδόσεις του στις δοκιμασίες κυμάνθηκαν κατά κύριο λόγο στα μεσαία και κατώτερα επίπεδα τόσο στον τομέα της ακρίβειας όσο και σ' αυτόν της ταχύτητας. Αναφορικά με την ακρίβεια, οι τομείς που πλησίασε τη μηδενική απόδοση ήταν αυτός της αναγνώρισης λέξεων συγκριτικά με ψευδολέξεις και αυτός της συμπλήρωσης προτάσεων. Όσον αφορά την ταχύτητα οι τομείς αυτοί ήταν η αναγνώριση εικόνων και λέξεων συγκριτικά με ψευδολέξεις, η γραμματική ορθογραφία, η γραπτή κατανόηση και η μελέτη γραπτού κειμένου.

Δευτέρα 15 Δεκεμβρίου 2014

Μια φυσική καταστροφή στον τόπο μου.

Μια μέρα Τηλινισα και βήκε έιν και ήδα δυνταύ βροχιά και κερθνοός και αχέου και αή αού θα δύνουν ποδία καταστροφές.

Έρχινε στατ Γαλιρ στο χωριό μου έμινε στη 17 Ιανουαρίου 2010.

Η καταστροφή που έρχη ήσαν έπει ένα δέντρο πύρε, φακιά από ένα κερθνοός ένα σπύτι πύττα πύτσε, και ένα δέντρο έπασε στον δρόμο από τον δυνατό αέρο.

Κάτι άνθρωποι παρατήσαν να πεθύνουνε από το κρύο και σε κοίτους. Ένα δέντρο ζουκ ηφά και παρατήσαν να πεθύνουν. ζφά χόζ η φρέ ζα φονε κοφόρο και του η ήρε.

Ηρθε η παροσβεστική και έσπασε τα δέντρα και ο δόκος ήρθε και έβραζε τα δέντρα.

Πρακτική 19 Δεκεμβρίου 2014

Μια έκδοσή των Ελληνικών με τα νηλιοποδοίη πήγαμε ε κέρσο.

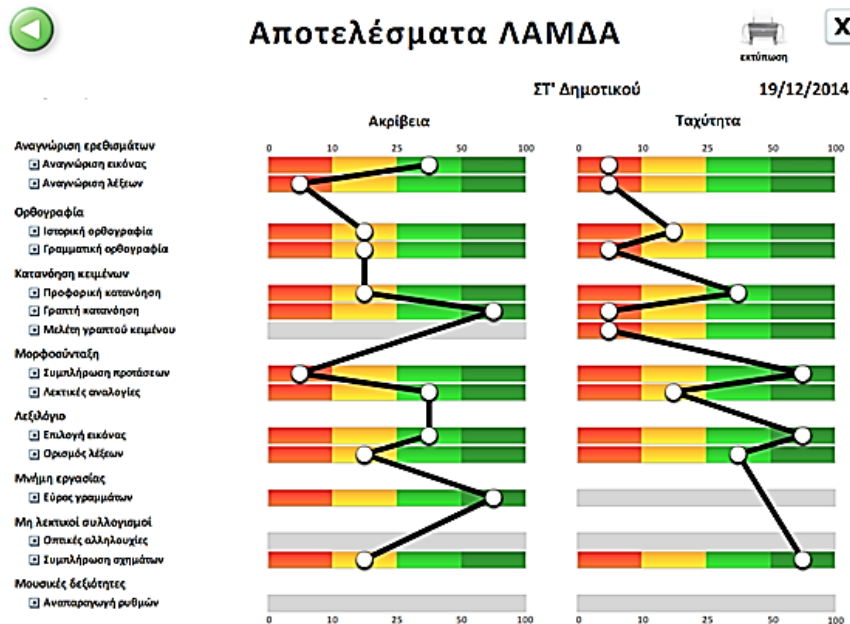
Κη στον Ελληνικά Ο Ελληνικά φρί σκέτε στον Ζαρού Επείση ο Ελληνικά ανίκη στον δάρο Ζαρού.

Ομως το Ελληνικά ηλίξω είναι δέκασο λουλούδια ζωία και δέντρα. Απο ρία έχει τραπέζια εμπόδια κούνι και φαρμα να κοίτη να φάει και να κρη σή.

Έκει πύρε σήκω νεκρωφέ ποδεν ανθρώπων που η βίση νε εί να ελόχο και η ης κώνη νε ρόζα, ένα αή δι έπασε απο το ελόχο η έ ενεη χού έεε έηθε ζη ηοση.

Θυνώσει η φέου η έση ότι η έηη να έφκη από διατη ητόν ποδός ορρίτ.

Εικόνα 3: Πρώτα δείγματα γραπτού λόγου του μαθητή.



Εικόνα 4: Αποτελέσματα του ΛΑΜΔΑ, 19/12/2014

2^η περίοδος: Πρώτη ΑΠΑ έως δεύτερη ΑΠΑ (10 εβδομάδες)

Η εικόνα που έχουμε μέσα από την τάξη, σε αρχική φάση, είναι αρκετά καλή, ο μαθητής συνεργάζεται με τους συμμαθητές, είναι επιμελής με τα μαθήματά του, συμμετέχει και απαντάει σωστά και η δασκάλα τον επιβραβεύει. Όταν μπαίνουμε στην τάξη για παρατήρηση, αλλάζουν θέση μόνα τους τα παιδιά, για να μείνει κενή η θέση δίπλα στον Σ.Ρ. και να κάτσουμε εκεί. Αυτό δείχνει ότι μας δίνουν χώρο στην τάξη τους.

Όσο περνάει ο καιρός συνεχίζουν να υπάρχουν διακυμάνσεις στη σχέση του μαθητή με τους συμμαθητές του, αφού τη μια μέρα βελτιώνονται και την άλλη χειροτερεύουν. Κάποιες φορές στη γυμναστική οι συνομήλικοι διαμαρτύρονται ότι ο Σ.Ρ. τους χαλάει το παιχνίδι και κλαψουρίζει. Ο μαθητής νευριάζει και φεύγει. Μετά από τέτοια περιστατικά σταματάει να τους μιλάει και γυρνάει μόνος του στα διαλείμματα. Αφού περάσει κάποιο διάστημα το ξεχνάει και είναι πάλι όλα καλά.

Μέσα στην τάξη, συχνά είναι απρόσεκτος και όταν κάτι τον δυσκολεύει δεν προσπαθεί καθόλου, απλά αντιγράφει από τον διπλανό του. Η δασκάλα τον επιπλήττει όταν το καταλαβαίνει. Σιγά σιγά η απόδοσή του μειώνεται. Ο μαθητής κουράζεται και προς το τέλος της 10^{ης} εβδομάδας «κάνει κοιλιά» στην απόδοσή του με αποτέλεσμα η δασκάλα να του κάνει παράπονα. Παρατηρείται δυσκολία στην διαχείριση κρυπτόλεξων. Ο μαθητής χάνεται και καθυστερεί. Επιπλέον, κάνει αρκετά ορθογραφικά λάθη και είναι απρόσεκτος όταν λύνει ασκήσεις.

Σε άσκηση σχετικά με το «τι πιστεύουν οι συμμαθητές μου για μένα», ο μαθητής απαντάει γραπτά, ότι πιστεύουν ότι είναι χαζός. Η δασκάλα δίνει μεγάλη σημασία στο περιστατικό αυτό και προσπαθεί να δώσει στο μαθητή να καταλάβει μέσα από συζήτηση στην τάξη ότι δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Ζητάει από τους συμμαθητές να το διαβεβαιώσουν και όλοι μαζί συζητούν τα θετικά του χαρακτήρα του.

Μέσα στην περίοδο αυτή ξεκινούν και οι παρεμβάσεις μας μέσω Η/Υ. Σε πρώτη φάση γίνονται παρουσιάσεις power point σχετικά με την παράγραφο και τη δομή της/ Ακολουθούν ασκήσεις εξάσκησης με το ίδιο πρόγραμμα, καθώς και περιγραφή εικόνων με δομή παραγράφου. Μετά από αρκετή εξάσκηση στον τομέα αυτό ξεκινούν να διδάσκονται βασικοί κανόνες ορθογραφίας με τη βοήθεια παιχνιδιών που δημιουργήσαμε στο power point και συνδυαστικά φτιάχνουμε οικογένειες λέξεων,

για να μπορέσει να κατανοήσει ο μαθητής ότι οι λέξεις ομαδοποιούνται και δε χρειάζεται να θυμάται την ορθογραφία όλων. Αρκεί να θυμάται μία. Επιπρόσθετα, δημιουργούμε στην τάξη ένα προσωπικό λεξικό με τις λέξεις που τον δυσκολεύουν.

