



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»

**Η Διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μαθήτριας με διαγνωσμένες
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στο δημοτικό
σχολείο.**

-Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία-

**La Didattica Speciale differenziata, sostegno di studentessa con Difficoltà specifiche
di apprendimento e Problemi di Comportamento nella Scuola Elementare.**

-Dissertazione Finale Del Master-

**The teaching differentiation to a child with Special Learning Difficulties and
behavioral problems in Elementary school.**

-Master Dissertation-

Συντάκτρια: Γρηγοροπούλου Σταυρούλα

A.M.: 12132012040

Επιβλέπουσα: Συνοδινού Κλαίρη

- Καθηγήτρια -

Συνεπιβλέποντες: Δροσινού – Κορέα Μαρία

- Επίκουρος καθηγήτρια -

Παπαπέτρου Σάββας

- Επίκουρος καθηγητής -

Καλαμάτα, Οκτώβριος 2014

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό πλαίσιο τις μαθησιακές δυσκολίες (με έμφαση τις δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα) και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών που φοιτούν στο γενικό δημοτικό σχολείο. Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (στη φωνολογική ενημερότητα) και προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και μαθητές και ενήλικοι που έρχονται σε επαφή μαζί τους. Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «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», που διεξάγεται σε δημοτικό σχολείο της ελληνικής περιφέρειας. Η έρευνα γίνεται με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης μαθήτριας, 11 ετών, με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα και διαπιστωμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων είναι η παρατήρηση (με την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση), η παρέμβαση (με το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης), το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων είναι το σχέδιο πειράματος, το ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου που χορηγήθηκε σε 20 μαθητές και το ερωτηματολόγιο που δομήθηκε με ερωτήσεις της κλίμακας Likert και χορηγήθηκε σε 20 ενήλικους. Τα βασικά ευρήματα και τα συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης δείχνουν πως η μαθήτρια παρουσιάζει παράλληλα με τις μαθησιακές της δυσκολίες και προβλήματα στη συμπεριφορά, τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόγραμμα ειδικής διδακτικής που δομήθηκε.

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ

μαθησιακές δυσκολίες, φωνολογική ενημερότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ειδική διδακτική

SUMMARY

The aim of this report is to examine in theoretical and in practical level the learning difficulties (especially problems in phonological decoding) and the behavioral problems of the children who study in general elementary school. The research carries on the field of special education. The participators of the investigation are students with learning difficulties (in phonological decoding) and behavioral problems and students/adults who contact with them. The place and the time of the aim-team occupation are identified with the practice level in a Greek elementary school of the Master with the title “The development of teachers’ skills in special education for the treatment of the cognitive, emotional and behavioral problems which children and their families face”. The investigation is made by the method of case study of an eleven-years-old girl with diagnosis of learning difficulties in phonological decoding and confirmed behavioral problems. The methodology is mixed and comprises quantitative and qualitative data. The tools for qualitative data collection are the observation (through informal educational assessment), the intervention (with the form of didactic interaction), the Aimed Individual Structured Integrative Program of Special Education and the semi-structured interview. The tools for quantitative data collection are the experiment, the questionnaire with close-type questions which was filled by 20 students and the questionnaire with Likert-type questions which was filled by 20 adults. The main findings and outcomes of the project show that the girl has, apart from the learning difficulties, behavioral problems as well. Both problems could be confronted by the special didactic program that has been structured.

KEY-WORDS

learning difficulties, phonological decoding, behavioral problems, special education, special didactic method

RIASSUNTO

L'obiettivo di questo studio è la ricerca, sia a livello teorico che pratico, dei disturbi dell'apprendimento (o delle necessità educative speciali per intendersi meglio, con una focalizzazione sulle difficoltà di decodifica fonologica) e dei problemi comportamentali degli alunni durante il percorso della scuola primaria. Lo studio è stato realizzato nel settore dell'educazione speciale. I soggetti dello studio sono alunni con necessità educative speciali (difficoltà nella decodifica fonologica) e con problemi di condotta; sono stati presi in considerazione anche gli altri alunni e gli adulti che si relazionano con essi. Le modalità e il tempo di impiego da parte del gruppo di studio per il raggiungimento dell'obiettivo si identificano con l'esperienza del Master "Competenze relazionali per insegnanti che interagiscono con alunni e famiglie con bisogni educativi speciali" che è stata messa in atto presso una scuola primaria della provincia greca. La ricerca si è realizzata attraverso il metodo di studio di un caso specifico di un'alunna di 11 anni, con diagnosi comprovata di assistenza educativa speciale: difficoltà nella decodifica fonologica e comprovati problemi di condotta. La metodologia è mista ed è composta da dati quantitativi e qualificativi. Gli strumenti di raccolta dei dati qualitativi sono stati: l'osservazione (con la valutazione pedagogica informale), gli interventi (con l'opuscolo dell'interazione didattica), l'individuale e ottimamente strutturato Programma dell'educazione speciale e infine i colloqui semi-strutturati. Gli strumenti dei dati qualitativi sono stati: la sperimentazione, il questionario con domande a scelta multipla sottoposto a 20 alunni e infine il questionario formulato con domande della scala Likert, proposto sempre a 20 alunni. I risultati generali e la conclusione di questo studio dimostrano che l'alunna, insieme alle necessità di assistenza educativa speciale, presentava anche problematiche legate alla condotta, con le quali è stato possibile mettere a confronto il suddetto programma della didattica speciale.

PAROLE CHIAVE

Necessità educative speciali, decodifica fonologica, problemi di condotta, educazione speciale, insegnamento didattico speciale.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	10
Α. Μαθησιακές δυσκολίες	10
Α.1. Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών	10
Α.2. Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών	12
Α.3. Τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών	14
Α.4. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες	18
Α.4.1 Προβλήματα στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων	18
Α.4.2. Προβλήματα στην επίδοση των γλωσσικών μαθημάτων	20
Α.4.3. Προβλήματα στην επίδοση των μαθηματικών	22
Α.5. Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών	23
Β. Η φωνολογική ενημερότητα	26
Β.1. Ορισμός της φωνολογικής ενημερότητας	26
Β.2. Τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας	28
Β.3. Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας	28
Β.4. Μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα	29
Β.5. Η αξιολόγηση των δυσκολιών στη φωνολογική ενημερότητα	32
Γ. Προβλήματα συμπεριφοράς	36
Γ.1. Ορισμός προβλημάτων συμπεριφοράς	36
Γ.2. Η αιτιολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς	38
Γ.3. Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς	38
Γ.4 Τα είδη των προβλημάτων συμπεριφοράς	41
Γ.4.1. Προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς	42
Γ.4.2. Προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς	45
Γ.5. Η αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς	49
Δ. Υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	52
Δ.1. Ειδική αγωγή	52
Δ.2. Ειδική εκπαίδευση	56

E. Περιγραφή του θέματος της ερευνητικής εργασίας	58
ΣΤ. Σκοπιμότητα ερευνητικής εργασίας	59
Z. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας	60
B' ΚΕΦΑΛΑΙΟ	61
A. Μεθοδολογία	61
A.1. Θεωρητική ανάπτυξη	61
A.2. Μέθοδος	62
A.3. Μεθοδολογία βιβλίου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ..	64
A.3.1. Μελέτη περίπτωσης	66
A.3.2. Παρατήρηση - Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση	68
A.3.3. Σχεδιασμός Διδακτικού προγράμματος με βάση το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	74
A.3.4. Πείραμα	79
A.3.5. Συνέντευξη	84
B. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα	84
Γ. Εργαλεία	85
Γ.1. Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων	85
Γ.1.1. Παρατήρηση – Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση	85
Γ.1.2. Παρέμβαση – Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης	86
Γ.1.3. Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	91
Γ.1.4. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους με τη μαθήτρια ενηλίκους ...	92
Γ.2. Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων	94
Γ.2.1. Πείραμα – κοινωνική ιστορία: Διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση το κείμενο	94
Γ.2.2. Ερωτηματολόγια	94
Δ. Σχέδιο και πορεία της έρευνας	97
E. Περιορισμοί της έρευνας	98
E.1. Ερευνητικό σχέδιο	98
E.2. Ηθικά ζητήματα	100

Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ	101
Α. Αποτελέσματα 1 ^{ης} Υπόθεσης	101
Α.1. Ευρήματα ποιοτικών δεδομένων	101
Α.1.1. Παρατήρηση	101
Α.1.1.1. Μεταβολές στη γραμμή της Μαθησιακής ετοιμότητας	101
Α.1.1.2. Μεταβολές στη γραμμή των ΕΜΔ	103
Α.1.1.3. Μεταβολές στη γραμμή του ΠΑΠΕΑ	106
Α.1.1.4. Μεταβολές στη γραμμή των ΓΜΔ	108
Α.1.2. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους με τη μαθήτρια ενηλίκους ..	111
Α.2. Ευρήματα ποσοτικών δεδομένων	114
Α.2.1. Ερωτηματολόγιο ενηλίκων	114
Β. Αποτελέσματα 2 ^{ης} Υπόθεσης	116
Β.1. Ευρήματα ποιοτικών δεδομένων	116
Β.1.1. Παρέμβαση	116
Β.1.2. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους με τη μαθήτρια ενηλίκους ..	126
Β.2. Ευρήματα ποσοτικών δεδομένων	131
Β.2.1. Ερωτηματολόγιο ενηλίκων	131
Β.2.2. Πείραμα – κοινωνική ιστορία	132
Γ. Αποτελέσματα 3 ^{ης} Υπόθεσης	135
Γ.1. Ευρήματα ποιοτικών δεδομένων	135
Γ.1.1. Συνέντευξη	135
Γ.2. Ευρήματα ποσοτικών δεδομένων	138
Γ.2.1. Ερωτηματολόγια ενηλίκων	138
Γ.2.2. Ερωτηματολόγια μαθητών	140
Δ. Συμπεράσματα	142
Ε. Προτάσεις	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	148

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το ενδιαφέρον μου για την ειδική αγωγή προέκυψε μέσα από την πενταετή εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός σε σχολικές μονάδες γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα σχολεία γενικής αγωγής φοιτούν μεταξύ άλλων και μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση και προβλήματα συμπεριφοράς, η εκπαίδευση των οποίων χρήζει ιδιαίτερων προσεγγίσεων και πρακτικών. Ο προβληματισμός μου γύρω από την ορθή προσέγγιση των μαθητών αυτών και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών τους δυσκολιών, με οδήγησε στην προσπάθεια ανεύρεσης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, που θα μου έδινε τα εφόδια να εντάξω την ειδική διδακτική στους κόλπους της εκπαίδευσης του γενικού σχολείου.

Το Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΙΜΠΣ) Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του Πανεπιστημίου του Τορίνο δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και τους καθιστά ικανούς να αντιμετωπίσουν τις σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών. Το ενδιαφέρον μου προσέλκυσε το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος, το οποίο περιέχει μαθήματα που μεριμνούν για τη σφαιρική υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από τη διδασκαλία της ειδικής διδακτικής, της ειδικής παιδαγωγικής και της μεθοδολογίας της παρατήρησης και της παρέμβασης, το ΔΙΜΠΣ περιλαμβάνει επιπρόσθετα μαθήματα που αφορούν στις οικογενειακές σχέσεις και στις σχέσεις βοήθειας, στη θεωρία διαχείρισης των ομάδων και στην καλλιέργεια της μη λεκτικής επικοινωνίας και των τεχνικών σωματικής έκφρασης. Όλα αυτά οδήγησαν, τελικά, στην άρτια εκπαίδευση των φοιτητών ως προς την πλήρη κατανόηση των προβλημάτων ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινότητα και το σχολείο.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κυρία Κλαίρη Συνοδινού, που υποστήριξε και ενέκρινε την έρευνά μου, τη συνεπιβλέπουσα, κυρία Μαρία Δροσινού – Κορέα, για την ακούραστη καθοδήγησή της και την πολύτιμη προσφορά της, τόσο κατά τη δημιουργία αυτής της εργασίας όσο και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου καθώς και το τρίτο μέλος της επιτροπής, κύριο Σάββα Παπαπέτρου, για τη σημαντική συμβολή του στη διεξαγωγή της μελέτης μου. Την εργασία αυτή αφιερώνω στην οικογένειά μου που στάθηκε αρωγός στην προσπάθειά μου

και μου προσέφερε ανεκτίμητη υποστήριξη και ενθαρρυντική καθοδήγηση σε όλο το διάστημα της φοίτησής μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι ζητήματα που δημιουργούν προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Οι δύο «αδυναμίες» παρεμποδίζουν τα παιδιά στην προσαρμογή τους στο σχολείο, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς χρειάζονται έναν ιδιαίτερο τρόπο διδακτικής και συναισθηματικής υποστήριξης με σκοπό την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα μελέτη δόθηκε ο τίτλος «Η Διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μαθήτριας με διαγνωσμένες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο».

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αποσαφηνίζονται και αναλύονται οι έννοιες «μαθησιακές δυσκολίες», «φωνολογική ενημερότητα» και «προβλήματα συμπεριφοράς». Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα ποιοτικά και τα ποσοτικά ευρήματα της μελέτης.

Α΄ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

A. Μαθησιακές Δυσκολίες

A.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια περιοχή της ειδικής αγωγής που έχει μελετηθεί πολύ από τους ανθρωπιστικούς ερευνητές. Ο λόγος για τον οποίο η επιστημονική κοινότητα εστίασε τόσο πολύ το ενδιαφέρον της σε αυτού του είδους την ειδική ανάγκη είναι η «παράδοξη» διαφορά που παρατηρείται μεταξύ της υψηλής (ή μέτριας) νοητικής ικανότητας των παιδιών και της χαμηλής σχολικής τους επιτυχίας. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διάφορες περιοχές της μάθησης, αν και ο δείκτης νοημοσύνης τους βρίσκεται τουλάχιστον στο μέσο όρο ή πάνω από αυτόν (Χρηστάκης, 2006α, σ. 259). Με άλλα λόγια, τα παιδιά δεν κατορθώνουν να αντεπεξέλθουν σε δραστηριότητες της σχολικής πράξης στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους τους, παρόλο που έχουν με τον ίδιο δείκτη ευφυΐας με αυτούς.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για να προσδιορίσουν τη συγκεκριμένη ειδική ανάγκη. Το διαγνωστικό εγχειρίδιο International Classification of Diseases - 10 (World Health Organization, 1992), αναγνωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως «ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» και τις ορίζει ως «ομάδες διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με ειδικές και σημαντικές ελλείψεις στην εκμάθηση των σχολικών δεξιοτήτων, οι οποίες δεν είναι το άμεσο επακόλουθο άλλων διαταραχών αν και ενδέχεται να συνυπάρχουν με τέτοιες καταστάσεις». Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962. Σύμφωνα με τον Kirk, πρόκειται για «μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού και του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή ορισμένων διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων που δεν οφείλονται, ωστόσο, σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες» (Πόρποδας, 2003 σ.331). Ο Ομοσπονδιακός Κατάλογος Καταγραφών των ΗΠΑ του 1977 περιέλαβε τον εξής ορισμό: «Μαθησιακή δυσκολία είναι η διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη χρήση

της προφορικής ή γραπτής γλώσσας και η οποία μπορεί να εκδηλωθεί λόγω της αδυναμίας να παρακολουθήσει κανείς μια ομιλία, να σκεφτεί, να μιλήσει, να διαβάσει, να γράψει, να συλλαβίσει ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς.» (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ. 262). Το 1988 η Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ έδωσε ένα πιο ολοκληρωμένο και, για πολλούς ερευνητές, πιο αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών: «Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, τα γενικά χαρακτηριστικά των οποίων είναι οι σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής σκέψης. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του» (Χατζηχρήστου, 2011, σ.419). Το 1996, η ομάδα ειδικής αγωγής του ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αποτελούμενη από τους Δροσινού, Μαρκάκη, Μιχαηλίδου, Τσακγαράκη, Τσιάμελο και Χρηστάκη, περιέγραψε τις μαθησιακές δυσκολίες ως εξής: «Οι μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά σε παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα νοητικής υστέρησης, οφείλονται σε ατελείς αντιληπτικές λειτουργίες του εγκεφάλου, οι οποίες επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων και παρουσιάζονται ως διαταραχές της σκέψης, του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της κατανόησης ενός κειμένου και της αριθμητικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, απαντώνται με τους όρους «δυσλεξία», «δυσγραφία», «δυσορθογραφία», «δυσαναγνωσία» και «δυσαριθμησία» (Χρηστάκης, 2006α σ.261).

Όλοι οι ορισμοί που διατυπώθηκαν κατά καιρούς για να περιγράψουν τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν κάποια κοινά στοιχεία. Πρώτον, υποστηρίζουν ότι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες περιγράφει μια ανομοιογενή ομάδα δυσκολιών, οι οποίες συγκροτούν υποομάδες. Δεύτερον, θεωρούν τις μαθησιακές δυσκολίες εγγενείς στο άτομο, κάτι που συνεπάγεται την εκδήλωσή τους όχι μόνο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων αλλά και κατά την εμπειρία του ατόμου στις υπόλοιπες εκφάνσεις της ενήλικης ζωής του. Τέλος, αναγνωρίζουν τη δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος ως βασική αιτία εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών (Χρηστάκης, 2006α, σ.260).