Σε δεύτερη φάση ξεκινάμε να μαθαίνουμε να οργανώνουμε το γραπτό λόγο πριν ξεκινήσουμε να γράφουμε, μέσω του μνημονικού κανόνα ΣΟΚΑΡΕ. Εφαρμόζουμε τον κανόνα στην δημιουργία αφηγήσεων, αφού μάθουμε το σχεδιάγραμμα της αφήγησης με ένα νέο μνημονικό κανόνα (6Π 2ΤΙ και 1ΓΙΑΤΙ). Όλα αυτά ενθουσιάζουν το μαθητή. Είναι προσεκτικός, προσπαθεί να αποδώσει και χαίρεται όταν τα καταφέρνει.

Μια φορά και έναν καιρό ζούσε ένας σκαντζόχοιρος που ήθελε πάρα πάρα πολύ να πάει στην πόλη. Ο σκαντζόχοιρος στην αρχή νόμιζε ότι η πόλη είναι ένα ήρεμο δάσος.

Όταν έφτασε στην πόλη την είδε και τρελάθηκε γιατί ήταν γεμάτο αυτοκίνητα. Πήγε λίγο να ρίξει μια ματιά στην πόλη για να δει αν είναι ωραία. Μόλις έφτασε παραλίγο να τον πατήσει ένα αυτοκίνητο.

Μόλις έφτασε στην άλλη μεριά του δρόμου ένα παιδάκι τον βρήκε και ήθελε να τον πάρει μα κατάλαβε το παιδάκι ότι έπρεπε να γυρίσει στο σπίτι του. Το παιδάκι πήγε μες το δάσος για να το αφήσει σε μία λίμνη. Μόλις το άφησε το παιδάκι έφυγε και ο σκαντζόχοιρος συνάντησε έναν κροκόδειλο στη λίμνη αυτή.

Ο κροκόδειλος τον έβαλε στο στόμα του για να τον φάει. Μετά ο σκαντζόχοιρος έγινε μία μπάλα και τον σίμπησε. Ο κροκόδειλος τον πέταξε από το στόμα του και τον έριξε πάλι στη στεριά. Ο σκαντζόχοιρος έτρεχε τρέχοντας. Έτσι έφτασε στο σπίτι του ήρεμα και καλά.

Όταν πήγε σπίτι του δεν σκέφτηκε τον κίνδυνο.

Εικόνα 5: Πρώτη καταγραφή έκθεσης με χρήση ΣΟΚΑΡΕ και σχεδιαγράμματος αφήγησης

Στο τέλος αυτής της περιόδου ο μαθητής καταφέρνει να γράψει στον υπολογιστή την έκθεση που φαίνεται στην Εικόνα 5, η οποία τελικά μετά από αναθεώρηση και δικές μας συμβουλές παίρνει τη μορφή της Εικόνας 6. Η αλλαγή στο γραπτό του, σε σχέση με τις πρώτες δύο εικόνες, είναι φανερή. Η δομή έχει βελτιωθεί, η ιστορία του έχει αποκτήσει έχει αρχή, μέση και τέλος και συνδέεται ομαλά με συνδετικές λέξεις. Με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης, το γραπτό αυτό μπορεί να πάρει 0,5/1 για δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, 1/1 για τις αλλαγές παραγράφων ανάλογα με το θέμα, 1,5/2 για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, 3/3 στις ορθογραφημένες λέξεις, 0/1 για το συμπέρασμα και 1/2 για τη γενική εικόνα του γραπτού.

Μια φορά και έναν καιρό ζούσε ένας σκαντζόχοιρος που ήθελε πάρα πολύ να πάει στην πόλη. **Οι γονείς του σκαντζόχοιρου του έλεγαν να μην πάει μα αντίθετα αυτός επέμενε. Έτσι το έσκασε το βραδύ.**

Όταν έφτασε στην πόλη την είδε και τρελάθηκε γιατί ήταν γεμάτη αυτοκίνητα. **Στη συνέχεια** πήγε να ρίξει μια ματιά για να δει αν είναι ωραία. **Ωστόσο δεν κοίταξε αριστερά και δεξιά και έτσι** παραλίγο να τον πατήσει ένα αυτοκίνητο.

Μόλις έφτασε στην άλλη μεριά του δρόμου ένα παιδάκι τον βρήκε και ήθελε να τον πάρει **σπίτι του** μα κατάλαβε ότι έπρεπε να **το** γυρίσει στο **δάσος**. Τον πήγε σε μία λίμνη. Μόλις τον άφησε το παιδάκι έφυγε και ο σκαντζόχοιρος συνάντησε έναν κροκόδειλο στη λίμνη αυτή.

Εν τω μεταξύ ο κροκόδειλος **ήταν τόσο πεινασμένος που** τον έβαλε στο στόμα του για να τον φάει. **Μόλις τον έβαλε στο στόμα του** ο σκαντζόχοιρος έγινε μία μπάλα και τον τσίμπησε. Ο κροκόδειλος τον πέταξε από το στόμα του και τον έριξε πάλι στη στεριά. Ο σκαντζόχοιρος **έφυγε** τρέχοντας. Έτσι έφτασε στο σπίτι του ήρεμα και καλά.

Όταν πήγε σπίτι του **οι γονείς του τον ρώτησα γιατί έφυγε και αυτός απάντησε επειδή ήταν περίεργος. Με αυτό που έπαθε έμαθε να ακούει τους γονείς του.**

Εικόνα 6: Αναθεώρηση και Έκδοση της πρώτης καταγραφής μετά από δική μας βοήθεια

3^η περίοδος: Δεύτερη ΑΠΑ έως τρίτη ΑΠΑ (13 εβδομάδες)

Η περίοδος αυτή ξεκίνησε ευχάριστα μιας και ο μαθητής άριστευσε σε ένα τεστ. Γενικά παρατηρούμε ότι προσπαθεί να είναι επιμελής αλλά συχνά η προσοχή του φεύγει και η ψυχολογία του εύκολα πέφτει. Ακόμα και ένας κακός βαθμός σε ένα τεστ μπορεί να τον πείσει ότι δεν αξίζει τίποτα. Η εκπαιδευτικός συζήτησε με τη μητέρα του για την μείωση στην επίδοση που παρατήρησε και για τις διακυμάνσεις στη διάθεσή του κι εκείνη συμφώνησε και είπε ότι ασχολιόταν υπερβολικά με το νέο τους υπολογιστή με αποτέλεσμα να αφήσει τα μαθήματα. Η εκπαιδευτικός της πρότεινε να του δίνει υποχρεώσεις και να τον σκληραγωγήσει λίγο για να μην γίνει ξανά θύμα στο γυμνάσιο. Επίσης, τη συμβούλευσε να ξαναδούν ένα ψυχολόγο. Σε εκείνη τη συνάντηση η μητέρα εξέφρασε ανησυχία σχετικά με τις δικές μας παρεμβάσεις στον υπολογιστή, αλλά της εξηγήσαμε το σκοπό μας και τα οφέλη που μπορεί να παρέχει η εμπειρία αυτή στο παιδί.

Μετά τη συζήτηση αυτή με τη μητέρα και την δική μας επιβράβευση για την βελτίωση του (αναφέρθηκε στην αυτοπαρατήρηση), ο μαθητής άλλαξε εντελώς και ξεκίνησε πάλι να προσπαθεί. Η επίδοσή του επανήλθε και η δασκάλα τον επιβράβευσε μπροστά σε όλους. Προς το τέλος της 9^{ης} εβδομάδας όλα τα παιδιά είχαν ξεκινήσει να παλινδρομούν μαζί και ο Σ.Ρ.

ξεκινήσει το πείραμα. Η βελτίωση του είναι εμφανής, ο λόγος του έχει δομή και η αφήγησή του έχει αρχή, μέση και τέλος. Επίσης, χρησιμοποιεί συνδετικές λέξεις για να ενώνει τις παραγράφους του. Παρόλα αυτά συνεχίζει να υστερεί στο μέγεθος των εκθέσεών του. Με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης, το γραπτό αυτό μπορεί να πάρει 0,5/1 για δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, 1/1 για τις αλλαγές παραγράφων ανάλογα με το θέμα, 1,5/2 για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, 3/3 στις ορθογραφημένες λέξεις, 0,5/1 για το συμπέρασμα και 1/2 για τη γενική εικόνα του γραπτού.

Αφήγησου πως πέρασες την Πρωτομαγιά

Η φετινή Πρωτομαγιά ήταν η χειρότερη μου. Εγώ, η μαμά μου, ο μπαμπά μου και οι αδερφές μου πήγαμε στους Τσικνάκη το απόγευμα. Βρήκαμε τραπέζι και παραγγείλαμε. Εγώ πείρα παγωτό. Αργότερα σηκωθήκαμε για να φτιάξουμε στεφάνι από μαργαρίτες. Μετά ήρθε ο παππούς και η γιαγιά και φάγαμε σουβλάκι στο σουβλατζίδικο και φύγαμε για το σπίτι.

Μόλις μπήκαμε στο αμάξι η μαμά μου είδε το φωτάκι της βενζίνας αναμμένο. Η μαμά μου είπε στο μπαμπά μου έβαλες βενζίνη και ο μπαμπάς μου είπε όχι και η μαμά μου είπε δεν πειράζει θα έχουμε φτάσει σπίτι. Ωστόσο το αμάξι μας άφησε από βενζίνη. Είχαμε πανικοβληθεί. Η μαμά μου προσπάθησε να πάρει τηλέφωνο αλλά δεν είχε σήμα. Μετά βγήκαμε στον δρόμο και σταματήσαμε ένα σκουπιδιάρικο. Είπαμε στο σκουπιδιάρη να μας πάει στο βενζινάδικο και δέχτηκε. Φτάσαμε στο βενζινάδικο αλλά ο σκουπιδιάρης έφυγε. Πήραμε τη βενζίνη και φύγαμε με τα πόδια.

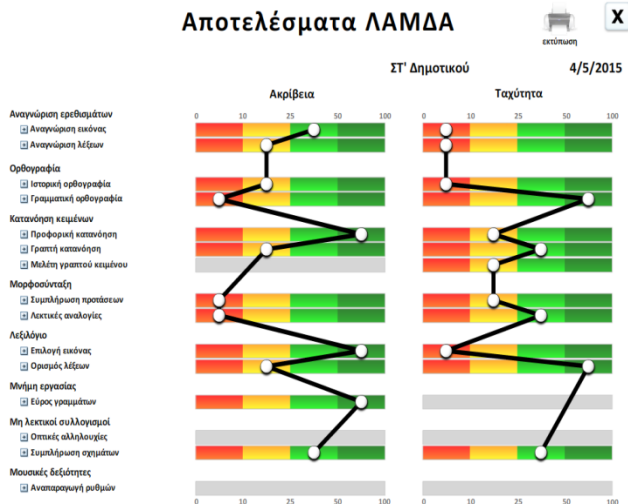
Όπως κατεβαίναμε εμφανίστηκε ένας κλέφτης και προσπάθησε να μας πάρει τα λεφτά. Μετά εγώ κρύφτηκα και έπιασα σήμα. Πήρα την αστυνομία και τον πιάσανε. Η αστυνομία μας γύρισε στο αμάξι μας και φύγαμε για το σπίτι μας.

Δεν θέλω να ξανακάνω τέτοια Πρωτομαγιά.

Εικόνα 8: Έκθεση με θέμα αφήγησου πως πέρασες την Πρωτομαγιά.

Στο τέλος της 10^{ης} εβδομάδας μετά την 2^η ΑΠΑ επαναλάβαμε το ΛΑΜΔΑ για να δούμε τυχόν αλλαγές. Τα αποτελέσματά του φαίνονται στην Εικόνα 9. Η επίδοσή του, συγκριτικά με την πρώτη χορήγηση, βελτιώθηκε στην αναγνώριση λέξεων, στην προφορική κατανόηση, στην επιλογή εικόνας λεξιλογίου και στη συμπλήρωση σχημάτων. Αντίθετα η επίδοσή του μειώθηκε στην αναγνώριση λέξεων, στη γραμματική ορθογραφία, στη γραπτή κατανόηση και στις λεκτικές αναλογίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι το περιβάλλον του γραφείου που διεξήχθη το τεστ είχε αρκετή φασαρία και ήταν εύκολο να διασπαστεί η προσοχή του παιδιού.

Συμπερασματικά, από τη μεθοδολογία παρέμβασης και τον τομέα της ετεροπαρατήρησης, οι δυσκολίες που προαναφέρθηκαν στις ΑΠΑ παρατηρήθηκαν και στο πλαίσιο της τάξης, μέσα από τις απαντήσεις του σε ερωτήματα της δασκάλας,



Εικόνα 9: Αποτελέσματα δεύτερης εφαρμογής του ΛΑΜΔΑ

στα γραπτά του σε εκθέσεις, σε τεστ, σε ασκήσεις και στον πίνακα. Επίσης, οι δυσκολίες παρατηρήθηκαν και στο ΛΑΜΔΑ.

Τέλος, στην παρούσα μελέτη περίπτωσης έλαβαν χώρα συνεντεύξεις διάρκειας 10-15 λεπτών από την παιδαγωγό της τάξης, τη μητέρα και τη διευθύντρια. Αυτό που εξήχθη ως συμπέρασμα από τους

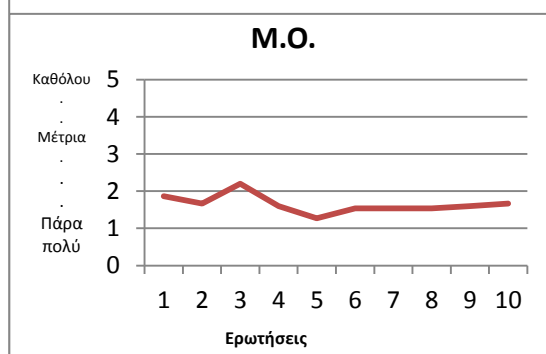
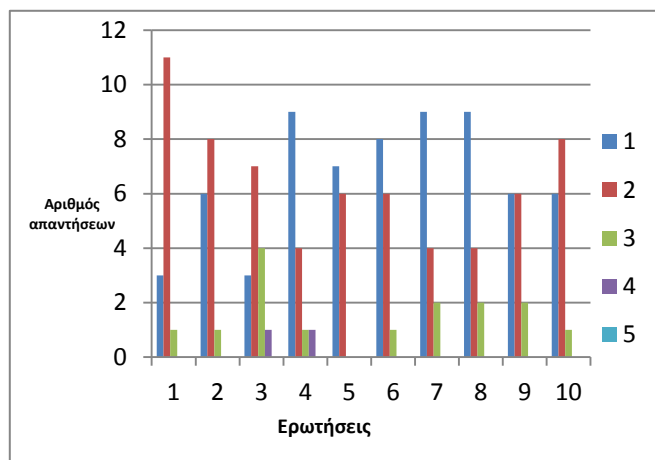
εκπαιδευτικούς ήταν, ότι ο μαθητής είναι συναισθηματικά ανώριμος, μα παράλληλα πολύ επιμελής και έτσι καταφέρνει να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο γραπτό λόγο. Στην καλή του επίδοση συμβάλλουν και τα μαθήματα που παρακολουθεί στο φροντιστήριο του χωριού του. Η μητέρα του έμεινε κυρίως στα συναισθηματικά προβλήματα του παιδιού και στη χαμηλή αυτοπεποίθησή του, γεγονότα που τον έκαναν θύμα Bulling. Έδειξε να την ενδιαφέρει περισσότερο να ξεπεραστεί αυτό το κομμάτι και λιγότερο το μαθησιακό.

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς η εικόνα της κατάστασης του Σ.Ρ. έγινε ακόμα πιο ξεκάθαρη. Μετά τις παρεμβάσεις με έμφαση σ' αυτές τις δυσκολίες, παρατηρήθηκε βελτίωση του μαθητή στην τάξη και η εκπαιδευτικός παραδέχτηκε ότι μειώθηκαν τα ορθογραφικά του λάθη και βελτιώθηκε ο γραπτός του λόγος.

Ποσοτικά δεδομένα

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, οι τρεις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνουν τη συμβολή της μεθοδολογίας της παρατήρησης στην κατανόηση των δυσκολιών ενός μαθητή με ΓΜΔ. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα των 15 εκπαιδευτικών και γονέων που συμμετείχαν στην ερευνητική

διαδικασία φαίνονται συνοπτικά στα Σχεδιαγράμματα 14 και 15. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων στις ερωτήσεις αυτές είναι 1. Πάρα πολύ και 2. Πολύ.



Σχεδιάγραμμα 14: Απαντήσεις σε κλιμακούμενες ερωτήσεις, οι οποίες διαβαθμίζονται από 1. Πάρα πολύ 2. Πολύ 3. Λίγο 4. Πολύ λίγο 5. Καθόλου

Σχεδιάγραμμα 15: Μέσος όρος απαντήσεων σε κάθε ερώτηση

Επιπλέον, μέσα από τα αποτελέσματα του πειράματος με νέες τεχνολογίες, είδαμε το γραπτό λόγο του μαθητή να αποκτά δομή και τα ορθογραφικά του λάθη να μειώνονται. Σε σχέση με τις αρχικές εκθέσεις του.