A.2. Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο προσδιορισμός της αιτιολογίας των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα δύσκολο έργο για τους ερευνητές της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο International Classification of Diseases – 10 (World Health Organization, 1992), η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών είναι άγνωστη, αν και η εκδήλωσή τους υποστηρίζεται πως οφείλεται μάλλον σε βιολογικούς παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με μη βιολογικούς παράγοντες. Στην προσπάθειά τους να αποδώσουν ξεκάθαρα την αιτία εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών, οι ερευνητές έχουν ανατρέξει σε βιολογικά και σε περιβαλλοντικά αίτια. Εξαιτίας του διαφορετικού επιστημονικού υπόβαθρου των δύο προσεγγίσεων, διατυπώθηκαν διάφορες και πολλές φορές αντικρουόμενες θεωρίες για την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών (Χατζηχρήστου, 2011, σ.419).

Σύμφωνα με τη βιολογική προσέγγιση (Χρηστάκης, 2006α, σ.266), η βασική αιτία έκφρασης των μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Αν και ακριβής φύση της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας δεν έχει εντοπιστεί, πιθανολογείται ότι είναι αποτέλεσμα είτε κληρονομικών παραγόντων είτε άλλων αιτιών που επηρεάζουν το άτομο κατά τη διάρκεια της προγεννητικής ή της γεννητικής περιόδου. Ο Χρηστάκης στο βιβλίο του «Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες» (2006α, σ.266) αναφέρει ότι οι ερευνητές Pennington και ο Scarborough θεωρούν πως οι μαθησιακές δυσκολίες κληρονομούνται. Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι Craig και Baicum (2007, σ.616). Άλλοι ερευνητές, όπως ο Greschwind υποστηρίζουν ότι αιτία των μαθησιακών δυσκολιών είναι κάποιες ορμονικές ανωμαλίες (Χρηστάκης, 2006α, σ.266). Οι επιστήμονες που ενστερνίζονται τη βιολογική προσέγγιση ως αιτία έκφρασης των μαθησιακών δυσκολιών, εστιάζουν την προσοχή τους στους «κινδύνους» στους οποίους έχει εκτεθεί το άτομο προγεννητικά ή μεταγεννητικά (Πόρποδας, 2003, σ.334). Οι ερευνητές Craig και Baicum (2007, σ.222) τονίζουν ότι οι προγεννητικές επιδράσεις σχετίζονται με την ανάπτυξη του εμβρύου συνολικά. Κατ' επέκταση, επηρεάζουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου του και τη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ανάμεσα στους προγεννητικούς παράγοντες που θεωρούνται υπεύθυνοι για τις μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνει ένα παιδί, συγκαταλέγονται η προχωρημένη ηλικία της μητέρας, τα προβλήματα της υγείας της, η κακή ή ελλιπής διατροφή της και η έκθεσή

της σε τερατογόνα (φάρμακα, αλκοόλ, καπνό, ναρκωτικές ουσίες). Ορισμένες φορές οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα των παραγόντων που επιδρούν κατά τη γέννηση. Ο πρόωρος ή αργοπορημένος τοκετός, το μικρό βάρος γέννησης, το ανεπαρκώς αναπτυγμένο νευρικό σύστημα, η αργοπορημένη οξυγόνωση και οι τραυματισμοί κατά τη γέννηση είναι κάποια από τα γεννητικά αίτια εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003, σ.335).

Από την άλλη, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σ.336) οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες και συγκεκριμένα σε προβλήματα του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου, στο επιβαρυνόμενο φυσικό περιβάλλον και στην ακατάλληλη διατροφή του παιδιού. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι ένα αφιλόξενο οικογενειακό, σχολικό ή φυσικό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στην απόκτηση των γνώσεων. Ανάμεσα στα αίτια ύπαρξης ενός αντίξοου οικογενειακού πλαισίου συγκαταλέγονται η έλλειψη του ενός γονέα, ο αυταρχικός τρόπος ανατροφής, η απουσία γονικής μεσολάβησης, η έλλειψη οργάνωσης, κανονισμών και κινήτρων, το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η έλλειψη επαρκών ερεθισμάτων και η ύπαρξη ψυχοπαθολογίας (Πόρποδας, 2003, σ. 335. Χατζηχρήστου, 2011, σ.421). Η Δροσινού (2007), στο άρθρο «*Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά.*» υποστηρίζει ότι η ενδοοικογενειακή βία είναι πολλές φορές η γενεσιουργός αιτία για την εμφάνιση και διεύρυνση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αντίστοιχα, οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό –αν και δευτερεύοντα- παράγοντα εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2002, σ.336). Πολλές φορές τα παιδιά που για οποιουδήποτε λόγους «καθυστερούν στην εκκίνηση» της μαθησιακής διαδικασίας, βρίσκονται «πάντα πίσω» σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Είναι πιθανό οι μαθητές να μην έχουν ιστορικό δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος αλλά να χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα σχολικής ετοιμότητας. Η σχολική ετοιμότητα αντικατοπτρίζει το πόσο καλά έχει προετοιμαστεί το παιδί «για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος» (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.13). Τα χαμηλά επίπεδα μαθησιακής

ετοιμότητας επιβραδύνουν τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών από τις πρώτες κιόλας εμπειρίες τους στο σχολείο. Εκτός από τα προβλήματα στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το φυσικό περιβάλλον μπορεί να είναι παράγοντας εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών. Η μόλυνση του περιβάλλοντος και ιδιαίτερα η έκθεση σε μόλυβδο τόσο κατά τη διάρκεια της προγεννητικής όσο και κατά τη διάρκεια της μεταγεννητικής περιόδου έχει αποδειχτεί ότι επιδρά αρνητικά στη χρήση του προφορικού λόγου, στην κατανόηση και στη συγκέντρωση προσοχής. Τέλος, η έλλειψη τροφής ή η μονομερής διατροφή αποτελεί ένα ακόμα παράγοντα προβλημάτων στη μάθηση και στη συμπεριφορά (Πόρποδας, 2003, σ. 336).

A.3. Τα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» περιγράφει μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών γύρω από την απόκτηση των σχολικών δεξιοτήτων. Υπάρχουν διάφορες υποομάδες μαθησιακών δυσκολιών. Όταν οι δυσκολίες επικεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, γίνεται λόγος για «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Αντίθετα, όπως επισημαίνει η Χατζηχρήστου (2011, σ.421), τα μαθησιακά προβλήματα που αφορούν στην απόκτηση διάφορων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, συναντώνται στη βιβλιογραφία με τον όρο «γενικές μαθησιακές δυσκολίες» ή «μαθησιακές δυσκολίες». Το διαγνωστικό εγχειρίδιο *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV* (American Psychiatric Assosiation, 2004) διακρίνει τέσσερα είδη μαθησιακών δυσκολιών. Τα τρία από αυτά αποτελούν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχή της ανάγνωσης, διαταραχή των μαθηματικών και διαταραχή της γραπτής έκφρασης) ενώ το τέταρτο αφορά στις γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες και χαρακτηρίζεται ως «μαθησιακές διαταραχές μη διευκρινισμένες αλλιώς». Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου και έχουν οργανική βάση (Χατζηχρήστου, 2011, σ.421). Στην ελληνική βιβλιογραφία η ομάδα των «ειδικών» μαθησιακών διαταραχών περιλαμβάνει τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία και τη δυσαριθμησία.

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση είναι γνωστή με τον όρο «*δυσλεξία*». Το 1989 η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας όρισε τη δυσλεξία ως «την ειδική δυσκολία στη μάθηση, σε περισσότερες από μια ή και στο σύνολο των δεξιοτήτων ανάγνωσης, ορθογραφίας και γραφής, η οποία μπορεί επίσης να συνοδεύεται και από δυσκολία με

τους αριθμούς» (Χατζηχρήστου, 2011, σ. 422). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997, σ.32) η δυσλεξία οφείλεται σε θεμελιακή δυσλειτουργία των σύμφυτων μαθησιακών μηχανισμών. Οι ερευνητές διακρίνουν δύο τύπους δυσλεξίας, ανάλογα με το είδος των σύμφυτων μαθησιακών μηχανισμών που υπολειπονται: την *οπτική* δυσλεξία (όταν υπάρχει διαταραχή της οπτικής λειτουργίας) και την *ακουστική* δυσλεξία (όταν πρόκειται για ελάττωμα της ακουστικής λειτουργίας) (Πόρποδας, 1997, σ. 72). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι η δυσλεξία είναι μια «ειδική» μαθησιακή δυσκολία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεν ταυτίζεται με οποιαδήποτε δυσκολία στην ανάγνωση (Χρηστάκης, 2006α, σ.272). Ένας μαθητής μπορεί να έχει γενικές δυσκολίες στην ανάγνωση, χωρίς να έχει δυσλεξία. Τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι μαθητές με δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα. Η επίδοση αυτών των μαθητών στην ανάγνωση κειμένων δυσχεραίνεται σε σημαντικό βαθμό, χωρίς όμως οι ίδιοι να μπορούν να χαρακτηριστούν ως μαθητές με δυσλεξία.

Σύμφωνα με το άρθρο της Δροσινού (2011) «*Υποστήριξη φοιτητών με μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.*», τα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές στην αποκωδικοποίηση των λέξεων περιλαμβάνουν: δυσκολία διάκρισης διαφορετικών λέξεων που περιέχουν τα ίδια γράμματα, αδυναμία στην προφορά ασυνήθιστων λέξεων, λανθασμένη προφορά φωνηέντων, «καθρεφτική ανάγνωση» (π.χ. «άλλο» αντί «όλο»), παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση και αντικατάσταση μιας λέξης από μια άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. «φωτεινός» αντί «λαμπερός»). Οι δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή σχετίζονται κυρίως με το λανθασμένο προσανατολισμό των γραμμμάτων (π.χ. 3 αντί ε) και με την ανικανότητα διάκρισης μεταξύ των γραμμμάτων που «μοιάζουν» μεταξύ τους (π.χ. θ και β) (Μαυρομμάτη, 2004, σ.27). Η γραφή των παιδιών χαρακτηρίζεται από ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί, αποτύπωση δυσανάγνωστων λέξεων ή γραμμμάτων και λέξεων γραμμένων «καθρεφτικά», χρήση κεφαλαίων γραμμμάτων ανάμεσα στα μικρά, παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμμάτων που αποτελούν μια λέξη (Πόρποδας, 1997, σ.68). Στην ορθογραφία οι δυσλεξικοί μαθητές κάνουν πολλά και διαφορετικά λάθη κάθε φορά στις ίδιες λέξεις (Δροσινού, 2011).

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραφή καλείται «δυσγραφία». Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006α, σ. 273) είναι «καταρχήν η γραφή με όχι καλή εμφάνιση». Η ειδική

μαθησιακή δυσκολία της δυσγραφίας είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε νευρολογική δυσλειτουργία και συγκεκριμένα σε βλάβη του οπτικοκινητικού συντονισμού (Πόρποδας, 1997, σ.68). Το άρθρο «Υποστήριξη φοιτητών με μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.» (Δροσινού, 2011) αναφέρεται ότι η συμπτωματολογία της διαταραχής περιλαμβάνει αντικαταστάσεις και αντιστροφές γραμμάτων με άλλα ομόηχη (πχ. «νήσος» αντί «μίσος»), λανθασμένο προσανατολισμό γραμμάτων (π.χ. 3 αντί ε), ακρωτηριασμούς λέξεων σε σημείο που δεν αναγνωρίζονται (π.χ. «ψμ» αντί «ψωμί»). Άλλα χαρακτηριστικά της δυσγραφίας είναι ο πολύ αργός ρυθμός γραφής, οι παραλείψεις ή οι προσθέσεις γραμμάτων, η απουσία τόνων ή ο παρατονισμός των λέξεων, η πορεία γραφής λέξεων και προτάσεων από δεξιά προς αριστερά, η έλλειψη ορίων ανάμεσα στις λέξεις και η αδυναμία του παιδιού να γράψει σε ευθεία γραμμή (Ματή-Ζήση, 2011, σ.206). Οι μαθητές με δυσγραφία αντιμετωπίζουν και κάποιες δυσκολίες που δεν εκδηλώνονται άμεσα. Τέτοια προβλήματα είναι η δυσκολία σύνδεσης λέξεων και προτάσεων, η αδυναμία δόμησης μιας ιστορίας, η ανικανότητα γραφής ενός κειμένου με λογική σειρά κλπ. (Χρηστάκης, 2006α, σ.273).

Συνήθως ένα παιδί με δυσγραφία ή δυσλεξία αντιμετωπίζει προβλήματα και στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που είναι δεινοί αναγνώστες αλλά ανεπίδεκτοι ορθογράφοι. Όταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί αφορούν αποκλειστικά στην δυνατότητα ορθογραφημένης γραφής, περιγράφονται με τον όρο «δυσορθογραφία». Ο Βάμβουκας (2004, σ. 60) χαρακτηρίζει ως δυσορθόγραφο ένα άτομο που δεν αποδίδει σωστά τις γραπτές αναπαραστάσεις των λέξεων, αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων τα οποία τις συνθέτουν, δεν σημειώνει τους ήχους με τα αντίστοιχα φωνήματα ή συμπλέγματα γραμμάτων, προσθέτει, παραλείπει και αντιμεταθέτει γραφήματα. Σύμφωνα με τη Μαυρομμάτη (2004, σ. 71) η εκμάθηση της ορθογραφίας γίνεται μέσα από την κατάρτιση ενός «οπτικού λεξικού» στη μνήμη το οποίο αποκτάται φωτογραφικά από τη στιγμή της έκθεσης του παιδιού στο γραπτό λόγο και στη συνέχεια ενισχύεται με την εκμάθηση των κανόνων της γραμματικής. Η ίδια υποστηρίζει ότι οι μαθητές με δυσορθογραφία αδυνατούν να συγκρατήσουν ένα οπτικό λεξικό στη μνήμη τους και να εντάξουν τους κανόνες της γραμματικής και της ορθογραφίας κατά τη γραφή των λέξεων. Η αυθόρμητη γραφή τους έχει ως αποτέλεσμα

να κάνουν λάθη μέχρι και στις πιο απλές λέξεις και καταλήξεις, ακόμα και αν γνωρίζουν τους σχετικούς κανόνες της γραμματικής.

Η ειδική διαταραχή των μαθηματικών που ονομάζεται «δυσαριθμησία» αφορά επιλεγμένες δυσκολίες στη μαθηματική σκέψη ή στις δεξιότητες εκτέλεσης των μαθηματικών πράξεων (Χρηστάκης, 2006α, σ.273). Η σχολική επίδοση των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματική ικανότητα παρεμποδίζεται σημαντικά. Στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσαριθμησία συγκαταλέγονται η αδυναμία στην κατανόηση της δομής του δεκαδικού συστήματος αρίθμησης, η δυσκολία στην αντίληψη της έννοιας της αξίας θέσης των ψηφίων, η ανικανότητα σύγκρισης και διάταξης των αριθμών, η λανθασμένη εκτέλεση των αλγόριθμων των πράξεων και ο λανθασμένος χειρισμός των κρατούμενων (Περικλειδάκης, 2008 σ. 429). Συχνά η δυσαριθμησία είναι αποτέλεσμα των δυσκολιών στην ανάγνωση, εφόσον τα μαθηματικά διδάσκονται ως ένα γλωσσικό σύστημα που περιέχει μαθηματικά σύμβολα. Ο Περικλειδάκης (2008 σ., 430) , συμφωνώντας με την άποψη του Αγαλιώτη, υποστηρίζει ότι περίπτωση αυτή οι μαθητές κάνουν λάθη κατά την ανάγνωση και τη γραφή αριθμών και συμβόλων με τρόπο ανάλογο με τα λάθη τους κατά την αναγνώριση γραμμάτων, συλλαβών, και λέξεων.