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη κοινωνική ιστορία οι επιδόσεις του στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν 4 στις 4 σωστές. Όσον αφορά τα κριτήρια του γραπτού λόγου πήρε 0,5/1 μονάδα για τις δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, 1/1 μονάδα για την αλλαγή παραγράφου ανάλογα με το νόημα, 2/2 μονάδες για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, 3/3 μονάδες για τις ορθογραφημένες λέξεις, 0,5/1 μονάδα για το συμπέρασμα και 1/2 μονάδα για τη γενική εικόνα του περιεχομένου του γραπτού του.

Στη δεύτερη κοινωνική ιστορία οι επιδόσεις του στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν 12 στις 12 σωστές και κατάφερε 30 στα 31 σωστά στην ορθογραφία. Όσον αφορά τα κριτήρια του γραπτού λόγου πήρε 1/1 μονάδα για τις δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, 1/1 μονάδα για την αλλαγή παραγράφου ανάλογα με το νόημα, 2/2 μονάδες για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, 3/3 μονάδες για τις ορθογραφημένες λέξεις, 0,5/1 μονάδα για το συμπέρασμα και 1,5/2 μονάδα για τη γενική εικόνα του περιεχομένου του γραπτού του.

Στην τρίτη κοινωνική ιστορία οι επιδόσεις του στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν 8 στις 10 σωστές και κατάφερε 23 στα 23 σωστά στη συμπλήρωση κενών και την τοποθέτηση σε οικογένειες. Επιπλέον, μπόρεσε να ολοκληρώσει 7 στις 7 οικογένειες με νέες λέξεις. Όσον αφορά τα κριτήρια του γραπτού λόγου πήρε 0,5/1 μονάδα για τις δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, 1/1 μονάδα για την αλλαγή παραγράφου ανάλογα με το νόημα, 2/2 μονάδες για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, 3/3 μονάδες για τις ορθογραφημένες λέξεις, 0,5/1 μονάδα για το συμπέρασμα και 0,5/2 μονάδα για τη γενική εικόνα του περιεχομένου του γραπτού του.

Στην τέταρτη κοινωνική ιστορία οι επιδόσεις του στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν 6 στις 6 σωστές και κατάφερε 11 στις 11 σωστές καταλήξεις. Όσον αφορά τα κριτήρια του γραπτού λόγου πήρε 0,7/1 μονάδα για τις δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, 1/1 μονάδα για την αλλαγή παραγράφου ανάλογα με το νόημα, 2/2 μονάδες για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, 3/3 μονάδες για τις ορθογραφημένες λέξεις, 0,5/1 μονάδα για το συμπέρασμα και 0,5/2 μονάδα για τη γενική εικόνα του περιεχομένου του γραπτού του.

Στην πέμπτη και τελευταία κοινωνική ιστορία, όπου υπήρχε μόνο παραγωγή γραπτού κειμένου πήρε 0,7/1 μονάδα για τις δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, 1/1 μονάδα για την αλλαγή παραγράφου ανάλογα με το νόημα, 2/2 μονάδες για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, 3/3 μονάδες για τις ορθογραφημένες λέξεις, 0,5/1 μονάδα για το συμπέρασμα και 0,5/2 μονάδα για τη γενική εικόνα του περιεχομένου του γραπτού του.

Μετά την ολοκλήρωση των πέντε πειραμάτων μας συμπεράναμε, ότι υπήρξε βελτίωση το γραπτό λόγο και την ορθογραφία του μαθητή. Ο μαθητής έμαθε να σκέφτεται και να οργανώνει τις σκέψεις του πριν γράψει. Επιπλέον, εξασκήθηκε σε ορθογραφικούς κανόνες με αποτέλεσμα να τους σκέφτεται από την πρώτη καταγραφή. Αυτό που δεν μπορέσαμε λόγω χρόνου να καταφέρουμε είναι η παραγωγή μεγαλύτερων κειμένων. Πιστεύουμε, όμως, ότι έχοντας τη σωστή βάση μπορεί να το καταφέρει και μόνος του με το πέρασμα του χρόνου.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Γυρνώντας στο πρώτο κεφάλαιο, όπου αναλύθηκαν όλες οι βιβλιογραφικές έρευνες που αφορούσαν το θέμα μας μπορούμε να δούμε ότι με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι έρευνες των Mac Arthur και Graham (1987), οι οποίοι παρατήρησαν και συνέκριναν τρία μέσα γραπτής έκφρασης: το χειρόγραφο κείμενο, το κείμενο γραμμένο σε Η/Υ με λογισμικό επεξεργασίας κειμένου και το κείμενο γραμμένο καθ' υπαγόρευση από ενήλικα. Ανακάλυψαν ότι το χειρόγραφο κείμενο ήταν χειρότερο και με περισσότερα λάθη από τα άλλα δύο είδη και τα κείμενα στον υπολογιστή ήταν εμπλουτισμένα με περισσότερες λεπτομέρειες. Μέσω αυτών των παρατηρήσεων μπόρεσαν να βοηθήσουν στην κατανόηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο, μαθητών με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ο Outhred (1989) παρατήρησε, επίσης, γραπτά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι με Η/Υ, σύμφωνα με το συνολικό αριθμό λέξεων και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών των μαθητών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στα δύο αυτά κριτήρια όταν χρησιμοποιούσαν Η/Υ. Αυτό το συμπέρασμα δε θα μπορούσε να βγει χωρίς τη μεθοδολογία της παρατήρησης.

Ο Mac Arthur, ο Haynes και ο De La Paz (1996) ερεύνησαν μαθητές Στ' τάξης με μαθησιακές δυσκολίες και βρήκαν ότι με τη βοήθεια ηλεκτρονικού ορθογράφου μπορούσαν να διορθώσουν περισσότερα από το ένα τρίτο των λαθών τους σε σύγκριση με το ένα δέκατο χωρίς αυτόν. Η μεθοδολογία της παρατήρησης για άλλη μια φορά έδωσε ένα σπουδαίο και χρήσιμο συμπέρασμα.

Τέλος οι Graham, Karen, & Lynn (2001) έδειξαν τη δύναμη της τεχνολογίας για την προώθηση της γραφής, μέσω ενός παιδιού που είχε προβλήματα στο γράψιμο και τη συγκέντρωση προσοχής και έκανε το ελάχιστο δυνατό στις εργασίες του. Με τη βοήθεια του υπολογιστή τα γραπτά του έγιναν πιο πλήρη.

Όλες αυτές οι παρατηρήσεις ερευνητών έδωσαν σημαντικά στοιχεία για την ενίσχυση της κατανόησης και αντιμετώπισης των δυσκολιών του γραπτού λόγου μαθητών με ΓΜΔ.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

«Η μεθοδολογία παρέμβασης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων μπορεί να βελτιώσει το γραπτό λόγο σε μαθητή με ΓΜΔ.»

Με βάση τα ποιοτικά, τα ποσοτικά δεδομένα και τη βιβλιογραφία το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε πλήρως.

Ποιοτικά δεδομένα

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης υπήρξε μια σαφής άνοδος της επίδοσης του στην ακουστική μνήμη (ΔΜΕ), στη γραφή (ΠΑΠΕΑ), την παραγωγή κειμένου (ΓΜΔ) και την ορθογραφία (ΕΜΔ) κατά ένα με δύο εξάμηνα, μετά από τις παρεμβάσεις με τη χρήση νέων τεχνολογιών, όπως αποδείχτηκε από τα δεδομένα στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Επίσης, αναφορικά με τη μεθοδολογία παρέμβασης, κατά την ετεροπαρατήρηση, όπως είδαμε και παραπάνω, οι δυσκολίες αυτές φάνηκαν να βελτιώνονται στο πλαίσιο της τάξης, στα γραπτά του σε εκθέσεις, σε τεστ, σε ασκήσεις και στον πίνακα. Η εκπαιδευτικός της τάξης ανέφερε: «έχει βελτιωθεί πολύ στην ορθογραφία και την έκθεση».

Ποσοτικά δεδομένα

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, οι ερωτήσεις 8, 9, 10 του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνουν τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στη βελτίωση της επίδοσης ενός μαθητή (πλειοψηφία των απαντήσεων 1. Πάρα πολύ και 2. Πολύ), όπως φαίνεται και στα Σχεδιαγράμματα 14 και 15 σελ. 91.