Πολλές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν προβλήματα σε όλους τους τομείς της ακαδημαϊκής πράξης. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» καθώς δεν επικεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή αλλά στη σχολική επίδοση των μαθητών στο σύνολό της. Το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – IV (American Psychiatric Assosiation, 2004), χαρακτηρίζει ως «μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς» την κατηγορία των σχολικών διαταραχών η οποία περιλαμβάνει προβλήματα στις τρεις περιοχές (ανάγνωση, μαθηματικά και γραπτή έκφραση), τα οποία από κοινού παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση ακόμα και αν η απόδοση σε δοκιμασίες που μετρούν την καθεμιά ατομική δεξιότητα δεν είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη. Έτσι, οι μαθητές με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν, τις περισσότερες φορές, προβλήματα σχετικά με την ανάγνωση, την κατανόηση, τη γραφή, την ορθογραφία και τη μαθηματική σκέψη. Η Χατζηχρήστου, (2011, σ.421) επισημαίνει ότι οι ακαδημαϊκές αδυναμίες των παιδιών που δεν έχουν διαγνωστεί με

κάποια «ειδική» σχολική δυσλειτουργία, εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών τους. Με άλλα λόγια, τα προβλήματα των παιδιών στην κατάκτηση των επιμέρους γνωστικών περιοχών (π.χ. ανάγνωση, γραφή κλπ) είναι αναμενόμενα και οφείλονται στις γενικότερες δυσκολίες που παρουσιάζουν στη μάθηση. Ο Πόρποδας (2002, σ.338) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη γενικών μαθησιακών δυσκολιών σκιαγραφεί το ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών υποδεικνύοντας διάφορα χαρακτηριστικά σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και την επίδοσή τους στα σχολικά μαθήματα. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι όταν αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες περιγράφουμε έναν κατάλογο αδρών στοιχείων που αποτελούν απλές ενδείξεις του αναπτυξιακού και γνωστικού προφίλ των μαθητών. Οι ατομικές διαφορές και η ανομοιογένεια των ιδιαίτερων αναγκών των ατόμων (ακόμα και αυτών που έχουν διαγνωστεί με την ίδια μαθησιακή δυσκολία) έχουν επιβάλει τη μελέτη της κάθε περίπτωσης ατομικά και την εξατομικευμένη παροχή κάθε δυνατής βοήθειας (Ματή-Ζήση, 2011, σ.194).

A.4. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες

A.4.1. Προβλήματα στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη του γνωστικού πεδίου, που συντελείται μέσω της μάθησης, προϋποθέτει επαρκώς αναπτυγμένες δεξιότητες αντίληψης, προσοχής, σκέψης, μνήμης και χρήσης της γλώσσας. Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης οι γνωστικές δυνατότητες των παιδιών είναι διαφορετικές, καθώς κάθε ηλικία σηματοδοτεί διαφορετικό βαθμό ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στη μάθηση παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στους επιμέρους παράγοντες που συντελούν στην απόκτηση γνώσης.

Η νοητική ικανότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται στα επίπεδα της κανονικής νοημοσύνης. Ωστόσο, τα άτομα δυσκολεύονται να συλλογιστούν και να παράγουν σκέψη. Η δυσκολία τους αυτή εκδηλώνεται μέσω της ανικανότητας διάθεσης του απαιτούμενου χρόνου για την επίλυση ενός προβλήματος και της αδυναμίας αξιοποίησης του κατάλληλου χρόνου για τη μάθηση συγκεκριμένων πληροφοριών (Πόρποδας, 2003, σ.338).

Τα προβλήματα αντίληψης, προσοχής και μνήμης είναι επίσης γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση και οφείλονται σε νευρολογικές

δυσλειτουργίες (Χρηστάκης, 2006α, σ.270). Τα άτομα συνήθως εμφανίζουν δυσκολία στις δεξιότητες που σχετίζονται με τις αντιληπτικές λειτουργίες, όπως είναι ο προσανατολισμός στο χώρο, η οπτική διάκριση και επεξεργασία, η οπτική μνήμη, η ακουστική μνήμη, η ανάκληση ακολουθίας ήχων ή προφορικών οδηγιών, η ακουστική διάκριση και αντίληψη των ήχων (Χατζηχρήστου, 2011, σ. 421). Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν, επίσης, προβλήματα που σχετίζονται με τις μνημονικές τεχνικές. Η μνήμη τους χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα φτωχή, με επιμέρους προβλήματα κατά τη λειτουργία της βραχύχρονης, της μακρόχρονης και της μνήμης εργασίας. Τα προβλήματα προσοχής αποτελούν ίσως τις πιο ευδιάκριτες δυσκολίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτά συγκαταλέγονται η αδυναμία συγκέντρωσης, η ελλειμματική προσοχή, η διάσπαση της προσοχής και η φτωχά ανεπτυγμένη επιλεκτική προσοχή (Πόρποδας, 2003, σ. 339). Τα προβλήματα στις παραπάνω πτυχές των γνωστικών δεξιοτήτων έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση προβλημάτων κατά την εκμάθηση των σχολικών δεξιοτήτων που απαιτούν την άρτια λειτουργία των νευροψυχολογικών χαρακτηριστικών. Τα άτομα συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και των μαθηματικών, δυσκολία διεκπεραίωσης των σχολικών εργασιών, χαμηλή ενέργεια κατά την ενασχόληση με τα σχολικά μαθήματα και εύκολη απόσπαση της προσοχής από άσχετα ερεθίσματα.

Η γλώσσα είναι ένα από τα βασικά θέματα που σχετίζεται με το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003, σ.339) το 50% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν γλωσσικά προβλήματα ή γλωσσικά ελλείμματα. Κατά τον ίδιο, τα προβλήματα εκδηλώνονται σε όλες τις πτυχές χρήσης και κατανόησης της γλώσσας, δηλαδή στη σύνταξη, στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σημασιολογία και στην αναφορική επικοινωνία. Η Δροσινού (2010) στο άρθρο *«Τα μπράβο και τα άριστα στα τετράδια ορθογραφίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις ή προβλήματα διδακτικής πράξης;»* υποστηρίζει ότι η αδυναμία στη σύνταξη της γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σύντομων φράσεων προφορικής κατανόησης από τους μαθητές, με δομή πολύ απλούστερη από την αναμενόμενη για την ηλικία τους. Τα προβλήματα στη φωνολογία της γλώσσας οδηγούν τους μαθητές να απαλείφουν σύμφωνα ή να τα αντικαθιστούν με άλλα, να μη διακρίνουν τα φωνήματα ή να τα προφέρουν με κακή ποιότητα ήχου κλπ (Μαυρομμάτη, 2004, σ. 57).

Η δυσκολία στο *μορφολογικό* επίπεδο της γλώσσας δυσχεραίνει την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν σωστά τα ονόματα, τις καταλήξεις, τα επιρρήματα, τους χρόνους των ρημάτων και τον πληθυντικό αριθμό (Πόρποδας, 2003, σ.340). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Δροσινού (2010), που καταγράφονται στο άρθρο «*Τα μπράβο και τα άριστα στα τετράδια ορθογραφίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις ή προβλήματα διδακτικής πράξης;*», η γραφή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες περιέχει περιορισμένο αριθμό επιθέτων και επιρρημάτων τα οποία, μάλιστα, παρατίθενται με επαναληπτικό τρόπο και χωρίς νοηματική αλληλουχία. Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι οι δυσκολίες των μαθητών στη μορφολογία της γλώσσας, δεν επιτρέπουν τη σωστή απόδοση των νοημάτων που αποτυπώνονται με μικρές μορφολογικές και ορθογραφικές διαφοροποιήσεις. Τα προβλήματα στη *σημασιολογία* της γλώσσα σχετίζονται με το νόημα που έχει μια λέξη σε σχέση με τις υπόλοιπες λέξεις μιας πρότασης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις από τους συνομηλίκους τους. Το γραπτό τους κείμενο δομείται με στερεότυπες εκφράσεις που έχουν έμμεσα επιβληθεί από το περιβάλλον της τηλεόρασης (Δροσινού, 2010). Συχνά επιλέγουν λέξεις που δεν ταιριάζουν με το νόημα της πρότασης ενώ χρησιμοποιούν πολύ σπάνια εκφράσεις με αφηρημένο περιεχόμενο. Η αφήγησή τους παρουσιάζει επιπρόσθετα προβλήματα εξαιτίας της δυσκολίας των μαθητών να ιεραρχήσουν τις πληροφορίες και να συνδέσουν λογικά τις σχέσεις αιτίας – αιτιατού. Τέλος, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην αξιοποίηση της *αναφορικής* επικοινωνίας της γλώσσας εκδηλώνεται μέσω της αδυναμίας κατανόησης των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων και των οδηγιών που τους δίνουν οι δάσκαλοι και μέσω της ανικανότητας μετάδοσης πληροφοριών σε άλλα άτομα (Πόρποδας, 2003, σ. 340). Τα προβλήματα κατά την προφορική εκφορά της γλώσσας είναι ένας παράγοντας που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την προσπάθεια των μαθητών να αποκτήσουν γνώσεις.

A.4.2. Προβλήματα στην επίδοση των γλωσσικών μαθημάτων

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα σε όλες τις πτυχές των γλωσσικών μαθημάτων. Οι δυσκολίες τους εμφανίζονται ως αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών σε συγκεκριμένο χρόνο, ως δυσκολία συγκράτησης

κανόνων, γραμμάτων και συλλαβών στη μνήμη και ως ανικανότητα χρησιμοποίησης των κατάλληλων λέξεων κάθε φορά.

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV (American Psychiatric Association, 2004) η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας ενός παιδιού γίνεται αφενός με βάση την ακρίβεια της ανάγνωσης των λέξεων και αφετέρου με βάση το βαθμό στον οποίο κατανοεί το νόημα του κειμένου. Η επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αφορούν τόσο στην αποκωδικοποίηση των λέξεων όσο και στην απόκτηση γνώσεων μέσω της ανάγνωσης ενός κειμένου. Συχνά δυσκολεύονται να κάνουν διακρίσεις μεταξύ των γραμμάτων και να αντιστοιχήσουν σωστά τα φωνήματα με τα γραφήματα. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006α, σ.271 τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων, με αποτέλεσμα η ανάγνωσή τους να είναι ιδιαίτερα αργή. Επιπλέον, οι μαθητές αδυνατούν να αναγνωρίσουν το σκοπό και την αξία της ανάγνωσης ενώ δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στην έννοια των λέξεων, των προτάσεων και των κειμένων (Χρηστάκης, 2006α, σ.272). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές δεν μπορούν κατανοήσουν και –πολύ περισσότερο- να αφηγηθούν το περιεχόμενο αυτού που έχουν διαβάσει. Τέτοιες αναγνωστικές δυσκολίες είναι πιθανό να επιβαρύνουν την πρόοδο των παιδιών και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Πόρποδας, 2003, σ. 341) που η εκμάθησή τους απαιτεί την ανάγνωση κειμένων (π.χ. ιστορία, γεωγραφία κλπ)

Η γραφή είναι άλλη μια πτυχή των γλωσσικών μαθημάτων στην οποία οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες. Η ελλιπής γνώση του αλφάβητου, η αδυναμία διάκρισης μεταξύ των γραμμάτων, η λανθασμένη αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος και η δυσκολία μνήμης των συλλαβών είναι κάποιοι από τους παράγοντες που εμποδίζουν την ευχέρεια των μαθητών στη γραφή. Στις λέξεις και στις προτάσεις που γράφουν συχνά παραλείπουν, αντικαθιστούν ή αντιμεταθέτουν γράμματα ενώ, τις περισσότερες φορές, δεν χρησιμοποιούν καθόλου στίξη (Μαυρομάτη, 2004, σ.66).

Η ορθογραφία είναι «η πιο ορατή αδυναμία για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» (Χρηστάκης, 2006α, σ.273). Πρόκειται για μια σύνθετη γλωσσική δεξιότητα που δύσκολα κατακτάται από τα παιδιά. Συνήθως οι μαθητές που διαβάζουν με δυσκολία παρουσιάζουν φτωχή επίδοση στην ορθογραφία. Ωστόσο, είναι πιθανό πολλά παιδιά να μπορούν να διαβάσουν σωστά μια λέξη αλλά να μην έχουν αναπτύξει επαρκώς τις δυσκολότερες γνωστικές λειτουργίες που απαιτεί η ορθογραφημένη γραφή της.

Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία στη γραπτή έκφραση. Η διατύπωση ιδεών που γίνεται με τη γραπτή έκφραση είναι μια από τις πιο απαιτητικές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας αφού «αντανakλά στην ικανότητα του ατόμου στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, στη μνήμη και στη σκέψη» (Πόρποδας, 2003, σ.341). Σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV (American Psychiatric Association, 2004), οι δεξιότητες γραφής των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικά κατώτερες από το αναμενόμενο επίπεδο. Η ανεπαρκής ανάπτυξη των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη δυσκολία χειρισμού των αφηρημένων εννοιών και την αδυναμία οργάνωσης των ιδεών και των γνώσεων στη μνήμη, κάνουν τη γραπτή έκφραση ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και δύσκολο έργο για τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση. Οι μαθητές δυσκολεύονται να φτιάξουν λέξεις, να δημιουργήσουν γραμματικά σωστές προτάσεις, να οργανώσουν παραγράφους για να συνθέσουν μια ιστορία, να εκθέσουν γραπτά τις σκέψεις τους και να γράψουν ένα κείμενο με λογική σειρά (Χρηστάκης, 2006α, 273).

A.4.3 Προβλήματα στην επίδοση των μαθηματικών

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν με ευχέρεια στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, επειδή δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις γνωστικές λειτουργίες που είναι απαραίτητες για τη μαθηματική σκέψη. Η καλλιέργεια των μαθηματικών ικανοτήτων βασίζεται στη σωστή αντίληψη του χώρου και του χρόνου, στην κατάλληλη αναπαράσταση των πληροφοριών στη μνήμη και στην επιτυχημένη συσχέτιση των πληροφοριών μεταξύ τους (Πόρποδας, 2003, σ.342).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στα μαθηματικά εκφράζονται με πολλούς τρόπους. Οι πιο συνηθισμένες δυσκολίες τους είναι η αδυναμία κατανόησης της

έννοιας των τεσσάρων πράξεων, η λανθασμένη εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων, η ανικανότητα αντίληψης του μεγέθους των αριθμών (σύγκριση και διάταξη) και η αδυναμία κατανόησης των αφηρημένων εννοιών (Περικλειδάκης, 2008, σ.429). Άλλες δυσκολίες των μαθητών στα μαθηματικά σχετίζονται με τις γλωσσικές τους αδυναμίες. Σε αυτή την περίπτωση, κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών συμβόλων οι μαθητές παρουσιάζουν αντίστοιχες δυσκολίες με αυτές που αντιμετωπίζουν όταν διδάσκονται τα γράμματα (Χρηστάκης, 2006α, σ.273). Έτσι, είναι πιθανό οι μαθητές να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν τους αριθμούς, να μπερδεύουν τους αριθμούς που μοιάζουν οπτικά, να αντιστρέφουν ή να αποδίδουν καθρεφτικά τους μονοψήφιους και διψήφιους αριθμούς (Περικλειδάκης, 2008, σ.430). Ακόμα μία δυσκολία των μαθηματικών που πηγάζει από τα προβλήματα στη γλώσσα, είναι η αδυναμία κατανόησης της γλωσσικής περιγραφής των μαθηματικών προβλημάτων και η αποτυχία μετατροπής των γλωσσικών πληροφοριών σε μαθηματικές αναπαραστάσεις (Πόρποδας, 2003, σ.342). Πολλές φορές πάλι, οι δυσκολίες των μαθηματικών πηγάζουν από την ανικανότητα των μαθητών να δώσουν την απαιτούμενη προσοχή στα δεδομένα των προβλημάτων και σε αριθμητικές λεπτομέρειες.

A.5. Η αξιολόγηση των Μαθησιακών δυσκολιών

Η έγκαιρη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί την πιο σημαντική παράμετρο για την αντιμετώπισή τους. Όσο νωρίτερα προσδιοριστούν οι αδυναμίες ενός μαθητή, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να καλυφθούν ολοκληρωτικά οι εκπαιδευτικές του ανάγκες (Χρηστάκης, 2006α, σ.276).

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 για την ειδική αγωγή, η αξιολόγηση των παιδιών γίνεται από πολυεπιστημονική ομάδα. Η ομάδα αυτή εξετάζει τη νοητική, την ψυχολογική, την κοινωνική και την εκπαιδευτική κατάσταση του παιδιού. Μια σωστή εκτίμηση της μαθησιακής κατάστασης, θα πρέπει να σκιαγραφεί πλήρως το προφίλ του μαθητή. Για το λόγο αυτό, η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει την καταγραφή του ατομικού, του ιατρικού και του οικογενειακού ιστορικού του παιδιού, την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, τον πλήρη έλεγχο των δυνατοτήτων του, την περιγραφή των γνωστικών αδυναμιών του και την πρόταση για το

εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απαιτείται για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες.