Η βελτίωση αυτή έγινε αντιληπτή και στο πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες, καθώς όσον αφορά την ακουστική μνήμη, ο μαθητής απαντούσε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις κατανόησης μετά την πρώτη ανάγνωση. Αναφορικά με το γραπτό κείμενο υπήρξε αισθητή αλλαγή προς το καλύτερο στις εκθέσεις του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης, για τις δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση βελτιώθηκε από 0/1 στο 1/1, για τις αλλαγές παραγράφων ανάλογα με το θέμα πήγε από το 0/1 στο 1/1, για τις ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις βελτιώθηκε από το 0,5/2 στο 2/2, στις

ορθογραφημένες λέξεις πήγε από το 1/3 στο 3/3, για το συμπέρασμα βελτιώθηκε από το 0/1 στο 0,5/1 και για τη γενική εικόνα του γραπτού πήγε από το 0,5/2 στο 1,5/2.

Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Συμπερασματικά, με τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι έρευνες του Zhang (2000), ο οποίος έδειξε ότι η συστηματική χρήση ειδικού λογισμικού μπορεί να βοηθήσει και να βελτιώσει τους μαθητές σε θέματα περιεχομένου, οργάνωσης κειμένου και επιλογής κατάλληλου λεξιλογίου ξεπερνώντας έτσι τα εμπόδια της γραφής με το χέρι (Δημάκος, 2010, σ. 462).

Επίσης, οι Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds και Kim (2006) έδειξαν ότι η συστηματική παρέμβαση με σκοπό την ενίσχυση της ορθογραφίας στο γραπτό λόγο, με τη βοήθεια H/Y, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Δημάκος, 2010, σ. 462).

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

«Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά το γραπτό λόγο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε μαθητή με ΓΜΔ στη γενική τάξη.»

Με βάση τα ποιοτικά, τα ποσοτικά δεδομένα και τη βιβλιογραφία το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε πλήρως.

Ποιοτικά δεδομένα

Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε πλήρως. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης, είδαμε και προηγουμένως, ότι υπήρξε άνοδος της επίδοσης του μαθητή, της τάξης του 1 με 2 εξαμήνων, μετά από τις Στοχευμένες, ατομικές, δομημένες και ενταξιακές παρεμβάσεις με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Επίσης, αναφορικά με τη μεθοδολογία παρέμβασης, όπως αναφέρθηκε ξανά, οι δυσκολίες του φάνηκαν να βελτιώνονται και στο πλαίσιο της τάξης. Η μαρτυρία της εκπαιδευτικού συμβάλει στην άποψη αυτή.

Ποσοτικά δεδομένα

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, οι ερωτήσεις 5, 6, 7 του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνουν τη συμβολή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και των νέων τεχνολογιών στη βελτίωση της επίδοσης ενός μαθητή (πλειοψηφία των απαντήσεων 1. Πάρα πολύ και 2. Πολύ), όπως φαίνεται και στα Σχεδιαγράμματα 14 και 15 σελ. 91.

Όπως προαναφέρθηκε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το πείραμα με τις κοινωνικές ιστορίες αποδεικνύει τη βελτίωση στο γραπτό λόγο και την ορθογραφία του μαθητή, μετά από τις παρεμβάσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη χρήση Η/Υ.

Συμπερασματικά, με τα αποτελέσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνεί η έρευνα του WestEd (2002), ο οποίος υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρξει κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προσβασιμότητα στα μέσα, μακρύς σχεδιασμός για την υποστήριξη των αναγκών των μαθητών και προσαρμογή στα προγράμματα διδασκαλίας για να υπάρξουν θετικές συνέπειες από την χρήση των τεχνολογιών (Noeth & Volkov, 2004, σ. 8).

Η έρευνα των Price & Cole (2009) συμβάλλει επίσης στην τεκμηρίωση της άποψης αυτής, αφού δηλώνει ότι καθώς ωριμάζει ο μαθητής, θα πρέπει να διαφοροποιείται και η χρήση των τεχνολογιών στη διδασκαλία του ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες που προκύπτουν (Price & Cole, 2009, σ. 27).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Κλείνοντας την έρευνά μας, διαπιστώνουμε, ότι τα αποτελέσματά της συνάδουν με τις προγενέστερες έρευνες που είχαν διεξαχθεί, σχετικά με την θετική επιρροή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία γραπτού λόγου μαθητών με ΓΜΔ. Εδώ και 30 περίπου χρόνια, ερευνητές όπως ο Mac Arthur και Graham (1987) και ο Outhred (1989) (Δημάκος, 2010), ο Mac Arthur, ο Haynes και ο De La Paz (1996) (Σπαντιδάκης, 2004), ο Zhang (2000) και οι Wanzek, Vaughn, Wexler, Swanson, Edmonds και Kim (2006) (Δημάκος, 2010), διεξάγουν έρευνες που δείχνουν τις ευεργετικές ικανότητες των Η/Υ στη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με τα αποτελέσματα αυτά και να τονίσει, ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας συνεχίζει να βοηθά ακόμα αποδοτικότερα

τέτοιους μαθητές, με την προϋπόθεση να υπάρχει στοχευμένο, ατομικό και δομημένο πρόγραμμα στο οποίο να βασίζεται. Το περιεχόμενό της, ωστόσο, δε μπορεί να γενικευτεί, αφού αφορά ένα μια μεμονωμένη περίπτωση.

Οι αμφιβολίες που διατυπώθηκαν από τις έρευνες του President's Committee of Advisors on Science and Technology το 1997 (Hasselbring & Williams Glaser, 2000), σχετικά με την ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό και το υψηλό κόστος που απαιτούν, συνεχίζουν να ισχύουν έως και σήμερα, χωρίς όμως να έχει διεξαχθεί κάποια συγκεκριμένη έρευνα που να τα αποδεικνύει. Στην δική μας έρευνα δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη, εφόσον αποτελεί μελέτη περίπτωσης και η τεχνολογικές μας γνώσεις είναι αρκετά καλές. Ωστόσο σε περίπτωση που, μελλοντικά, υπάρξει γενική χρήση H/Y στη διδασκαλία μαθητών σε σχολεία, η τεχνολογική επιμόρφωση και η χρηματοδότηση θα πρέπει να είναι οι πρώτες προτεραιότητες των υπεύθυνων. Έως τότε, καλό θα είναι να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες, μεγάλων δειγμάτων, σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των νέων τεχνολογιών σε μαθητές με δυσκολίες και μη, ώστε να υπάρξει αντικειμενική ενημέρωση, πριν την εκάστοτε εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Al-Yagon, M., Cavendish, W., Cornoldi, C., Fawcett, A., Grünke, M., Hung, L.-Y., και συν. (2013). The Proposed Changes for DSM-5 for SLD and ADHD: International Perspectives- Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, United Kingdom, and Unites States. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), σσ. 58-72.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM V)*. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Caramella, G. (2015). Θεωρία της διαχείρισης των ομάδων στο πλαίσιο της ένταξης. Διάλεξη στο ΕΑΕ09. με θέμα " *Inclusion in Italy: Challenge or opportunity?* " στο Πανεπιστήμιο Τορίνο. Ανάκτηση απο <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD195>
- Cavendish, W. (2012). Identification of Learning Disabilities Implications of Proposed DSM-5 Criteria for School-Based Assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), σσ. 52-57.
- Ciullo, S., & Reutebuch, C. (2013). Computer-Based Graphic Organizers for Students with LD: A Systematic Review of Literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(4), σσ. 196-210.
- Drossinou, M. (2004). Support dyslexic students from Agricultural University of Athens: question of identity and Intervention. *6th International Conference of British Dyslexia Association BDA*. University of Warwick, United Kingdom.
- Drossinou, M. (2005). Support for students with specific learning difficulties (dyslexia) at the Agricultural University of Athens. *Triptolemos, Journal of Agricultural University of Athens* (20), σσ. 39-48.
- Drossinou, M. (2010). The Foreign Language and Management of Students with Specific Learning Difficulties (Dyslexia): longitudinal study at the Agricultural University of Athens,. Στο S. C. Education (Επιμ.), *The Special Education Begining for developments in science and practice*. (σσ. 921-942). Athens: Gregory.
- DuPaul, G., Gormley, M., & Laracy, S. (2013). Comorbidity of LD and ADHD Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), σσ. 43-51.