Η διαδικασία της αξιολόγησης περνά από πολλά στάδια (Χρηστάκης, 2006α, σ.275). Καταρχήν, ο εκπαιδευτικός μαζί με τον ειδικό παιδαγωγό του σχολείου εκτιμούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού και αποφασίζουν αν θα πρέπει να προτείνουν την αξιολόγησή του από πολυεπιστημονική ομάδα. Αν η απόφαση είναι θετική, ενημερώνουν το γονέα του παιδιού, ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη της παραπομπής του είτε στο Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) του νομού στον οποίο κατοικεί είτε σε κάποια άλλη αρμόδια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Εκεί, ο κάθε ειδικός της πολυεπιστημονικής ομάδας (ψυχολόγος, λογοπεδικός, κοινωνικός λειτουργός, νευρολόγος, δάσκαλος γενικής αγωγής και δάσκαλος ειδικής αγωγής) «καλείται να παίξει το δικό του συμπληρωματικό ρόλο» (Χατζηχρήστου, 2011, σ.428). Αρχικά ο νευρολόγος κάνει ένα πλήρη ιατρικό έλεγχο προκειμένου να αποκλειστούν οι οργανικές δυσλειτουργίες. Στη συνέχεια, ο ψυχολόγος αξιολογεί τη νοημοσύνη και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, ενώ ο κοινωνικός λειτουργός συλλέγει πληροφορίες για την οικογενειακή του κατάσταση του παιδιού, μέσα από συνεντεύξεις με τους γονείς. Ο λογοπεδικός εντοπίζει πιθανά προβλήματα λόγου του παιδιού (π.χ. διαταραχές άρθρωσης, προβλήματα κατάποσης κλπ). Τέλος, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής σε συνεργασία με το δάσκαλο γενικής αγωγής εκτιμούν τις δυνατότητες του παιδιού στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στην κατανόηση κειμένου, στη γραπτή και προφορική έκφραση και στα μαθηματικά. Μέσα από τη συνεισφορά του κάθε μέλους, η πολυεπιστημονική ομάδα διεξάγει συμπεράσματα για τη συνολική μαθησιακή κατάσταση του μαθητή. Αν αποφανθεί ότι το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες, τότε περιγράφεται η υποστήριξη που χρειάζεται και προτείνεται το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και άλλες υπηρεσίες που θα πρέπει να περιληφθούν κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών (Χρηστάκης, 2006α, σ.275). Όπως και στη διαδικασία της αξιολόγησης, έτσι και κατά το σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος απαιτείται η συνεργασία ειδικών που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους (εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, σχολικός ψυχολόγος, σχολικός σύμβουλος, κοινωνικός λειτουργός, ειδικοί επαγγελματίες και γονείς του μαθητή). Από τη συνεργασία αυτή θα προκύψει το

πρόγραμμα παρέμβασης που θα είναι προσαρμοσμένο για τις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή και κατάλληλο για την αντιμετώπιση των ατομικών δυσκολιών στη μάθηση.

Υπάρχουν διάφορα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυνατοτήτων ενός μαθητή. Διακρίνονται σε τυπικά και άτυπα (Πόρποδας, 2003, σ.344). Τα τυπικά εργαλεία αξιολόγησης είναι τα σταθμισμένα τεστ στα οποία οι επιδόσεις του μαθητή συγκρίνονται με τις επιδόσεις μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας μαθητών ίδιας ηλικίας. Τέτοια υλικά αξιολόγησης, όπως οι κλίμακες «Standford-Binet», «Wechsler», «Raven» και «Kaufman» χρησιμοποιούνται αποκλειστικά κατά την διαφοροδιάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών στα ΚΕΔΔΥ και τα αρμόδια ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2011, σ.181) η κλίμακα του Wechsler, η οποία στην αναθεώρησή της ονομάστηκε κλίμακα WISC-III, είναι ένα ατομικό τεστ που αποτελείται από 6 λεκτικές και 7 πρακτικές υποκλίμακες και αξιολογεί το αναπτυξιακό προφίλ του εξεταζόμενου. Η κλίμακα «Standford-Binet», που είναι η τελευταία μιας σειράς αναθεωρήσεων της κλίμακας «Binet-Simon», είναι ένα εξεταστικό υλικό που αποτελείται από 15 υποκλίμακες και μετρά τη γενική νοητική ικανότητα του παιδιού (Χατζηχρήστου 2011, σ.184). Η κλίμακα «Kaufman» αποτελείται από 16 δοκιμασίες τριών υποκλιμάκων και είναι ιδιαίτερα γνωστή επειδή δίνει «κλινικά αξιοποιήσιμες ενδείξεις σχετικά με το είδος της παρέμβασης που απαιτείται σε κάθε περίπτωση» (Χατζηχρήστου, 2011, σ.187) Τέλος, η κλίμακα «Raven» αποτελείται από ερωτήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας και αξιολογεί το γενικό νοητικό παράγοντα (Χατζηχρήστου 2011, σ.189). Άλλα τυπικά εργαλεία, όπως είναι το «Αθηνά» τεστ (που κατασκευάστηκε από τους Παρασκευόπουλο, Καλαντζή και Γιανίτσα το 1999), το «τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας για μαθητές Β', Γ' και Δ' δημοτικού» (που δημιούργησε η Τάφα το 1995) και το «Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας των μαθητών Δ' τάξης δημοτικού έως και Α' τάξης γυμνασίου» (που δημιούργησε η Τρίγκα το 2004), μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την έρευνα των Lawrence & Carter (1999) που δημοσιεύτηκε στο άρθρο «The identification and assessment of dyslexia. Class teachers' perceptions of the usefulness of dyslexia screening test for seven to eight year-old pupils», το Dyslexia Screening Test (DST) μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί από το δάσκαλο για να αξιολογήσει τα παιδιά όλης της τάξης και να διακρίνει περιπτώσεις δυσλεξίας σε μαθητές επτά (7) ή οχτώ (8) χρόνων.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν και *άτυπα* μέσα αξιολόγησης, που μπορούν να κατασκευάσουν οι ίδιοι με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης του μαθητή. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1996 δημιούργησε τις «Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων», οι οποίες βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα στη Μαθησιακή Ετοιμότητα. Σε αυτόν τον κατάλογο, ο εκπαιδευτικός σημειώνει όσα το παιδί μπορεί και όσα δεν μπορεί να κάνει ανάλογα με την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτά (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.28). Ο Πόρποδας (2003, σ.345) επισημαίνει ότι τα *άτυπα* μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης του παιδιού έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα, μιας και «μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους, μπορούν να γίνονται συχνά και γίνονται από ένα άτομο οικείο στο μαθητή». Η Χατζηχρήστου (2011, σ.425) σημειώνει ότι για μια αποτελεσματική αξιολόγηση είναι απαραίτητο να υπάρχει ποικιλία εναλλακτικών στρατηγικών, στις οποίες να περιλαμβάνονται τυπικά (σταθμισμένα τεστ, αντικειμενικές κλίμακες βαθμολόγησης κλπ) και *άτυπα* μέσα (αξιολόγηση με βάση το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, ανάλυση των λαθών που κάνει ο μαθητής κλπ).

B. Η φωνολογική ενημερότητα

B.1. Ορισμός της φωνολογικής ενημερότητας

Σύμφωνα με τους Holton, Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (2007, σ.3), η ελληνική γλώσσα συγκροτείται από δομικά στοιχεία, όπως είναι τα φωνήματα, οι συλλαβές, τα μορφήματα, οι λέξεις και οι προτάσεις. Τα *φωνήματα* που συγκροτούν το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας είναι είκοσι (20) και διακρίνονται σε σύμφωνα και φωνήεντα. Τα σύμφωνα είναι τα παρακάτω: p, t, k, f, θ, x, v, δ, γ, s, z, l, r, m, n. Τα φωνήεντα είναι τα εξής: i, e, a, o, u. Η *συλλαβή* είναι η ανάλυση των λέξεων σε μονάδες αντιληπτικής αναγνώρισης που κατά κανόνα περιλαμβάνει ένα φωνήεν ή δίγηφο φωνήεν ή δίφθογγο του οποίου προηγούνται ή έπονται ένα ή περισσότερα σύμφωνα. Το *μόρφημα* είναι η μικρότερη μονάδα σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας, η οποία μπορεί να είναι λέξη ή τμήμα λέξης. Η *λέξη* είναι, κατά κανόνα, αποτέλεσμα σύνθεσης μορφημάτων και θεωρείται η βασική γραμματική και συντακτική μονάδα γλώσσας. Η *πρόταση* είναι η τοποθέτηση των διάφορων μερών του λόγου με κατάλληλη σειρά (η

οποία διέπεται από κανόνες του συντακτικού), για το σχηματισμό φράσεων και τρόπων σύνδεσης των φράσεων, έτσι ώστε να μεταφέρεται ένα πλήρες, κατανοητό νόημα.

Κατά τη γλωσσική επικοινωνία η μετάδοση και πρόσληψη των εννοιών γίνεται αποκλειστικά μέσω των λέξεων. Η απόδοση διαφορετικών εννοιών καθίσταται δυνατή εξαιτίας της διαφοροποίησης της εσωτερικής δομής των λέξεων. Η εσωτερική δομή των λέξεων που προκύπτει από το συνδυασμό ενός μικρού αριθμού φωνολογικών στοιχείων με βάση τους κανόνες της φωνολογίας, καλείται φωνολογική δομή των λέξεων (Πόρποδας, 2002, σ.213). Η κάθε λέξη έχει τη δική της φωνολογική φωνή με βάση την οποία αναγνωρίζεται και γίνεται κατανοητή.

Τόσο η ανάγνωση όσο και η γραφή γίνονται μέσω της αντιστοίχισης της γραφημικής αναπαράστασης της λέξης με την φωνολογική της δομή (Βάμβουκας, 2004, σ.20). Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, είναι η επίγνωση ότι οι γραπτές λέξεις έχουν φωνολογική δομή, δηλαδή αποτελούνται από μικρότερες δομικές μονάδες που έχουν ηχητική ταυτότητα. Ο όρος «φωνολογική ενημερότητα» αντικατοπτρίζει αυτή ακριβώς τη διαπίστωση. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006β, σ.256) «φωνολογική ενημερότητα είναι η δεξιότητα αναγνώρισης ότι μια λέξη μπορεί να διασπαστεί σε μικρότερα κομμάτια, όπως είναι οι συλλαβές και τα γράμματα». Ο Πόρποδας (2002, σ.217) ορίζει τη φωνολογική ενημερότητα ως «την ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων μιας λέξης, όπως είναι τα φωνήματα». Η Μαυρομάτη (2004, σ.61) περιγράφει τη φωνολογική ενημερότητα ως την ικανότητα αντίληψης των συστατικών στοιχείων το λόγου, και, μάλιστα, με τη σωστή σειρά και στη σωστή θέση του το καθένα. Συνοψίζοντας τους παραπάνω ορισμούς, μπορούμε να πούμε ότι φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου, δηλαδή η ικανότητα αναγνώρισης της ακολουθίας των ήχων από τους οποίους δομείται μια λέξη και η δυνατότητα έκφρασης των ήχων αυτών (Χρηστάκης, 2006α, σ.293).

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας συντελείται ως αποτέλεσμα της επαρκής λειτουργίας της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και της βραχύχρονης, μακρόχρονης και λειτουργικής μνήμης (Χατζηχρήστου, 2011, σ.421). Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι επίσης ένας υποστηρικτικός παράγοντας για την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης του λόγου (Βάμβουκας, 2004, σ.18). Η «μαθησιακή ετοιμότητα», δηλαδή η ολοκληρωμένη προετοιμασία του παιδιού ώστε να είναι ικανό να προσαρμοστεί στο

σχολικό περιβάλλον, υπαγορεύει μεταξύ άλλων (ανάπτυξη της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης) την σφαιρική καλλιέργεια του προφορικού λόγου (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.20). Τόσο η φοίτηση στο νηπιαγωγείο όσο και η φοίτηση στην Α' τάξη του δημοτικού καλλιεργούν τη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών, αν και σε διαφορετικό επίπεδο η καθεμιά.

B.2. Τα επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας

Η φωνολογική ενημερότητα χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα που προσδιορίζονται τόσο με βάση την ικανότητα συνειδητοποίησης των διαφορετικών δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα) όσο και με βάση τις διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες που προϋποθέτει η επίγνωση καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία. Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής ενημερότητας για την ελληνική γλώσσα είναι τα δύο: η φωνημική ενημερότητα και η συλλαβική ενημερότητα.

Η φωνημική ενημερότητα είναι «η ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία, αφετέρου δε να μπορεί να χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων» (Πόρποδας, 2002, σ.218). Η φωνημική ενημερότητα είναι μια ικανότητα δύσκολα αποκτούμενη τόσο από τα παιδιά της προσχολικής όσο και από τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Η συλλαβική ενημερότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ότι η προφορική λέξη αποτελείται από τμήματα συλλαβών και να μπορεί να χειριστεί (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) τις συλλαβές κάθε λέξης (Πόρποδας, 2002, σ.219). Η συλλαβική ενημερότητα είναι αρκετά πιο εύκολη από τη φωνημική και γι' αυτό αποκτάται νωρίτερα. Η ευκολία κατάκτησης της συλλαβικής ενημερότητας ίσως οφείλεται στο ότι οι συλλαβές αντιστοιχούν σε μονάδες του αρθρωμένου λόγου και, ως εκ τούτου, είναι εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες.

B.3. Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας

Οι απαρχές της ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας εντοπίζονται στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων, όταν τα παιδιά συνειδητοποιούν σταδιακά ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από αυτόνομες μονάδες με νόημα, τις λέξεις (Μαυρομμάτη, 2004, σ.64). Σε

λίγο μεγαλύτερη ηλικία, τα νήπια ξεκινούν να αντιλαμβάνονται ότι οι λέξεις αναλύονται σε συλλαβές. Όσο η ανάπτυξη της συλλαβικής ενημερότητας προχωρά, τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν τις κοινές συλλαβές δύο ή περισσότερων λέξεων, μπορούν να εντοπίζουν λέξεις που ξεκινούν από μια συγκεκριμένη συλλαβή, είναι ικανά να απαλείψουν το αρχικό μέρος μιας λέξης και να προφέρουν το υπόλοιπο τμήμα της και κατορθώνουν να αντιλαμβάνονται λέξεις που ομοιοκαταληκτούν μεταξύ τους. Η προσχολική αγωγή και η διδασκαλία παιδικών τραγουδιών στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην καλλιέργεια της συλλαβικής ενημερότητας. Ωστόσο, η φωνολογική επίγνωση που αποκτάται κατά τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, θεωρείται σχετικά χαμηλού βαθμού (Πόρποδας, 2002, σ.234).

Η φύση της φωνημικής επίγνωσης είναι αρκετά πιο πολύπλοκη από αυτή της συλλαβικής και για το λόγο αυτό κατακτάται σε μεγαλύτερη ηλικία και με περισσότερη δυσκολία. Ο Χρηστάκης (2006β, σ.256) υποστηρίζει ότι η φωνημική ενημερότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης. Η καλλιέργεια της φωνημικής ενημερότητας ξεκινά στην Α΄ τάξη του δημοτικού. Οι μαθητές μαθαίνουν να αντιστοιχίζουν τους ήχους που ακούν με οπτικά ερεθίσματα, τα γραπτά σύμβολα. Διδάσκονται τα γράμματα και τον ήχο που αντιπροσωπεύει το καθένα. Αρχικά, ενθαρρύνονται να βρίσκουν λέξεις που περιέχουν ένα συγκεκριμένο φθόγγο και να εντοπίζουν λέξεις που ξεκινούν από τον ίδιο φθόγγο. Σταδιακά, αναπτύσσουν την ικανότητα ανάλυσης του προφορικού λόγου σε φθόγγους με τη σωστή σειρά και σύνθεσης λέξεων με τους φθόγγους που τους δίνονται προφορικά (Μαυρομμάτη, 2004, σ.65).

B.4. Μαθησιακές Δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα

Μερικά παιδιά δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν τη φωνολογική ετοιμότητα παρά την πολύωρη και συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και την εμπλοκή τους με το γραπτό λόγο. Το πρόβλημα στην κατάκτηση της φωνολογικής συνειδητότητας θεωρείται πως οφείλεται σε ελαττωματική ακουστική αντίληψη ή σε βραδεία εξέλιξη της ακουστικής και της οπτικής λειτουργίας (Χρηστάκης, 2006α, σ.272). Η ανικανότητα επίγνωσης της φωνολογικής δομής του λόγου έχει συνδεθεί τόσο με τις γενικές όσο και με τις ειδικές δυσκολίες της μάθησης. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες στη γλώσσα υστερούν στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας (Πόρποδας, 2002, σ.259). Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006α, σ.271), το ποσοστό των παιδιών που δυσκολεύεται να αναγνωρίσει λέξεις και γράμματα κυμαίνεται στο 80%.

Η Δροσινού (2007), στο άρθρο *«Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο με δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας. Το έντυπο καταγραφής της αλληλεπίδρασης.»* γράφει: «Η φωνολογική ενημερότητα απασχολεί τον εκπαιδευτικό της γενικής και της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της αναγνωστικής λειτουργίας και προσδιορίζεται σημαντικά από την ετοιμότητα του μαθητή να εισαχθεί στη διαδικασία επεξεργασίας της φωνής, των αυτόνομων φωνητικών μονάδων, των φωνημάτων κλπ». Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) αναφέρει ότι πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση οφείλονται στην αδυναμία ακουστικής διάκρισης των φθόγγων και εντάσσει τις δυσκολίες στην φωνολογική ενημερότητα ως αναπτυξιακή ανεπάρκεια της περιοχής του προφορικού λόγου (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.20). Πράγματι, τα παιδιά με δυσκολία στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης αντιμετωπίζουν προβλήματα ακόμα και στην επεξεργασία προφορικών στοιχείων. Τις περισσότερες φορές αδυνατούν να επαναλάβουν σύνθετες πολυσύλλαβες λέξεις ή δύσκολες φράσεις, δυσκολεύονται στην προφορική ονοματοθεσία (Dahle, Knivsberg και Andreassen, 2011) και δεν κατορθώνουν να αντιληφθούν την ομοιοκαταληξία και την ομοηχία των λέξεων (Μαυρομμάτη, 2004, σ.65).

Ανάμεσα στα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα συγκαταλέγονται η δυσκολία στον καθορισμό και τη διάκριση των ήχων, τα προβλήματα στην επεξεργασία πληροφοριών και η αδυναμία στην κατανόηση μιας συζήτησης (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.21). Πιο συγκεκριμένα προβλήματα είναι αυτά που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Εξ' ορισμού, οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες οφείλονται σε δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, αδυνατούν να κατανοήσουν ότι τα γράμματα του αλφάβητου αναπαριστούν ήχους και πολύ περισσότερο να ανακαλύψουν ότι οι λέξεις έχουν εσωτερική φωνολογική δομή. Οι μαθητές δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φθόγγους. Αδυνατούν να απομονώσουν μια λέξη, μια συλλαβή ή ένα φώνημα και κάνουν λάθη κατά την ανάλυση μιας λέξης σε φωνήματα. Επίσης, δεν

μπορούν να χειριστούν τα δομικά μέρη μιας λέξης προσθέτοντας και αφαιρώντας φωνήματα ή αλλάζοντας τη σειρά τους ώστε να σχηματιστούν νέες λέξεις ή ψευδολέξεις (Μαυρομμάτη, 2004, σ.65).

Μια άλλη προέκταση της αδυναμίας ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας είναι η δυσκολία των μαθητών να κατακτήσουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης, της κατανόησης, της γραφής και της ορθογραφίας. Ο Χρηστάκης (2006β, σ.256) αναφέρει ότι η φωνολογική συνειδητότητα είναι ένα από τα προαπαιτούμενα στοιχεία για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ως εκ τούτου, η έλλειψή της αποτελεί το βασικό πυρήνα των προβλημάτων των μαθητών κατά την πρόοδό τους στα γλωσσικά μαθήματα. Πράγματι, κατά την ανάγνωση των παιδιών παρατηρείται παράλειψη συλλαβών ή φωνημάτων, αντικατάσταση της προφοράς ενός γράμματος με ένα άλλο ή αντιμετάθεση φθόγγων και συλλαβών. Η δυσκολία στην ανάγνωση έχει αρνητικές προεκτάσεις και στην κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου. Οι μαθητές αδυνατούν να εστιάσουν την προσοχή τους στο περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζουν, καθώς καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να αποκωδικοποιήσουν το γραπτό κείμενο. Επιπλέον, επειδή οι λεπτές διαφορές μεταξύ των μορφών κάποιων λέξεων περνούν απαρατήρητες, οι λέξεις, συχνά, συγχέονται μεταξύ τους. «Η φράση τότε δεν έχει νόημα και ο αναγνώστης, αναγκασμένος να την επαναλαμβάνει εξ αρχής, διασπά την προσοχή του.» (Βάμβουκας, 2004, σ.21). Αντίστοιχα προβλήματα με αυτά της ανάγνωσης παρατηρούνται και όταν οι μαθητές γράφουν. Η γραφή τους χαρακτηρίζεται από λάθη παραλείψεων, προσθέσεων, αντικαταστάσεων, αντιμεταθέσεων και αντιστροφών τόσο γραμμμάτων όσο και συλλαβών. Πολλές φορές οι μαθητές συγχέουν φθόγγους, γράμματα ή σύμβολα που μοιάζουν μεταξύ τους (β-θ, γ-ν, σ-ρ, δ-6-9) (Μαυρομμάτη, 2004, σ.75). Η Δροσινού (2010) στο άρθρο *«Τα μπράβο και τα άριστα στα τετράδια ορθογραφίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις ή προβλήματα διδακτικής πράξης:»* αναφέρει ότι οι μαθητές με δυσλειτουργική φωνολογική αντίληψη συχνά παραλείπουν το τελικό σίγμα ή γράφουν με μικρό γράμμα τον αρχικό φθόγγο του ονόματος. Τα προβλήματα στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης έχουν αντίκτυπο και στην ορθογραφία των μαθητών. Οι βασικές ορθογραφικές τους αδυναμίες εντοπίζονται κυρίως στην αδυναμία χρήσης γραμματικά ορθών καταλήξεων (Μαυρομμάτη, 2004, σ.66).

B.5. Η αξιολόγηση των δυσκολιών στη φωνολογική ενημερότητα

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στη φωνολογική ενημερότητα γίνεται τόσο με τυπικά όσο και με άτυπα μέσα. Τα τυπικά εργαλεία αξιολόγησης είναι τα σταθμισμένα τεστ που διεξάγονται από εξειδικευμένο προσωπικό στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) των μαθησιακών δυσκολιών. Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης βασίζονται στην αξιολόγηση της ανάπτυξης των βασικών γνωστικών και σχολικών δεξιοτήτων και εφαρμόζονται από τον ειδικό παιδαγωγό ή τον κατάλληλα εκπαιδευμένο δάσκαλο της τάξης.

Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης είναι πολλά. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται (Πόρποδας, 2002, σ.227): α) το τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης, β) το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή τη διαφορά των λέξεων, γ) το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας, γ) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης, δ) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης, ε) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής, και στ) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής.

Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης απαντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία αλλά μπορούν να κατασκευαστούν και από τον ειδικό παιδαγωγό. Ένα άτυπο μέσο αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών που προσεγγίζει σφαιρικά τις ειδικές ανάγκες είναι οι «Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων» που κατασκευάστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1996 (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.66,107,158,207). Σε αυτές, εκτιμούνται οι δυσκολίες των μαθητών που προέρχονται είτε από την ανεπαρκή ανάπτυξη της Μαθησιακής τους Ετοιμότητα είτε από την ύπαρξη κάποιας Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας.

Η αξιολόγηση της Μαθησιακής Ετοιμότητας των μαθητών γίνεται με βάση τέσσερις (4) άξονες που σχετίζονται με: α) τις ελλείψεις εντοπίζονται στον Προφορικό λόγο, β) τα προβλήματα στην καλλιέργεια της Ψυχοκινητικότητας, γ) τις αδυναμίες στην ανάπτυξη των Νοητικών ικανοτήτων και δ) τις δυσκολίες στη συγκρότηση της Συναισθηματικής οργάνωσης. Οι μαθησιακές δυσκολίες γύρω από την απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας αξιολογούνται με βάση τον πρώτο άξονα, δηλαδή τη μαθησιακή ετοιμότητα του **Προφορικού λόγου**. Τα επιμέρους τμήματα που ελέγχονται αφορούν 1) στη δεξιότητα της Ακρόασης, 2) στην ικανότητα Συμμετοχής στο διάλογο και 3) στη

δυνατότητα Έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια. Η ανάπτυξη της δεξιότητας της *Ακρόασης* ελέγχεται με βάση τα επίπεδα στα οποία μπορεί το παιδί να: α) ακροάται και αναγνωρίζει ήχους, β) διακρίνει ήχους, γ) αναγνωρίζει και μιμείται ήχους, δ) αναγνωρίζει και παράγει ήχους μουσικών οργάνων, ε) ακροάται και επαναλαμβάνει λέξεις ή φράσεις με ρυθμό, στ) ακροάται και εκτελεί εντολές που ακούσει ζωντανά ή από μαγνητόφωνο και ζ) παίζει, ηχογραφεί και ακούει μουσικά και ηχητικά παιχνίδια. Η ικανότητα *Συμμετοχής στο διάλογο* αξιολογείται με βάση το βαθμό στον οποίο το παιδί μπορεί να: α) λέει ονόματα συμμαθητών, β) ονομάζει αντικείμενα, γ) ονομάζει τα μέσα συγκοινωνίας, δ) ονομάζει τα νομίσματα, ε) λέει συλλαβές, ε) ανακοινώνει τα νέα της ημέρας, στ) αναφέρει δραστηριότητες από το κοντινό/μακρινό παρελθόν ή για το μέλλον. Τέλος, η δυνατότητα *Έκφρασης με σαφήνεια και ακρίβεια* εκτιμάται ανάλογα με το πόσο το παιδί είναι σε θέση να: α) λέει λέξεις και προτάσεις, β) χρησιμοποιεί τα ρήματα στο σωστό αριθμό και χρόνο, γ) χρησιμοποιεί σωστά τα ρήματα, δ) κάνει ερωτήσεις, ε) χρησιμοποιεί καταφατικές και αρνητικές προτάσεις, στ) εκφράζεται μπροστά σε άλλους και ζ) περιγράφει και διηγείται προφορικά.

Στο φάκελο σημειώσεων του ΔΙΠΜΣ, η Δροσινού (2014) αναφέρει ότι ο έλεγχος ύπαρξης κάποιας Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας γίνεται με βάση τα επίπεδα στα οποία οι μαθητές έχουν αναπτύξει: α) τις αντιληπτικές δεξιότητες, β) τις μνημονικές λειτουργίες, γ) τις δεξιότητες γραφικού χώρου, δ) τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, ε) τις μαθηματικές δεξιότητες και στ) τις δεξιότητες συμπεριφοράς. Οι μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανικανότητα απόκτησης της φωνολογικής ενημερότητας εντάσσονται στο πρώτο, στο δεύτερο και στο τέταρτο επίπεδο δεξιοτήτων.

Συγκεκριμένα, οι **αντιληπτικές δεξιότητες** εξετάζονται στους εξής επιμέρους τομείς: α) την οπτική αντίληψη, β) την ακουστική αντίληψη, γ) την οπτικο-ακουστική αντίληψη και δ) τις πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες. Σχετικά με την *οπτική αντίληψη* εκτιμάται κατά πόσο το παιδί μπορεί να: 1) αντιλαμβάνεται και να σχηματίζει οπτικές ακολουθίες, 2) αντιλαμβάνεται και να ακολουθεί τον οπτικό ρυθμό, 3) διαφοροποιεί και να διακρίνει τις οπτικές παραστάσεις και 4) ταξινομεί και να ταυτίζει όμοιες και διαφορετικές παραστάσεις. Όσο αφορά στην *ακουστική αντίληψη* εξετάζεται κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να: 1) αντιλαμβάνεται και να επαναλαμβάνει ακουστικές ακολουθίες, 2) αντιλαμβάνεται τον ακουστικό ρυθμό στις ακολουθίες ήχων, 3) συνειδητοποιεί και να

διακρίνει φωνολογικά στοιχεία και 4) ενεργοποιεί τη διχωτική ακοή με τον εντοπισμό της ηχητικής πηγής. Η *οπτικο-ακουστική αντίληψη* αξιολογείται με βάση το βαθμό στον οποίο το παιδί μπορεί να 1) συνδυάζει οπτικοακουστικές λειτουργίες, 2) αντιστοιχίζει οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα και 3) διακρίνει οπτικοακουστικά λέξεις, συλλαβές, φθόγγους. Οι *πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες* ελέγχονται μέσα από την ικανότητα του παιδιού να: 1) συνδυάζει την οπτική, ακουστική, κιναισθητική δίοδο επικοινωνίας, 2) συνδέει πολυαισθητηριακά την παράσταση μιας λέξης, 3) συνδέει τις εμπειρίες του με βάση το αίτιο-αποτέλεσμα, 4) συγκεντρώνει την προσοχή του με τη βοήθεια της κιναισθησίας, 5) ενισχύει τη διάρκεια της προσοχής και 6) ακολουθεί σύνθετες εντολές.

Η *μνημονική λειτουργία* ελέγχεται μέσω των επιπέδων α) της λειτουργικής μνήμης, β) της μακροπρόθεσμης μνήμης και γ) της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Η *λειτουργική μνήμη* ελέγχεται με κριτήριο το βαθμό στον οποίο ο μαθητής μπορεί να: 1) ισχυροποιεί τη λειτουργική μνήμη με οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές, μνημονικές ακολουθίες, 2) θυμάται με ακρίβεια ακολουθίες προφορικού λόγου και 3) ασκείται στην ταχύτητα της μνήμης των ακολουθιών με τη βοήθεια Η/Υ. Στη *μακροπρόθεσμη μνήμη* εξετάζεται αν ο μαθητής μπορεί να 1) χρησιμοποιεί μνημονικούς συνειρμούς, 2) συνδέει τη μνήμη των λέξεων με μνημο-κοινωνικές εμπειρίες και δραστηριότητες, 3) ασκείται σε μνημονικές τεμαχιοποίησης του γραπτού λόγου, 4) οπτικοποιεί το γραπτό λόγο, 5) συγκρατεί στη μνήμη λεπτές διαφορές που υπάρχουν σε γράμματα και αριθμούς, 6) ασκηθεί στην απομνημόνευση με κατηγοριοποιήσεις και 7) ανακαλεί μνημονικές εικόνες με συναισθηματική φόρτιση. Η *βραχυπρόθεσμη μνήμη* των μαθητών αξιολογείται με βάση τις ικανότητες του μαθητή να: 1) συγκρατεί στη μνήμη του πολυαισθητηριακά μια σειρά στοιχείων, 2) συγκρατεί στην εργαζόμενη μνήμη από 2 μέχρι 9 στοιχεία και 3) συμπληρώνει ελλιπείς προτάσεις.

Στις **βασικές αναγνωστικές δεξιότητες** εξετάζονται οι ικανότητες του παιδιού ως προς: α) το φωνολογικό μέρος, β) την προανάγνωση, γ) την ανάγνωση, δ) τη γραφή, ε) το μορφολογικό μέρος και την ορθογραφία, στ) το σημασιολογικό μέρος, ζ) τη γραπτή έκφραση. Η ανεπαρκής ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας σχετίζεται με τις πρώτες πέντε ενότητες. Οι δυνατότητες του παιδιού στο *φωνολογικό μέρος* εκτιμούνται με βάση το κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να: 1) προφέρει σωστά τα φωνήματα, τα σύμφωνα, τα συμπλέγματα, 2) διακρίνει φωνητικά συγγενείς φθόγγους, 3) κάνει συλλαβική και φθογγική ανάλυση της ηχητικής εικόνας, 4) αντιλαμβάνεται και να διακρίνει τις λέξεις στον προφορικό λόγο, 5) αναλύει τις λέξεις σε συλλαβές προφορικά, 6)

αναλύει τις συλλαβές σε φθόγγους προφορικά, 7) διακρίνει και να προφέρει λέξεις που αρχίζουν από τον ίδιο φθόγγο, 8) διακρίνει και να συνθέτει φωνημικά τους φθόγγους και τις συλλαβές με ακρίβεια, 9) συνθέτει προφορικά τα σύμφωνα με όλα τα φωνήεντα, 10) διακρίνει και να προφέρει λέξεις που ομοιοκαταληκτούν, 11) διακρίνει λέξεις που μοιάζουν φωνολογικά, 12) ταξινομεί λέξεις με κοινά συμπλέγματα και 13) σχηματίζει λέξεις με ακολουθία των φθόγγων που ακούει. Από την ενότητα της *προανάγνωσης* τα μέρη που σχετίζονται με τις δυσκολίες της φωνολογικής ενημερότητας είναι αυτά που αξιολογούν αν το παιδί καταφέρνει να: 1) αντιλαμβάνεται, διακρίνει και δείχνει τις σειρές, τις προτάσεις, τις λέξεις και τα γράμματα σε γραπτό κείμενο, 2) αναγνωρίζει όμοιες λέξεις, συλλαβές, γράμματα σε γραπτό κείμενο και 3) αντιστοιχίζει λέξεις με εικόνες σε γραπτό κείμενο. Σχετικά με την *ανάγνωση* των παιδιών εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής είναι σε θέση να: 1) γνωρίζει τη σχέση φωνήματος – γραφήματος, 2) γνωρίζει τα φωνήεντα, 3) συνθέτει συλλαβές του τύπου σφ, 4) συνθέτει συλλαβές του τύπου φς, 5) συνθέτει συλλαβές του τύπου σσφ, 6) συνθέτει συλλαβές του τύπου σσςφ, 7) παράγει διαδοχικά λέξεις με συλλαβές του τύπου σφ, φς, σσφ, 8) συνθέτει λέξεις που έχουν τελικά σύμφωνα «ς», «ν», 9) διακρίνει λέξεις με αρχικά γράμματα όμοια φωνολογικά, 10) αναγνωρίζει αυτόματα το βασικό οπτικό λεξιλόγιο, 11) ασκείται στην αυτόματη ανάγνωση και 12) βελτιώνει την ανάγνωση. Στη *γραφή* των μαθητών τα προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας ελέγχονται με βάση το αν οι μαθητές μπορούν να: 1) γράφουν γράμματα και κείμενο με τη σωστή φορά, 2) διακρίνουν τον προσανατολισμό κάθε γράμματος, 3) γράφουν τα γράμματα και τους αριθμούς χωρίς να τα αντιστρέφουν και να τα συγχέουν, 4) γράφουν λέξεις με υπαγόρευση χωρίς αντιστροφές γραμμάτων, 5) γράφουν λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να παραλείπουν γράμματα, 6) γράφουν λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να προσθέτουν γράμματα, 7) γράφουν λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να επαναλαμβάνουν γράμματα, 8) γράφουν λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να αντιμεταθέτουν γράμματα, 9) γράφουν λέξεις με υπαγόρευση χωρίς να αντικαθιστούν γράμματα, 10) αντιγράφουν κείμενο από το βιβλίο και τον πίνακα και 11) γράφουν κείμενο με υπαγόρευση. Τέλος οι ικανότητες των μαθητών όσο αφορά στη *μορφολογία* και την *ορθογραφία* της γλώσσας εκτιμώνται με άξονα το αν μπορούν να: 1) διακρίνουν και να ενεργοποιούν τα μέρη του λόγου, 2) παρατηρούν και να γνωρίζουν τις αλλαγές της σημασίας των λέξεων ανάλογα με τις καταλήξεις τους, 3)

χρησιμοποιούν την ορθογραφική μνήμη, 4) αντιλαμβάνονται τη σταθερή σχέση, τη διεύθυνση και τον προσανατολισμό των γραμμάτων σε μια λέξη, 5) θυμούνται την ορθογραφία των λέξεων με τη βοήθεια της εσωτερικής επανάληψης, 6) μαθαίνουν ορθογραφία με καταλόγους ομοειδών λέξεων, 7) μαθαίνουν ορθογραφία με οικογένειες λέξεων, 8) χρησιμοποιούν μνημοτεχνικές μεθόδους για να μάθουν τη μνημοτεχνική ορθογραφία, 9) παρατηρούν και μαθαίνουν τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μια λέξη με προσφύματα, 10) γνωρίζουν την κλητική ορθογραφία και 11) γνωρίζουν την ορθογραφική εικόνα των λέξεων που δημιουργούνται με σύνθεση και παραγωγή.

Οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των παιδαγωγών. Καταρχήν, επιδεικνύουν με ακρίβεια τους τομείς στους οποίους το παιδί υστερεί περισσότερο και επιτρέπουν το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων. Επιπλέον, δίνουν τη δυνατότητα στους παιδαγωγούς να επαναλάβουν την αξιολόγηση οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν, επιτρέποντάς τους, έτσι, να εκτιμήσουν τόσο την πρόοδο των μαθητών όσο και την αποτελεσματικότητα των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Γ. Προβλήματα συμπεριφοράς

Γ.1. Ορισμός προβλημάτων συμπεριφοράς

Με τον όρο συμπεριφορά εννοούμε «κάθε πράξη ή αντίδραση ενός ατόμου, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί και με την οποία δηλώνεται ή υπονοείται η στάση και οι διαθέσεις του ατόμου προς τον εαυτό του και το περιβάλλον του» (Χρηστάκης, 2001, σ.17). Οι συμπεριφορές ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες. Η μία κατηγορία περιλαμβάνει τις συμπεριφορές του ατόμου που ερμηνεύονται ως αντιδράσεις σε ερεθίσματα που προέρχονται από τον εαυτό του (εσωτερικευμένη συμπεριφορά) και η άλλη κατηγορία αναφέρεται στις συμπεριφορές που αποτελούν αντιδράσεις σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος (εξωτερικευμένη συμπεριφορά).

Η προβληματική συμπεριφορά είναι ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει πολύ τους ανθρωπιστικούς ερευνητές. Ολοένα και περισσότεροι ψυχίατροι, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, μελετούν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές που καθιστούν δυσλειτουργική τη διαπροσωπική ή την ενδοπροσωπική προσαρμογή του ατόμου. Τα διαγνωστικά εγχειρίδια International Classification of Diseases - 10 (World Health

Organization, 1992) και Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV (American Psychiatric Association, 2004), περιέχουν, εκτός από την κλινική περιγραφή των ψυχικών διαταραχών, και την ταξινόμηση των διαταραχών της συμπεριφοράς. Τα προβλήματα στη συμπεριφορά διακρίνονται σε *εξωτερικευμένα*, όταν γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους γύρω και σε *εσωτερικευμένα*, όταν το άτομο δεν τα εκδηλώνει με τρόπο άμεσο και ορατό (Αργυρακούλη, 2011, σ.394).

Προβληματικές συμπεριφορές εμφανίζονται και στην παιδική ηλικία. Σύμφωνα με την έκθεση Warnock «ένα παιδί παρουσιάζει διαταραγμένη συμπεριφορά, αν αναπτύσσεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει κακή επίδραση στον εαυτό του ή στους γύρω του και δε μπορεί να θεραπευτεί από τους γονείς του, τους δασκάλους του ή άλλους ενήλικους με τη συνηθισμένη επαφή μαζί τους, αλλά χρειάζεται ειδική βοήθεια» (Χρηστάκης, 2006β, σ.21). Για να αξιολογήσουμε τη διάσταση και τη σπουδαιότητα των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών θα πρέπει να εκτιμήσουμε διάφορες παραμέτρους. Στο άρθρο τους «The structure of primary and secondary teachers' attributions for pupils' misbehaviour: a preliminary cross-phase and cross-cultural investigation» οι Gibbs & Gardiner (2008) υποστηρίζουν ότι η βαρύτητα της προβληματικής συμπεριφοράς προσδιορίζεται ανάλογα με τις πολιτισμικό σύστημα, τους κανόνες αναφοράς και τις στάσεις κάθε κοινωνίας. Ο Χρηστάκης (2001, σ.20) αναφέρει ότι η προβληματική συμπεριφορά αξιολογείται με γνώμονα τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται, τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται, τη διάρκεια και την έντασή της και τις επιπτώσεις που συνεπάγεται για το παιδί και το περιβάλλον του. Ανάμεσα στα αποτελέσματα που έχει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά για το ίδιο το παιδί, συγκαταλέγονται: η συναισθηματική φόρτιση, η καταπίεση, η περιθωριοποίηση, η ανασφάλεια, οι κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, η κακή προσαρμογή στο σχολικό, στο οικογενειακό και στο κοινωνικό περιβάλλον κλπ. Αποτελέσματα της κακής συμπεριφοράς του παιδιού στο περιβάλλον του μπορεί να είναι η διατάραξη της σχολικής ζωής, η διατάραξη της εργασίας στην τάξη, η πρόκληση τραυματισμών στους συμμαθητές, η πρόκληση ζημιών στο σχολείο, στο σπίτι ή στη γειτονιά, η διατάραξη και επιβάρυνση της οικογενειακής ζωής κλπ (Χρηστάκης, 2001, σ.23).

Γ.2. Αιτιολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς πηγάζουν από αρνητικά συναισθήματα. Η πλειονότητα των συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών προέρχεται από την ακαταλληλότητα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν. Σύμφωνα με το άρθρο της Δροσινού (2011) «*Η οργάνωση και οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας μέσα από ψυχοδυναμικές και κοινωνικές δομές*», κάποιες συνθήκες που επιβαρύνουν το περιβάλλον ανάπτυξης του παιδιού είναι η κακοποίηση, η γονεϊκή παραμέληση και η εγκατάλειψη. Σε άλλο άρθρο της με τίτλο «*Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά*», η Δροσινού (2007) αναφέρει ότι η διαβίωση του παιδιού σε περιβάλλον ενδοοικογενειακής βίας είναι, επίσης, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, που συντελεί στην εκδήλωση σοβαρών προβλημάτων στη συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που προέρχονται από επιβαρυνμένο οικογενειακό περιβάλλον, φαίνεται πως αγνοούνται από το δάσκαλο, κάτι που εντείνει ακόμα περισσότερο τα συναισθηματικά τους προβλήματα. Στο άρθρο «*Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): τι συμβαίνει με την παιδαγωγική αξιολόγηση όταν κάτι δεν πάει καλά με την ένταξη στο σχολείο;*» η Δροσινού (2013) σημειώνει: οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες συχνά διαβιούν σε περιβάλλον με κοινωνικές δυσκολίες και φαίνεται να μη λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η φοίτηση, η διδασκαλία και η αξιολόγησή τους.

Εκτός από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, υπάρχουν και εσωτερικοί ή ενδογενείς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δυσκολιών. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2001, σ.72), τέτοιοι παράγοντες είναι: οι σωματικές αναπηρίες, οι εγκεφαλικές βλάβες, οι λειτουργικές διαταραχές, οι βιοχημικές ανωμαλίες, οι ενδοψυχικές συγκρούσεις, η κληρονομική προδιάθεση και οι ψυχολογικοί παράγοντες. Στους ψυχολογικούς παράγοντες συγκαταλέγεται η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή προσαρμογής, ως δευτερογενές αποτέλεσμα των διαταραχών της μάθησης.

Γ.3. Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς

Τα προβλήματα συμπεριφοράς και η κακή σχολική επίδοση είναι πολλές φορές στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους. Πολλοί ερευνητές προσπαθούν να καταλάβουν πιο από τα δύο

προηγείται και ποιο ακολουθεί. Σύμφωνα με την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ το 1988 «με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία, όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία» (Πόρποδας, 2003 σ. 332). Όταν τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι αποτέλεσμα των μαθησιακών δυσκολιών, τότε μελετώνται ως δευτερογενή προβλήματα που είναι απόρροια του πρωτογενούς προβλήματος των δυσκολιών στη μάθηση. Σύμφωνα με το άρθρο της Δροσινού (2004) «*Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές σε μαθητές μικρής ηλικίας*», οι δευτερογενείς προβληματικές συμπεριφορές ως αποκλίνουσες συναισθηματικές καταστάσεις και διαταραχές, συνδέονται με τις πρωτογενείς μαθησιακές δυσκολίες. Η Δροσινού (2009) σε άλλο άρθρο («*Διεπιστημονική συνεργασία σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.*») αναφέρει ότι ο ορισμός των προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς διατυπώνεται κάτω από το φάσμα των σχολικών επιδόσεων και τις πιθανές σύνοδες δυσκολίες μάθησης.

Μερικές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών δεν γίνονται έγκαιρα αντιληπτές. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι πιθανό οι γονείς και οι δάσκαλοι να θεωρήσουν ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται στη μειωμένη προσπάθεια του μαθητή και να την εκλάβουν ως τεμπελιά (Πόρποδας, 2002, σ.457). Η Δροσινού (2004) στο άρθρο «*Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές σε μαθητές μικρής ηλικίας.*» επισημαίνει ότι οι χαρακτηρισμοί «κακός μαθητής», «τεμπέλης», «απρόσεχτος», «επιπόλαιος», «αδιάβαστος», «αδιάφορος» συχνά περιβάλλουν τα παιδιά δημιουργώντας τους πληθώρα συναισθηματικών προβλημάτων. Στις περιπτώσεις που οι μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν διαγνωστεί, είναι σύνηθες το φαινόμενο ανάπτυξης ενός φαύλου κύκλου βίας μεταξύ του γονέα (συνήθως της μητέρας) και του παιδιού. Σύμφωνα με έρευνα (Δροσινού, 2007) που παρουσιάζεται στο άρθρο «*Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά.*», το σημείο έναρξης του «κύκλου βίας» είναι η λεκτική επίθεση της μητέρας με τη χρήση μειωτικών χαρακτηρισμών που συνοδεύονται από χειρονομίες. Το αρχικό, αυτό, στάδιο διαδέχεται ένα στάδιο μετάνοιας, κατά το οποίο η μητέρα ζητά συγγνώμη και εξηγεί ότι

δεν εννοούσε αυτά που έλεγε. Όταν, τελικά, το άτομο παραπέμπεται σε ιατροπαιδαγωγικό κέντρο διάγνωσης και αποκατάστασης των μαθησιακών δυσκολιών, η μητέρα και το παιδί ζουν την περίοδο της εξιλέωσης κατά την οποία πιστεύουν ότι όλα θα αντιμετωπιστούν. Δυστυχώς, τις περισσότερες φορές, οι επιθέσεις επαναλαμβάνονται, δημιουργώντας ακόμα μεγαλύτερο ψυχικό πόνο στο παιδί.

Αλλά και στις περιπτώσεις που οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαγνωστεί, οι δυσκολίες που ορθώνονται για τους μαθητές δεν είναι μικρότερες. Τα παιδιά αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου στον ίδιο βαθμό με τους συμμαθητές τους. Όσο και αν προσπαθούν, αποτυγχάνουν και ματαιώνονται. Ο Χρηστάκης (2001, σ.83) υποστηρίζει ότι η σχολική αποτυχία που βιώνουν, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία χαμηλού αυτοσυναίσθηματος. Με τον όρο *αυτοσυναίσθημα* αναφερόμαστε στη «συναισθηματική πλευρά της άποψης που έχει κάποιος για τον εαυτό του» (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.24). Το αυτοσυναίσθημα μπορεί να εκφράζει είτε μια θετική είτε μια αρνητική εικόνα του εαυτού. Τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση συχνά χαρακτηρίζονται από μειωμένο αυτοσυναίσθημα, καθώς οι συνεχόμενες αποτυχίες κάνουν την αυτοεκτίμησή τους να βάλλεται συνεχώς. Τα ίδια αισθάνονται υπεύθυνα για τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ένοχα που δεν μπορούν να μάθουν όλα όσα διδάσκονται και κατώτερα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Χρηστάκης, 2001, σ.81). Έτσι, δημιουργούν μια κακή αυτοϊδέα και γίνονται ολοένα και πιο ανασφαλή.

Οι αλληπάλληλες ματαιώσεις και απογοητεύσεις αποτελούν σημαντικές συναισθηματικές δυσκολίες, που με τη σειρά τους μπορεί να δημιουργήσουν προβληματική συμπεριφορά. (Χρηστάκης, 2006α, σ.268). Η Λιβανίου (2004 σ.64) αναφέρει ότι ανάμεσα στις ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών είναι η κατάθλιψη, το άγχος, η ανησυχία, η αντικοινωνικότητα και η επιθετικότητα. Ο Πόρποδας (2003, σ.337) υποστηρίζει ότι τα άτομα με δυσκολίες στη μάθηση εμφανίζουν συχνά ανεπαρκή συναισθηματικό έλεγχο, έντονο άγχος, παρορμητικές αντιδράσεις, χαμηλά επίπεδα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις και κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Η Δροσινού (2002) στο άρθρο της «*Σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Μια άλλη εκδοχή της παιδικής παραβατικότητας. Προσπάθειες κατανόησης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής.*» αναφέρει ότι ανάμεσα

στις συναισθηματικές δυσκολίες που εκδηλώνουν τα παιδιά με προβλήματα στη μάθηση είναι η άρνηση, ο φόβος, ο τρόμος ή ο πανικός για το σχολείο, το ψέμα προς το δάσκαλο και κάθε μορφή επιθετικότητας απέναντι στο σχολείο και τους συμμαθητές. Οι Dahle, Knivsberg και Andreassen (2011), μετά από έρευνα που περιγράφεται στο άρθρο «Coexisting problem behaviour in severe dyslexia» βρήκαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν έντονο άγχος, κατάθλιψη, κοινωνικά προβλήματα και διάσπαση προσοχής.

Οι συναισθηματικές δυσκολίες δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την ένταξη και προσαρμογή των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι γνωστικές «ανεπάρκειες» αλλοιώνουν το κοινωνικό προφίλ των μαθητών και επηρεάζουν καθοριστικά την ευχέρεια για κοινωνικοποίηση και κοινωνική αλληλεπίδραση (Χρηστάκης, 2001, σ. 268). Ο Κουρκούτας (2007, σ.88) επισημαίνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους και δεν αναπτύσσουν τις αναμενόμενες για την ηλικία τους κοινωνικές και φιλικές σχέσεις. Πολλές φορές, τα παιδιά, δέχονται απόρριψη από τους υπόλοιπους μαθητές, απομονώνονται και περιθωριοποιούνται. Οι δυσκολίες στην ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών δημιουργούν επιπρόσθετα συναισθηματικά προβλήματα. Πολλά παιδιά γίνονται ντροπαλά ή αποσυρμένα ενώ άλλα είναι επιρρεπή σε εκρήξεις θυμού ή παρορμητισμού (Craig και Baucum, 2007 σ. 615). Προκειμένου να κερδίσουν την προσοχή, τα άτομα καταφεύγουν συχνά σε διασπαστικές αντιδράσεις που προκαλούν την αγανάκτηση των γύρω τους. Η Δροσινού (2010) στο άρθρο «*Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση.*» αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν δομικό υλικό στην εγκατάσταση του φαινομένου της παιδικής παραβατικότητας.