- Edmonds, K., & Li, Q. (2005). *Teaching At-Risk Students with Technology: Teachers' Beliefs, Experiences, and Strategies for Success*. Ανάκτηση 08 08, 2015, από Eric: <http://eric.ed.gov/?id=ED490354>
- Farinella, A. (2013). Πρακτική Άσκηση στην Β/θμια Εκπαίδευση σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). ΕΑΕ11. Διάλεξη με θέμα: *Master di II livello in "Competenze relazionali per insegnanti che interagiscono con alunni con bisogni educativi speciali"* στο Università degli Studi di Torino. Ανάρτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD197>
- Graham, S., Karen, H., & Lynn, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), σσ. 74-84.
- Hasselbring, T., & Williams Glaser, C. (2000). *Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs*. Ανάκτηση 08 05, 2015, από Families Together, Inc.: <http://famielstogetherinc.com/wp-content/uploads/2011/08/COMPUTERTECHNEEDS.pdf>
- Israel, M., Marino, M., Delisio, L., & Serianni, B. (2014). *Supportinng Content Learning Through Technology for K-12 Students With Disabilities*. Ανάκτηση 08 07, 2015, από Ceedar Center: http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-10_FINAL_09-10-14.pdf
- Kennedy, M., Deshler, D., & Wills Lloyd, J. (2015). Effects of Multimedia Vocabulary Instruction on Adolescents With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), σσ. 22-38.
- Noeth, R., & Volkov, B. (2004). *Evaluating the Effectiveness of Technology in Our Schools. ACT Policy Report*. Ανάκτηση 08 06, 2015, από ACT Information Fror Life's Transitions: https://www.act.org/research/policymakers/pdf/school_tech.pdf
- Price, A., & Cole, M. (2009). *Best Practices in Teaching Students with Learning Disabilities*. Ανάκτηση 08 07, 2015, από Can LEARN SOCIETY: <http://canlearnsociety.ca/wp-content/uploads/2013/08/BestPracticesInTeachingLD1-final-2013.pdf>
- Reid, G. (1998). *Dyslexia. A practitioners' handbook*. Chichester: John Wiley.
- Reid, G. (2004). *Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για ειδικούς*. ΑΘΗΝΑ: Παρισιάνος.
- Re, A., Pedron, M., & Cornoldi, C. (2007). Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 40, σσ. 244-255.

- Soro, G. (2015). *Ψυχολογία των Οργανισμών και των Θεσμών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Διάλεξη στο ΕΑΕΙΟ με θέμα "In the group context the body thinks better than the mind" στο Πανεπιστήμιο Τορίνο*. Ανάκτηση από <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD196>.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed Changes in Diagnostic Criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), σσ. 5-25.
- Troia, G., & Graham, S. (2002). The Effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), σσ. 290-305.
- Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N., & Noonan, P. (2014). The Relationship Among Self-Determination, Self-Concept, and Academic Achievement for Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), σσ. 462-474.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αϊδίνη, Α. (2010). Στρατηγικές Ορθογραφημένης Γραφής και η Ανάπτυξή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 137-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρέου, Μ. (2007). *Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Εκπαιδευτικό Υλικό Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 03 26, 2015, από Νέα Ελληνική Γλώσσα. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου στα Κειμενικά Είδη του Σχολικού Βιβλίου.: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/yliko_yfistamena_encheiridia/graptos_logos/keimenika_idi/keimenokentriki_proseggisi.pdf
- Δημάκος, Ι. (2010). Ορθογραφία και νέες τεχνολογίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 459-484). Αθήνα: Gutenberg.
- Δροσινού, Μ. (2005). Υποστήριξη φοιτητών με μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Τριπτόλεμος*, www.career.aua.gr/amea/4/2011. (20), σσ. 39-48.
- Δροσινού, Μ. (2010). Η Ξένη Γλώσσα και η Διαχείριση της από Φοιτητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία): Διαχρονική Μελέτη στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο Ε. Ε. Ελλάδα (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφιετηρία*

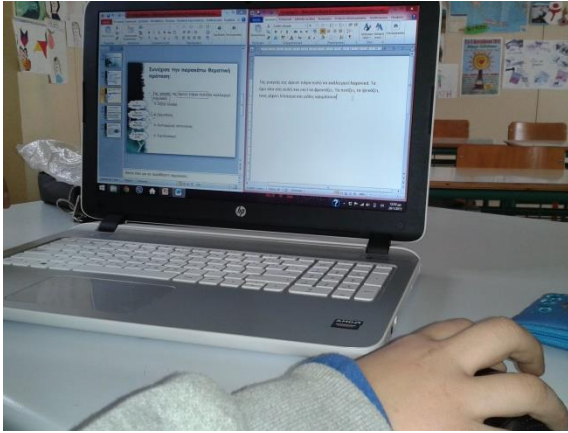
εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη. (σσ. 921-942). Αθήνα: Γρηγόρη, ISBN 978-960-333-633-4.

- Δροσινού, Μ. (2013). Αναγνωστικές δεξιότητες και μνημονικές τεχνικές. Στοιχεία από τις παρεμβάσεις στα σχέδια μελέτης φοιτητών με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). *Πρακτικά Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος*, Αθήνα, <http://www.eepe.gr/>.
- Δροσινού - Κορέα, Μ. (2013). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): Τι συμβαίνει με την παιδαγωγική αξιολόγηση όταν “κάτι δεν πάει καλά με την ένταξη στο σχολείο”;. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (63), σσ. 25-36.
- Δροσινού, Μ. (2014). *Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Ανάκτηση από: <https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>
- Δροσινού, Μ. (2014). *Μεθοδολογία της Παρατήρησης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ΕΑΕ03*. Ανάκτηση από: [HYPERLINK "https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD179"](https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD179)
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD179>
- Δροσινού, Μ. (2014). *Μεθοδολογία της Παρέμβασης. Ένταξη και Ειδική Αγωγή ΕΑΕ04*.
<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD180>
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Μ. Δροσινού επιμ.)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαρκάκης, Ε., Δροσινού Μ. (2000). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Στο Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της Ορθογραφικής Δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2010). Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 395-433). Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

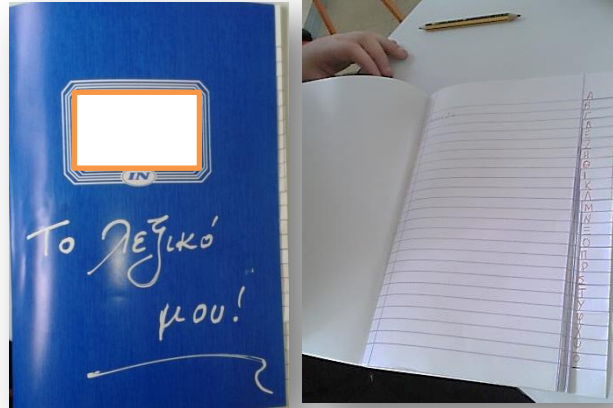
- Παπαθανασίου, Η., & Μικρούλη, Π. (2010). Επίκτητες Διαταραχές στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 237-260). Αθήνα: Gutenberg.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Ανάκτηση 04 14, 2015, από http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/prakseis_erepek/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf
- Σκαλούμπακας, Χ., & Πρωτόπαπας, Α. (2008). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών ΛΑΜΔΑ. Περιγραφή Εργαλείου*. Ανάκτηση 10 24, 2015, από Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου: <http://www.ilsp.gr/files/LAMDAdescription.pdf>
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Εκπαιδευτικό Λογισμικό για Παρεμβατική Διδασκαλία στο Γραπτό Λόγο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 467-484). Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Α'*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παράρτημα

Διαφοροποιημένο υλικό



Χρήση Η/Υ σε παρέμβαση



Δημιουργία Ατομικού Λεξικού



Φάκελος με σχεδιαγράμματα, κανόνες και οικογένειες λέξεων



Παιουτσόκουτο ελέγχου κανόνων κατά την εφαρμογή

Κάνε τον έλεγχό σου!

Αρσενιά

ΛΕΞΕΙΣ	ΚΑΝΟΝΑΣ	ΕΣΑΙΡΕΣΗ	1 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ	2 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ	3 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ
Αγώνιας	-ώνιας				
Αθλητής	-ητής				
Αιμοδότης	-ότης				
Αιώνιας	-ώνιας				
Ανθρώπινης	-ιστής				
Αυτοράτορας	-όρας				
Βρασιέλης	-ήρας				
Διαπύλης	-ότης				
Διοικητής	-ητής				
Διορθωτής	-ωτής				
Επαρχιώτης	-ότης	Ναι			
Εβραϊκής	-ητής	Ναι			
Καπνιστής	-ιστής				
Λογιστής	-ιστής				
Μαθητής	-ητής	Ναι			
Μουσικός	-ικός				
Νικητής	-ητής				
Νικητριάς	-ήρας				
Οηλίτης	-ήτης				
Οργανιστής	-ότης				
Πατριάρχης	-άρχης				
Ρήτορας	-όρας				
Σαφής	-ήρας				
Τυφώτης	-ώτης				

Κάνε τον έλεγχό σου!