Γ.4. Τα είδη των προβλημάτων συμπεριφοράς

Σύμφωνα με το άρθρο της Δροσινού (2004) «*Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές*», οι διαταραχές συμπεριφοράς στο παιδί γίνονται εμφανείς με τον τρόπο που το ίδιο το υποκείμενο μεταβιβάζει ενέργειες στο σώμα του, στα αντικείμενα, στους άλλους και ιδιαίτερα στους σπουδαίους άλλους ενήλικες. Οι μαθητές που εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα

συμπεριφοράς, μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: στους εξωστρεφείς μαθητές και στους εσωστρεφείς μαθητές (Αργυρακούλη, 2011, σ.394). Οι εσωστρεφείς μαθητές εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και τα στρέφουν προς τον εαυτό τους. Για το λόγο αυτό, οι διαταραχές συμπεριφοράς που εκδηλώνουν είναι «καλυμμένες» (Συνοδινού, 1996). Τα προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς περιλαμβάνουν την απομόνωση, το άγχος, το στρες, τη φοβία, τη δειλία, την κατάθλιψη κλπ (Dahle, Knivnsberg & Andreassen, 2011). Οι εξωστρεφείς μαθητές, από την άλλη, στρέφουν προς τα έξω τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά τους προβλήματα. Στα προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς συγκαταλέγονται οι διαταραχές επικοινωνίας, οι προκλητικές αντιδράσεις, η επιθετικότητα, η παραβατική συμπεριφορά κλπ.

Γ.4.1. Προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς

Το άγχος: Το άγχος ορίζεται ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία. (Βασιλάκη, 2008, σ.257). Το άτομο αισθάνεται ότι απειλείται από ένα επικίνδυνο γεγονός που πρόκειται να συμβεί και το οποίο δεν μπορεί να ελέγξει. Το άγχος εκφράζεται σωματικά, ψυχολογικά και σε επίπεδο συμπεριφοράς. Δύο από τις επικρατέστερες μορφές εκδήλωσης του άγχους στην παιδική ηλικία είναι η άρνηση του παιδιού να πάει σχολείο και η κοινωνική απόσυρση. Τα παιδιά που αρνούνται να πάνε σχολείο, έχουν ξεσπάσματα θυμού, κλαίνε ακριβώς λίγη ώρα πριν φύγουν από το σπίτι ή παρουσιάζουν μια σειρά από ενοχλήσεις, όπως είναι οι στομαχόπονοι, οι πονοκέφαλοι, η ναυτία, οι εμετοί, οι ζαλάδες, οι πόνοι σε διάφορα μέρη του σώματος κλπ (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ.361). Τα παιδιά που εκδηλώνουν κοινωνική απόσυρση δε συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και κάνουν σπάνια ερωτήσεις. Αργούν να ξεκινήσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται και, όταν το κάνουν, τις διακόπτουν συχνά για να παρατηρήσουν την πορεία της εργασίας των συμμαθητών τους. Πολλές φορές συγκρίνονται με τους άλλους με απόλυτο τρόπο, προκειμένου να επιβεβαιώσουν το αίσθημα ανεπάρκειας που έχουν. Στο άρθρο του «IEPs: Inclusive educational practices?» ο Tod (1999) υποστηρίζει ότι τα παιδιά αγωνιούν για τη σχολική τους επίδοση και πολλές φορές, πεπεισμένα πως οι εργασίες τους είναι λανθασμένες, τις καταστρέφουν ή λένε ψέματα πως δεν τις έχουν κάνει .

Το στρες: Στρες είναι το αποτέλεσμα της αντίδρασης ενός ατόμου σε μια πιεστική κατάσταση που προέρχεται είτε από το περιβάλλον του (π.χ. οικογένεια, σχέσεις, σχολείο) είτε από τον εαυτό του (π.χ. προσδοκίες, απαιτήσεις) (Καραδήμας, 2011, σ.484). Η επίδραση του στρες είναι δυνατόν να επιφέρει μεταβολές σε τέσσερα επίπεδα (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ.386): στο βιολογικό, στο συναισθηματικό, στο γνωστικό και στο επίπεδο της συμπεριφοράς.

Η φοβία: Η φοβία είναι ένας «παράλογος» φόβος που δε δικαιολογείται από τις υπάρχουσες συνθήκες ή τους δείκτες ανάπτυξης του παιδιού (Μπίμπου-Νάκου, 2011, σ.346). Το άτομο χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση αυξημένης κινητοποίησης και από μια έντονη ανάγκη να ξεφύγει από την «επικίνδυνη» κατάσταση. Τα παιδιά με φοβίες δυσκολεύονται ή αρνούνται συστηματικά να παρακολουθήσουν το σχολείο, αντιμετωπίζουν προβλήματα στη σύναψη σχέσεων ή στην απόκτηση φίλων, αγωνιούν για μια πιθανή αποτυχία ή αρνητική κριτική, δε θέλουν να συμμετάσχουν σε κοινωνικές εκδηλώσεις, πιστεύουν πως δε θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και να προσαρμοστούν σε νέα περιβάλλοντα και φοβούνται ότι ίσως νιώσουν άσχημα για κάτι που θα κάνουν ή θα πουν. Η Δροσινού (2011) στο άρθρο «*Συζήτηση με κακοποιημένους γονείς σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών*» αναφέρει: «Η ψυχοδυναμική ερμηνευτική θεώρηση της αναστολής και του ελέγχου των εσωτερικών παρορμήσεων προσεγγίζει το παιδί ως ευαίσθητο, αγχώδες και υπερκαταπιεσμένο, που νιώθει μόνο, είναι ανήσυχο και υποφέρει από συναισθήματα προσωπικής ανεπάρκειας και κατωτερότητας. Οι αναστολές που διαθέτει για να παρεμποδίσει την εκδήλωση και απαίτηση για ικανοποίηση των πρωτόγονων ορμών είναι υπερβολικά αυστηρές και άκαμπτες με αποτέλεσμα το παιδί να αυτοκαταπιέζεται για να δώσει λύση στις ενδοψυχικές συγκρούσεις.» Η παιδική φοβία εκδηλώνεται με κλάματα, νευρικότητα, απομόνωση και αποφυγή των κοινωνικών σχέσεων (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ.373).

Η δειλία: Η δειλία είναι ένα συναισθηματικό συστολής, αμηχανίας και φόβου απέναντι στους ανθρώπους ή απέναντι σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες (Αργυρακούλη, 2011). Τα δειλά παιδιά είναι μοναχικά, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αισθάνονται αμηχανία και ντροπή. Γενικά, έχουν μια διαστρεβλωμένη εικόνα για τον εαυτό τους και τους άλλους, θεωρώντας ότι οι ίδιοι είναι αδύναμοι ενώ οι άλλοι πανίσχυροι. Στο σχολείο, δε

συμμετέχουν στο μάθημα επειδή φοβούνται ότι θα αξιολογηθούν αρνητικά ή θα γελοιοποιηθούν και έχουν ένα έντονο «αυτοκατηγορώ», ειδικά μετά από τη λήψη χαμηλής βαθμολογίας. Όταν τους ζητηθεί να εκτελέσουν ή να παρουσιάσουν κάποια εργασία, είναι πιθανό να εκδηλώσουν δυσχέρειες στο λόγο, εφίδρωση ή λιποθυμία. Κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή, μιλούν χαμηλόφωνα και κάνουν ελάχιστες κινήσεις. Τα προβλήματά τους δε γίνονται εύκολα αντιληπτά από το δάσκαλο, καθώς τα παιδιά επιδεικνύουν την καλύτερη συμπεριφορά στο σχολείο, έχουν ευγενικούς τρόπους και φαίνεται ότι τους αρέσει να βοηθούν τους άλλους (Κλεφτάρας, 2011, σ.428). Άλλωστε, όπως επισημαίνει και η Δροσινού (2002) στο άρθρο *«Σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Μια άλλη εκδοχή της παιδικής παραβατικότητας. Προσπάθειες κατανόησης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής.»*, το απομονωμένο παιδί δημιουργεί μικρότερο πρόβλημα από αυτό που μπλέκεται σε καυγάδες, ξυλοδαρμούς, τραυματίζει και αυτοτραυματίζεται στο σύστημα της λογικής στο οποίο έχει δομηθεί το σχολείο.

Η κατάθλιψη: Η κατάθλιψη είναι μια συναισθηματική διαταραχή που εμπεριέχει λύπη, απελπισία, απαισιοδοξία, απάθεια και σε γενικές γραμμές απώλεια του ενδιαφέροντος και της ευχαρίστησης για ζωή (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ.384). Η Δροσινού (2007) στο άρθρο *«Συζήτηση με κακοποιημένους γονείς σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών»*, επισημαίνει ότι η παιδική κατάθλιψη συνδέεται συχνά με διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον και μπορεί να οφείλεται στην κακοποίηση, την αδιαφορία ή την ψυχρότητα που δέχεται το παιδί από τους γονείς του. Οι διαταραγμένες ενδοσυζυγικές σχέσεις είναι, επίσης, μια αιτία εκδήλωσης της παιδικής κατάθλιψης. Το άρθρο *«Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς»* (Δροσινού, 1998) αναφέρει ότι το παιδί που ζει μέσα σε διαταραγμένη ενδοσυζυγική σχέση, στέκεται αμήχανο μπροστά στο θέαμα που παρακολουθεί συχνά πυκνά χωρίς το ίδιο να έχει δυνατότητα επιλογής. Σύμφωνα με τη Συνοδινού (2005) στις αιτίες της παιδικής κατάθλιψης συγκαταλέγεται και η μητρική ή η πατρική απώλεια. Η ίδια, επισημαίνει ότι τα συμπτώματα της κατάθλιψης στην παιδική ηλικία μοιάζουν αρκετά με αυτά του πένθους: η απώλεια του ενδιαφέροντος για τον εξωτερικό κόσμο και η ανικανότητα ικανοποίησης μέσω ενός νέου αντικειμένου είναι

σχεδόν παρόμοια και στα δύο. Τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες διατροφής και ύπνου, κοινωνική απόσυρση και διαταραγμένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Στο σχολείο μοιάζουν αφηρημένα, σαν κάτι να τα απασχολεί. Η επίδοσή τους δεν είναι ικανοποιητική, καθώς έχουν έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για μάθηση, ενώ, τις περισσότερες φορές, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν. Στο διάλλειμα η ενεργητικότητά τους είναι πολύ χαμηλή. Εμφανίζονται συναισθηματικά «πεσμένα» και δυστυχή, παραπονιούνται συχνά ότι βαριούνται και φαίνεται πως δε μπορούν να χαρούν και να διασκεδάσουν (Κλεφτάρας, 2011, σ.427). Σύμφωνα με το άρθρο «Coexisting problem behaviour in severe dyslexia» (Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2011), η κατάθλιψη μπορεί να δημιουργήσει στα παιδιά ακόμα και τάσεις αυτοκτονίας.

Γ.4.2. Προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς

Η διαταραχή επικοινωνίας: Η διαταραχή επικοινωνίας είναι μια μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από αρνητικές αλληλεπιδράσεις και συνεχείς συγκρούσεις του παιδιού με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους (Κουρκούτας, 2007, σ.35). Τα παιδιά έχουν μεγάλη ενεργητικότητα, είναι ιδιαίτερα οξύθυμα και επιδεικνύουν αντιδραστική συμπεριφορά κατά τις κοινωνικές τους επαφές. Σύμφωνα με το άρθρο της Δροσινού (1998) «*Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς*» τα παιδιά με διαταραχή επικοινωνίας μιλούν άσχημα, βρίζουν, φτύνουν, εκδηλώνουν επιθετικότητα, είναι ευερέθιστα και οξύθυμα και δυσκολεύονται να επεξεργαστούν θετικά τα μηνύματα από το περιβάλλον τους. Στην τάξη, δείχνουν αδιαφορία για το μάθημα, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη της σχολικής τους επίδοσης, είναι απρόθυμα να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και εκδηλώνουν ανυπακοή σε οποιαδήποτε υπόδειξη του δασκάλου (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ.427). Οι ανεπαρκείς ικανότητες αυτοελέγχου, δυσκολεύουν την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων στις σχέσεις τους. Στο σχολείο, οι κοινωνικές τους επαφές είναι ελάχιστες, καθώς δέχονται απόρριψη από τα περισσότερα παιδιά που είναι ανίκανα να διαχειριστούν την έντονη ζοηρότητά τους, το πείσμα τους και την ανικανότητά τους για προσαρμογή. Συχνά παρερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων ως εχθρική, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν θυμό και επιθετικότητα. Τις περισσότερες φορές επιδίδονται σε καυγάδες, επιρρίπτοντας την

ευθύνη στους άλλους, ενώ όταν η ενοχή τους είναι προφανής, εκδηλώνουν υπερβολικά συναισθηματικά ξεσπάσματα (Μόττη- Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011, σ.314).

Η προκλητική αντίδραση: Το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV (American Psychiatric Assosiation, 2004), ορίζει ως προκλητική διαταραχή το πρότυπο συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από αρνητισμό, εχθρότητα και εναντίωση. Ανάμεσα στα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού είναι οι συχνές έριδες με τους άλλους, η άρνηση να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις ή τους κανόνες των ενηλίκων, η ενεργή εναντίωση στις υποδείξεις των γονέων και των δασκάλων και η ενόχληση των συμμαθητών του εκ προμελέτης. Κατά τη συναναστροφή του με τους άλλους, το παιδί χάνει συχνά την ψυχραιμία του, ενοχλείται εύκολα και θυμώνει. Τις περισσότερες φορές δείχνει κακεντρέχεια και εκδικητικότητα προς τους συμμαθητές του και τους κατηγορεί για την κακή του συμπεριφορά. Η διαφορά της προκλητικής αντίδρασης με τη διαταραχή της επικοινωνίας έγκειται στην ιδιαίτερα προβληματική στάση του παιδιού απέναντι στους ενηλίκους (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011, σ.440). Η Δροσινού (2007) στο άρθρο «*Συζήτηση με κακοποιημένους γονείς σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών*» αναφέρει ότι η έκφραση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, είναι αποτέλεσμα της μητρικής/πατρικής αποστέρησης ή της ανατροφής του παιδιού δίπλα σε γονείς με διαταραγμένες συμπεριφορές, ανεύθυνους, ανώριμους και ανεπαρκείς στο ρόλο τους. Κάποιες από τις προκλητικές αντιδράσεις του παιδιού είναι η δοκιμή των ορίων των γονέων και των δασκάλων, η σκόπιμη αδιαφορία προς οτιδήποτε του ζητηθεί από αυτούς και η ανυπακοή προς τους θεσμοθετημένους κανόνες. Η επιθετική στάση του παιδιού προς τους εκπροσώπους κύρους και εξουσίας δημιουργεί πληθώρα προβλημάτων κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Η επιθετικότητα: Η επιθετικότητα είναι η συμπεριφορά που έχει σκοπό να θίξει, να προκαλέσει βλάβη ή να τραυματίσει το άτομο στο οποίο απευθύνεται (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011, σ.308). Οι επιθετικές πράξεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στη θυματοποίηση/εκφοβισμό και στη συντελεστική επιθετικότητα. Η *θυματοποίηση* στοχεύει στην καθυπόταξη του άλλου ενώ η *συντελεστική επιθετικότητα* αποσκοπεί στην ολοκλήρωση μη επιθετικών στόχων (π.χ. απόκτηση ενός αντικειμένου) μέσα από τη χρήση απειλών και συστηματικών εκφοβισμών. Τόσο ο εκφοβισμός όσο και

η συντελεστική επιθετικότητα μπορούν να εκφράζονται λεκτικά (με βρισιές, απειλές, χλευασμούς, μειωτικά και ρατσιστικά σχόλια κλπ) ή μέσω φυσικής βίας (σπρωξίματα, χειροδικίες, κλοτσιές, τραβήγματα μαλλιών, φτυσίματα κλπ) (Κουρκούτας, 2008, σ.305). Τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά είναι άτομα με προβλήματα κοινωνικοποίησης αλλά με ηγετικές ικανότητες, που χρησιμοποιούν την επιθετικότητα προκειμένου να επιτύχουν κοινωνικούς στόχους. Η Δροσινού (2009) στο άρθρο *«Διεπιστημονική συνεργασία σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής.»* επισημαίνει ότι πολλές φορές πρόκειται για άτομα που μεγαλώνουν μέσα σε ενδοοικογενειακή βία, τροφοδοτούνται μ' αυτή, κακοποιούνται και αναπαράγουν τις κακοποιητικές συμπεριφορές στη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές χαρακτηρίζονται από ανικανότητα διαχείρισης της συμπεριφοράς τους, δυσκολία ελέγχου των συναισθημάτων τους, ανεπαρκή ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, ανικανότητα κατανόησης του τρόπου σκέψης των άλλων και δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών που προέρχονται από κοινωνικά ερεθίσματα (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2011, σ.320). Η Δροσινού (2004) στο άρθρο *«Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές σε μαθητές μικρής ηλικίας»* αναφέρει ότι η μεγάλη ευερεθιστικότητα των παιδιών συχνά τα οδηγεί σε συμπλοκές και συγκρούσεις με τα άτομα που συναναστρέφονται. Ο Κουρκούτας (2008, σ.314) επισημαίνει ότι η φαινομενικά υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών υποκρύπτει την πραγματικά χαμηλή εικόνα εαυτού και τη μειωμένη αυτοπεποίθηση. Την άποψη αυτή συμμερίζεται και η Δροσινού (2011) η οποία στο άρθρο *«Η οργάνωση και οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας μέσα από ψυχοδυναμικές και κοινωνικές δομές.»* γράφει: «Το επιθετικό παιδί επιλέγει ασυνείδητα τρόπους να επιβεβαιώσει τη δύναμη και την αυτονομία του, επιχειρώντας με αυτό τον τρόπο να διαψεύσει την αμφιβολία για τον εαυτό του.»