Θηλυά

ΛΕΞΕΙΣ	ΚΑΝΟΝΑΣ	ΕΣΑΙΡΕΣΗ	1 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ	2 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ	3 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ
Αμαζόνια	-όνια				
Αναρχίδα	-ίδα				
Απάντησις	-ιστις				
Αηλιόπαις	-όπαις				
Αυλαία	-αία				
Βραδιά	-ιά				
Γύφτισσα	-ισσα				
Γυναικία	-ικία				
ΕΣθής	-ήτις				
Επισηφίδα	-ίδα				
Εφημερίδα	-ίδα				
Ερσούνι	-οούνι				
Καμία	-ία				
Καρδερίνα	-ίνα				
Κεραία	-αία				
Λατρεία	-εία				
Λύαινα	-άйна				
Μέλισσα	-ισσα				
Μόλιση	-ιστις				
Οξυέπαις	-όπαις				
Παιδεία	-εία				
Σαπίδα	-ίδα				
Σεμάνθη	-όπαις				
Τραχύπαις	-όπαις				
Τροχία	-αία				
Φάλαινα	-αίνα				
Χριστιανιστίς	-ιστίς				

Κάνε τον έλεγχό σου!

Επίθετα

ΛΕΞΕΙΣ	ΚΑΝΟΝΑΣ	ΕΣΑΙΡΕΣΗ	1 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ	2 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ	3 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ
Αγαπητός	-ητός				
Αγνος	-ιος				
Αγριεύς	-εύς				
Αθλητικός	-ικός				
Αθλητικός	-ικός	Ναι			
Αθλητικός	-ικός				
Αθλητικός	-ικός				
Αστικός	-ικός				
Βουλιτικός	-ικός				
Γαλιτικός	-ικός				
Γενναίος	-αίος	Ναι			
Γλυκύς	-εύς	Ναι			
Γνήσιος	-ικός	Ναι			
Έρμητις	-ητις	Ναι			
Ερμηνεύς	-εύς				
Ερμηνεύς	-εύς				
Κεφαλαίος	-αίος	Ναι			
Κρόσιος	-ικός	Ναι			
Μεταξωτός	-ωτός	Ναι			
Νέος	-αίος	Ναι			
Μισαίσιμος	-ισμιος				
Όμιλος	-ικός	Ναι			
Πονηρός	-ηρός				
Προσβετός	-ετός				
Ρωμαίος	-αίος	Ναι			
Συζητησιμύς	-ισμιος	Ναι			
Τελευταίος	-αίος	Ναι			
Τίμιος	-ικός				
Τομηνεύς	-εύς	Ναι			
Υγιανός	-ικός				
Φρόνιμος	-ικός				

Κάνε τον έλεγχό σου!

Ουδέτερα

ΛΕΞΕΙΣ	ΚΑΝΟΝΑΣ	ΕΣΑΙΡΕΣΗ	1 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ	2 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ	3 ^η ΠΡΟΣΤΑΘΕΙΑ
Αδυνάτισμα	-ισμα				
Αντιψείδι	-ίδι	Ναι			
Βραβείο	-είο				
Βράδυ	-ύ	Ναι			
Γράψιμο	-ιμο				
Γυμναστήριο	-ήριο				
Δάδρι	-ί	Ναι			
Δαχτυλίδι	-ίδι				
Διαστήριο	-ήριο				
Διπλόμα	-όμα				
Δίχτυ	-ύ	Ναι			
Εγγώνι	-ώνι				
Ενοίκιο	-ίκιο				
Θρανίο	-είο	Ναι			
Κατερί	-ερί				
Κατσιμ	-ιμ				
Κεραμίδι	-ίδι				
Κρεβάτι	-ί	Ναι			
Κρεμμύδι	-ίδι	Ναι			
Κρεοπωλείο	-είο				
Κρό	-είο	Ναι			
Κέρι	-ήριο	Ναι			
Κυδώνι	-ώνι	Ναι			
Κυνηγέτο	-ητό				
Μάθημα	-ήμα				
Μαντίλι	-ίλι				
Μαρετίο	-ήριο	Ναι			
Σεφονητό	-ητό				
Όνομα	-όμα	Ναι			
Πατερί	-ήρι				

Κάθε φορά που παίζεις, σου βάζοντας ✓ σε μπασκέτες και X

Κάθε φορά που παίζεις, σου βάζοντας ✓ σε μπασκέτες και X

Πίνακες αυτοελέγχου μετά την εφαρμογή του παιουτσόκουτου

Εκθέσεις πειράματος

Έπειτα ο μπαμπάς μου οδηγούσε το αυτοκίνητο αλλά δεν είδε τις σκουριασμένες πρόκες που ήταν στον δρόμο και του έσκασαν τα δυο μπροστινά λάστιχα. Είχε νευριάσει. Ψάξαμε στο πορτομπαγκάζ για λάστιχα αλλά βρήκε μόνο ένα. Τον βοήθησα έφτιαξε το λάστιχο και φύγαμε για την εξοχή.

Μόλις φτάσαμε η μαμά έστρωσε το τραπεζομάνηλο κάτω από ένα δέντρο καθίσαμε να φάμε το πρωινό μας. Αργότερα εγώ με τις αδελφές μου πήγαμε και παίξαμε στο δάσος μέχρι της 12 η ώρα. Επίσης ο μπαμπάς έφερε την ψησταριά για να ψήσει φαγητό και εγώ κατά λάθος έβαλα το χέρι μου για να πάρω φαγητό και κάηκα. Έψαχνα την μάμα μου για ώρες για να της πω ότι κάηκα και την βρήκα να μιλά με τις αδελφές μου στον όμορφο και μαγικό καταρράκτη.

Της είπα ότι κάηκα και μου είπε να το βάλω στον καταρράκτη για να δροσιστεί. Είχε βραδιάσει και το χέρι μου έγινε καλά και πήγα με για ύπνο. Το επόμενο πρωί φύγαμε για το σπίτι.

Αυτή η εκδρομή θα μου μείνει αξέχαστη.

1^η έκθεση – Ο Νίνο πάει εκδρομή στη φύση

Τετάρτη βράδυ στο δωμάτιο μου. Η κυρία μας είχε βάλει πολλά μαθήματα, μα εγώ ύστατα και πήγα και κοιμήθηκα. Ονειρεύτηκα το σχολείο που αυτό ήταν πιο συναρπαστικό από το κανονικό. Εγώ με τους φίλους μου μιλούσαμε μέχρι που κτύπησε το κουδούνι. Η δασκάλες μας είπαν ότι θα κάνουμε λίγο μάθημα. Όλη πανηγύριζαν.

Η εμφάνιση του σχολείου ήταν ωραία. Η αυλή είχε πολλά πράγματα όπως πισίνα, μύλο, κούνιες, τσουλήθρα και τραμπάλα. Εσωτερικά είχε ένα ασανσέρ που πήγαινε από τον πρώτο όροφο ως τον τελευταίο, είχε τρία κλιματιστικά, πολλά βιβλία και χάρακες μαζί με τρίγωνα. Τα παιδιά πήγαιναν στα σπίτια τους με τον διάδρομο του σχολείου.

Μακάρι και το πραγματικό σχολείο να ήταν έτσι.

3^η έκθεση - Μια μέρα στο σχολείο του Νίνο

Σκεφτόμουν για λίγα λεπτά. Η αδερφή μου, μου είπε να πάω να φωνάξω του ναυαγοσώστη. Αυτός είχε πάει για καφέ. Γύρισα όλη την παραλία αλλά δε τον βρήκα. Μέχρι που τον είδα. Του φώναξα δυνατά. Γύρισε μα δεν ήταν αυτός. Αφού δεν ήταν αυτός αποφάσισα να ψάξω περισσότερο.

Όπου τον είδα να βγαίνει από μια καφετερία. Πήγα και του είπα ότι μια κύρια κινδυνεύει. Ο ναυαγοσώστης έτρεξε όσο πιο γρήγορα μπόρεσε. Εκείνη την στιγμή εμφανίστηκε ένας καρχαρίας. Όλοι είχαν τρομάξει. Ο πιο γενναίος ήμουν εγώ. Έπιασα ένα δίχτυ και το πέταξα πάνω στον καρχαρία. Η κύρια και ο ναυαγοσώστης σώθηκαν και ένιωσα μεγάλη χαρά.

Ο ναυαγοσώστης μου είπε μπράβο για την γενναιότητα μου.

5^η έκθεση - Το πρώτο μπάνιο στη θάλασσα

Το επόμενο πρωί σηκώθηκα από το κρεβάτι ετοιμάστηκα και πήγα στο σχολείο. Μόλις έφτασα πήγα με τους φίλους μου και μίλησα για αυτό τον ωραίο αγώνα. Όταν χτύπησε κουδούνι δεν είχα προλάβει να τους τελειώσω την ιστορία μου. Ανυπομονούσα να τους την πω στο επόμενο διάλειμμα.

Αργότερα χτύπησε το κουδούνι και βγήκαμε διάλειμμα και συνέχισα την ιστορία μου. Τους είπα ότι το γήπεδο ήταν πολύ μεγάλο. Είχε μεγάλα τέρματα και στο πάτωμα είχε χορτάρι.

Ο αγώνας ήταν καταληκτικός γιατί από τόσες προσπάθειες να βάλουμε γκολ κερδίσαμε φάουλ. Ο παίκτης που κτύπησε έβαλε γκολ. Όλοι πανηγύριζαν για αυτό το απίστευτο γκολ. Ένωσα χαρά και ευτυχία. Εγώ είπα στους φίλους μου ότι θα γραφτώ σε αυτό το ωραίο άθλημα. Τα παιδιά μου είπαν ότι θα γραφτούν κι αυτά και ένιωθα τυχερός.

Θέλω να ξαναζήσω αυτήν την εμπειρία.

2^η έκθεση – Ο Νίνο πάει στο γήπεδο

Η πρώτη μέρα στο ΤΑΕ ΚΒΟ ΝΤΟ ήταν καταπληκτική. Όταν πάτησα το πόδι μου αγχώθηκα πολύ. Οι φίλοι μου, μου φώναξαν να πάω να παίξω. Μετά μου είπαν να πάω να αλλάξω στα αποδυτήρια.

Έπειτα ο δάσκαλος μου είπε ότι στο ΤΑΕ ΚΒΟ ΝΤΟ παίζουμε περισσότερο με κλωτσιές παρά με μπουνιές. Μετά ξεκίνησαμε το μάθημα. Εγώ αγχώθηκα πολύ γιατί φοβόμουν μην κτυπήσω. Μετά άρχισα να νιώθω καλύτερα. Συνεχίσαμε με άλλες κλωτσιές. Αργότερα είπε ο δάσκαλος ότι θα παίξουμε sprek μα εγώ δεν ήμουν έτοιμος και δεν έπαιξα. Πήγα και άλλαξα και τους παρακολουθούσα. Μετά από λίγο ήρθε η μάμα μου και με πηρέ. Προτού φύγω είπε ο δάσκαλος ότι τα πήγα καλά.

Ένωσα μεγάλη χαρά και ευτυχία για αυτό το άθλημα και θέλω να τα πάω καλύτερα.

4^η έκθεση - Ο Νίνο μαθαίνει ΤΑΕ ΚΒΟ ΝΤΟ



Σχεδιάγραμμα για εκθέσεις πειράματος & Ο περίεργος Στέφανος (βοηθός εμπλουτισμού κειμένων)

Συγκεντρωτικά αποτελέσματα των ΑΠΑ

Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές															
Όνομα μαθητή: Σ.Ρ.						Τάξη: Στ' Εξάμηνο: Β'			Ημερομηνία: 30/05/2015						
Α) Γραμμή μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές															
Διδακτική προτεραιότητα: Νοητικές Ικανότητες															
[1] προφορικός λόγος			[2] ψυχοκινητικότητα			[3] νοητικές ικανότητες			[4] συναισθηματική συνείδηση						
Ακρίβεια	Συμπεριφορά στο διάβασμα	Επιφάνεια με σαφήνεια	Αδερφή-λατριά κυριωσύνη	Προσεκτικότητα	Ρυθμός κινήσεων	Πλευράση	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συνέκταση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικομαθηματική σκέψη	Αισιοκρατία	Επιείκεια για το μέγεθος	Συμπεριφορά με τους άλλους
Α'εξ Β' Γυμν.															
Β'εξ Α' Γυμν.															
Α'εξ Α' Γυμν.															
Β'εξ Στ' Δημ.															
Α'εξ Στ' Δημ.															
Β'εξ Ε' Δημ.															
Α'εξ Ε' Δημ.															
Β'εξ Δ' Δημ.															
Α'εξ Δ' Δημ.															
Β'εξ Γ' Δημ.															
Α'εξ Γ' Δημ.															
Β'εξ Β' Δημ.															
Α'εξ Β' Δημ.															
Β'εξ Α' Δημ.															
Α'εξ Α' Δημ.															
Β'εξ Νηπ.															
Α'εξ Νηπ.															

Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
Όνομα μαθητή: Σ.Ρ.						Τάξη: Στ' Εξάμηνο: Β'			Ημερομηνία: 30/05/2015					
Β) Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
Διδακτική προτεραιότητα: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ														
Μαθησιακή ετοιμότητα (1)		Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (2)			Κοινωνικές δεξιότητες (3)			Διανοητικές δραστηριότητες (4)		Προσαρμογική Ετοιμότητα (5)				
Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητική	Νοητικός	Συναισθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθησιακά	Αυτονομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή ή στο περιβ.	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τίχτες	Προσαπγ. Δεξιότ.	Επαγγ. προσαρμογική
Α'εξ Β' Γυμν.														
Β'εξ Α' Γυμν.														
Α'εξ Α' Γυμν.														
Β'εξ Στ' Δημ.														
Α'εξ Στ' Δημ.														
Β'εξ Ε' Δημ.														
Α'εξ Ε' Δημ.														
Β'εξ Δ' Δημ.														
Α'εξ Δ' Δημ.														
Β'εξ Γ' Δημ.														
Α'εξ Γ' Δημ.														
Β'εξ Β' Δημ.														
Α'εξ Β' Δημ.														
Β'εξ Α' Δημ.														
Α'εξ Α' Δημ.														
Β'εξ Νηπ.														
Α'εξ Νηπ.														

Γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών (ΓΜΔ)													
Όνομα μαθητή: Σ.Ρ.						Τάξη: ΣΤ' Εξάμηνο: Β'			Ημερομηνία: 30/05/2015				
Γ) Γραμμή γενικών μαθησιακών δυσκολιών (ΓΜΔ)													
Διδακτική προτεραιότητα: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ													
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΑΣ				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ				ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ			ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ		
απόδοση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	λογικές ικανότητες	αυτοαξιολογητική απόδοση	πρόβλεψη	προσαρμογή	επίλυση προβλημάτων	θετικές συμπεριφορές	αρνητικές συμπεριφορές	παραβατικές
Α'εξ Β' Γυμν.													
Β'εξ Α' Γυμν.													
Α'εξ Α' Γυμν.													
Β'εξ Στ' Δημ.													
Α'εξ Στ' Δημ.													
Β'εξ Ε' Δημ.													
Α'εξ Ε' Δημ.													
Β'εξ Δ' Δημ.													
Α'εξ Δ' Δημ.													
Β'εξ Γ' Δημ.													
Α'εξ Γ' Δημ.													
Β'εξ Β' Δημ.													
Α'εξ Β' Δημ.													
Β'εξ Α' Δημ.													
Α'εξ Α' Δημ.													
Β'εξ Νηπ.													
Α'εξ Νηπ.													

Δ) Γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ)															
Όνομα μαθητή: Σ.Ρ.						Τάξη: ΣΤ' Εξάμηνο: Β'			Ημερομηνία: 30/05/2015						
Δ) Γραμμή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ)															
Διδακτική προτεραιότητα: ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ															
ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ			ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ			ΓΡΑΦΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ			ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ			ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ			ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
οπτική/ακουστική	ακουστική	οπτική/ακουστική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική	ακουστική/οπτική
Α'εξ Β															
Β'εξ Α' Γυμν.															
Α'εξ Α'															
Β'εξ Στ' Δημ.															
Α'εξ Στ' Δημ.															
Β'εξ Ε' Δημ.															
Α'εξ Ε' Δημ.															
Β'εξ Δ' Δημ.															
Α'εξ Δ' Δημ.															
Β'εξ Γ' Δημ.															
Α'εξ Γ' Δημ.															
Β'εξ Β' Δημ.															
Α'εξ Β' Δημ.															
Β'εξ Α' Δημ.															
Α'εξ Α' Δημ.															
Β'εξ Νηπ.															
Α'εξ Νηπ.															

1η Αξιολόγηση
2η Αξιολόγηση
3η Αξιολόγηση

1η Αξιολόγηση
2η Αξιολόγηση
3η Αξιολόγηση

1η Αξιολόγηση
2η Αξιολόγηση
3η Αξιολόγηση

1η Αξιολόγηση
2η Αξιολόγηση
3η Αξιολόγηση