Η παραβατική συμπεριφορά: Η Δροσινού (2009), στο άρθρο της *«Διεπιστημονική συνεργασία σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής.»* ορίζει την παραβατική συμπεριφορά ως «μια σειρά εκδηλώσεων του παιδιού, που το οδηγεί σε λανθασμένες επιλογές και πράξεις παράβασης χωρίς να κατανοεί με επάρκεια τους θεσπισμένους γραπτούς ή άγραφους κανόνες της μικροκοινωνίας». Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders - IV (American Psychiatric Association, 2004), η συμπεριφορά του παιδιού παραβιάζει τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή τους βασικούς κοινωνικούς τύπους και κανόνες και εκδηλώνεται με τρόπους που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες: επιθετικότητα σε ανθρώπους και σε ζώα, καταστροφή ιδιοκτησίας, απάτη ή κλοπή και σοβαρές παραβάσεις κανόνων. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας (Δροσινού, 2010) που καταγράφονται στο επιστημονικό άρθρο «*Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση*», το φαινόμενο της παιδικής παραβατικότητας εντοπίζεται ακόμα και σε πολύ μικρές ηλικίες. Η Δροσινού (2011) στο άρθρο «*Η οργάνωση και οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας μέσα από ψυχοδυναμικές και κοινωνικές δομές*.» αναφέρει πως στο χώρο του σχολείου, το παιδί δείχνει επιθετικότητα απέναντι στους συμμαθητές και τους δασκάλους του, χρησιμοποιεί αντικείμενα για να επιτεθεί στους άλλους όταν θυμώσει, δείχνει σκληρότητα, κάνει κλοπές, καταστρέφει τα πράγματα των άλλων ή απειλεί τους συμμαθητές του να του δώσουν πράγματα και αντικείμενα. Μέσα στην τάξη δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί και να παρακολουθήσει το μάθημα, είναι ειρωνικό και επιθετικό απέναντι στο δάσκαλο, και προκαλεί συχνά αναταραχή. Τις περισσότερες φορές απουσιάζει από το σχολείο ή αργεί να προσέλθει στην τάξη, δεν προετοιμάζει τα μαθήματά του και δε συμμετέχει στις γραπτές εξετάσεις. Σε άλλο άρθρο της («*Η οργάνωση και οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας μέσα από ψυχοδυναμικές και κοινωνικές δομές*.») η Δροσινού (2011), επισημαίνει ότι η παραβίαση των κανόνων πηγάζει από μια άρνηση υπακοής στη (γονεϊκή και σχολική) εξουσία, εξαιτίας κάποιας βαθιάς απογοήτευσης που έχει νιώσει το παιδί για προσδοκίες που μάταια περίμενε καλυφθούν. Η ίδια τονίζει (Δροσινού, 2002) ότι πολλές φορές η παραβατικότητα είναι απόρροια των πιέσεων που ασκούν οι σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών ή οι καταστάσεις ενδοοικογενειακής βίας. («*Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Μια άλλη εκδοχή της παιδικής παραβατικότητας. Προσπάθεια κατανόησης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής*.»).

Σύμφωνα με το άρθρο «*Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές σε μαθητές μικρής ηλικίας*» (Δροσινού, 2004), όταν τα

προβλήματα στη συμπεριφορά είναι δευτερογενή, η έγκαιρη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών προλαμβάνει την ανάπτυξη και εγκατάστασή τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι άμεση η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης ενός ειδικού διδακτικού προγράμματος, που θα αντιμετωπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και θα αυξήσει τα επίπεδα του αυτοσυναισθήματός του (Χρηστάκης, 2001, σ.77). Άλλωστε, έρευνες («Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές σε μαθητές μικρής ηλικίας») δείχνουν πως η αντιμετώπιση των πρωτογενών μαθησιακών δυσκολιών μέσα από έξυπνα, ευέλικτα προγράμματα ειδικής αγωγής, προάγει την ψυχική υγεία του παιδιού αντιμετωπίζοντας, έτσι, και τα δευτερογενή προβλήματα στη συμπεριφορά του (Δροσινού, 2004).

Γ.5. Η αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς

Η αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς γίνεται τόσο με τυπικά όσο και με άτυπα εργαλεία. Τα *τυπικά* εργαλεία είναι σταθμισμένα τεστ που συμπληρώνονται από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τα ίδια τα παιδιά και την ομάδα των συνομηλίκων τους και αξιολογούνται από ειδικά εκπαιδευμένους ερευνητές. Τα *άτυπα* εργαλεία μπορούν να δημιουργηθούν και να συμπληρωθούν από τους ερευνητές, από τους δασκάλους, από τους ειδικούς παιδαγωγούς και από όποιους ενδιαφέρονται να μελετήσουν την παιδική προβληματική συμπεριφορά. Το εργαλείο άτυπης αξιολόγησης που κατασκευάστηκε το 2006 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τους ερευνητές Δροσινού, Μαρκάκη, Μιχαηλίδου, Τσακγαράκη, Τσιάμελο και Χρηστάκη, δίνει τη δυνατότητα στον ειδικό παιδαγωγό να αξιολογήσει την προβληματική συμπεριφορά μέσα από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.66,107,158,207).

Ανάμεσα στα τυπικά εργαλεία που ελέγχουν την προβληματική συμπεριφορά, κάποια συγκεντρώνουν πληροφορίες για το παιδί μέσα από τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών. Τέτοια σταθμισμένα τεστ είναι: οι κλίμακες Achenbach, οι κλίμακες Connors, οι κλίμακες Vineland, οι κλίμακες BASC, και το ερωτηματολόγιο του ΕΔΕΠ. Σύμφωνα με τους Dahle, Knivsberg και Andreassen (2011), οι κλίμακες Achenbach μετρούν στην εσωτερικευμένη, την εξωτερικευμένη και τη συνολική προβληματική συμπεριφορά, μέσα από οκτώ υποκλίμακες. Οι κλίμακες Connors (Χατζηχρήστου 2011, σ.209) χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-

Υπερκινητικότητας και για την αξιολόγηση οικογενειακών και συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων θυμού και άγχους. Οι κλίμακες Vineland (Χατζηχρήστου 2011, σ.209) αξιολογούν την προσαρμοστική συμπεριφορά των παιδιών. Οι κλίμακες BASC (Χατζηχρήστου 2011, σ.211) μετρούν τα προβλήματα εσωτερίκευσης, τα προβλήματα εξωτερίκευσης, τα προβλήματα στο σχολείο και τις δεξιότητες προσαρμογής. Το ερωτηματολόγιο του ΕΔΕΠ (Χατζηχρήστου 2011, σ.212) αξιολογεί το βαθμό ενδοπροσωπικής προσαρμογής, διαπροσωπικής προσαρμογής καθώς επίσης και την ύπαρξη άλλων αταξινόμητων συμπτωμάτων.

Από τα πιο γνωστά άτυπα εργαλεία ελέγχου των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η μέθοδος λειτουργικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς. Μετά από μια πρόσφατη έρευνα («*Functional Behavioral Assessment and Positive Interventions : What Parents Need to Know*») στην οποία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος, προτάθηκε η περιγραφική ανάλυση της συμπεριφοράς και η αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων μέσα σε επτά (7) βήματα (Jordan, 2006). Άλλα, πολύ σημαντικά άτυπα εργαλεία που σχετίζονται με τα προβλήματα στη μάθηση και τη συμπεριφορά είναι οι δύο (2) Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων. Η μία αξιολογεί τις δυσκολίες των παιδιών ως απόρροια της ανεπαρκούς ανάπτυξης της μαθησιακής τους ετοιμότητας. Η δεύτερη εκτιμά τις δυσκολίες τους με βάση της ύπαρξη ειδικών δυσκολιών στη μάθηση. Η προβληματική συμπεριφορά ελέγχεται και στις δύο Λίστες.

Η Λίστα ελέγχου της μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών εντάσσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά στην περιοχή των προβλημάτων της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Ο εντοπισμός των δυσκολιών των μαθητών γίνεται μέσω της αξιολόγησης του παιδιού με βάση τους τρεις άξονες της Συναισθηματικής Οργάνωσης, δηλαδή 1) το αυτοσυναίσθημα, 2) το ενδιαφέρον για τη μάθηση και 3) την ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους. Η αξιολόγηση του *αυτοσυναίσθηματος* του παιδιού γίνεται με βάση το βαθμό στον οποίο το παιδί: α) γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του, β) αντιμετωπίζει το πρόβλημά του, γ) παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω, δ) αποδέχεται τους άλλους, ε) αποδέχεται την αποτυχία του, στ) χαίρεται την επιτυχία του και ζ) εκτιμά τον εαυτό του και τους άλλους. Η εκτίμηση του *ενδιαφέροντος για μάθηση* γίνεται με βάση τους άξονες που δείχνουν αν το παιδί: α) δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση, β) ρωτά όταν έχει απορίες, γ) ανακαλύπτει καινούρια πρόσωπα και πράγματα, δ) γνωρίζει τα ζώα, ε)

γνωρίζει τα φυτά και στ) φροντίζει το περιβάλλον. Ο έλεγχος της ικανότητας του παιδιού για *συνεργασία με τους άλλους* αφορά το πόσο μπορεί το παιδί να: α) συνεργάζεται με πρόσωπα της οικογένειας, β) συνεργάζεται με πρόσωπα του σχολείου, γ) συνεργάζεται με πρόσωπα εκτός σχολείου, δ) γνωρίζεται με άλλα παιδιά, ε) κάνει ασκήσεις χαλάρωσης και στ) αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις.

Η Λίστα ελέγχου των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αξιολογεί τις δεξιότητες συμπεριφοράς με βάση τους εξής τρεις άξονες: 1) τη συναισθηματική υποστήριξη, 2) τις ικανότητες προγραμματισμού και 3) την αναγνωστική αυτοεικόνα. Η *συναισθηματική υποστήριξη* εκτιμά πόσο μπορεί το παιδί να: α) κατανοεί και να αποδέχεται το πρόβλημά του, β) ελέγχει τη συμπεριφορά του, γ) αυτοαξιολογεί τις πράξεις του, δ) ενθαρρύνεται στην ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και ε) αναπτύσσει κοινωνικές συνήθειες. Οι *ικανότητες προγραμματισμού* αξιολογούν αν το παιδί: α) παρωθείται σε δράση και να οργανώνει την εργασία του και β) προγραμματίζει την εργασία του με χρονοδιαγράμματα. Η *αναγνωστική αυτοεικόνα* ελέγχει το βαθμό στον οποίο το παιδί: α) βιώνει ικανοποίηση από τη φωνολογική του επάρκεια, β) βιώνει ικανοποίηση από τη αναγνωστική του επάρκεια, γ) κατανοεί και αποδέχεται τις αναγνωστικές δυσκολίες, δ) αποδέχεται τα ορθογραφικά λάθη και ε) αυτοαξιολογεί και αποδέχεται τις δυσκολίες στο διάβασμά του.

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) εντάσσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά τόσο στα προβλήματα που οφείλονται στην ανεπαρκή ανάπτυξη της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού όσο και στις δυσκολίες εξαιτίας της δυσλειτουργίας των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Για να αξιολογήσει τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, ο ειδικός παιδαγωγός θα πρέπει να εκτιμήσει: α) την αυτονομία του παιδιού στο περιβάλλον, β) την προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον και γ) την κοινωνική συμπεριφορά του. Από την άλλη, για να εντοπίσει τις δυσκολίες που έχει το παιδί εξαιτίας των προβλημάτων ανάπτυξης της μαθησιακής ετοιμότητας, θα πρέπει να αξιολογήσει το παιδί με βάση τους τρεις άξονες της Συναισθηματικής Οργάνωσης: 1) το αυτοσυναίσθημα, 2) το ενδιαφέρον για μάθηση και 3) την ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους.

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) αξιολογεί, επιπλέον, την ύπαρξη προβληματικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού ή ως απόρροια της δυσλειτουργίας των κοινωνικών

του δεξιότητων. Κατά τον έλεγχο των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, οι δεξιότητες συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται ως θετικές ή ως αρνητικές. Ο έλεγχος ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιότητων γίνεται με βάση τους εξής τρεις άξονες: α) την αυτονομία του παιδιού στο περιβάλλον, β) την προσαρμογή του στο περιβάλλον και γ) την κοινωνική συμπεριφορά του.

Δ. Υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Δ.1. Ειδική αγωγή

Το Προεδρικό Διάταγμα 301 / 1996 ορίζει για πρώτη φορά αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, γνωστό ως Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Σκοπός του ΠΑΠΕΑ είναι «η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ) ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους.» Το ΠΑΠΕΑ απαρτίζεται από πέντε κεντρικές περιοχές. Η κάθε περιοχή περιλαμβάνει συγκεκριμένες ενότητες (Χρηστάκης, 2011, σ. 75).

1. Σχολική ετοιμότητα. Είναι ίσως η σημαντικότερη περιοχή, αφού περιλαμβάνει όλες τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά ώστε να θεωρηθούν ώριμα και ικανά για σχολική μάθηση. Στην σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνονται: *ο προφορικός λόγος, η ψυχοκινητικότητα, οι νοητικές δεξιότητες και η συναισθηματική οργάνωση*. Καθεμιά από τις παραπάνω ενότητες αποτελείται από μια λίστα επιμέρους δεξιότητων, οι οποίες πρέπει να διδαχθούν επίμονα και συστηματικά ώστε να αποτελέσουν εφόδια για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.
2. Σχολικές δεξιότητες: Η περιοχή αυτή περιλαμβάνει βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες. Αποτελείται από δύο ενότητες: *τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά*. Στη Γλώσσα περιλαμβάνονται δεξιότητες σχετικά με το μηχανισμό ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης ενός κειμένου ενώ στα Μαθηματικά περιλαμβάνονται δεξιότητες σχετικά με τις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις.

3. Κοινωνικές δεξιότητες: Η περιοχή αυτή σχετίζεται με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες ώστε το άτομο να προσαρμοστεί στο κοινωνικό σύνολο, να συνάψει κοινωνικές σχέσεις και να αναπτύξει ικανοποιητικό βαθμό αυτονομίας. Περιλαμβάνονται δεξιότητες όπως η συνεργασία με τους άλλους, το ενδιαφέρον για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων κλπ. Η περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελείται από τις εξής ενότητες: *την αυτονομία, την προσαρμογή και την κοινωνική συμπεριφορά.*
4. Δημιουργικές δραστηριότητες: Η περιοχή σχετίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στο άτομο να εμπλακεί με τις τέχνες και να αποκομίσει χαρά και ικανοποίηση από την αφοσίωσή του σε αυτήν. Επίσης αφορά στις δημιουργικές και ευχάριστες δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθεί το παιδί για να αξιοποιήσει τερπνά τον ελεύθερό του χρόνο. Οι ενότητες που περιέχονται στην περιοχή είναι δύο: *η αισθητική αγωγή και ο ελεύθερος χρόνος.*
5. Προεπαγγελματική ετοιμότητα: Η περιοχή περιλαμβάνει τις στοιχειώδεις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να κατέχει το άτομο για να δομήσει τις επαγγελματικές του δεξιότητες. Σε αυτές περιλαμβάνονται η δεξιότητα συνεργασίας με τους άλλους, η χρήση απλών εργαλείων χειροτεχνίας, οι λεπτές κινητικές δεξιότητες, η γνωριμία με τα επαγγέλματα κλπ. Στην περιοχή της προεπαγγελματικής ετοιμότητας ανήκουν οι ενότητες *των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και της επαγγελματικής προσαρμογής.*

Οι μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες δε χρειάζονται μόνο ένα διδακτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στα μέτρα τους αλλά και μια σφαιρική υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών τους. Όμως, η συστηματική εκπαίδευση απαιτεί τη συμβολή γνώσεων και πρακτικών που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Η Δροσινού (2005) στο άρθρο «*Σχόλιο πάνω σε ένα πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία*», γράφει: «η εκπαιδευτική ενσωμάτωση είναι μία δουλειά σύνθετη και επίπονη, την οποία οι δάσκαλοι δεν πρέπει να αναλαμβάνουν και να πραγματοποιούν μόνοι τους, για λόγους διδακτικής επιδεξιότητας». Για τους λόγους αυτούς η ειδική αγωγή παρέχεται από μια πολυεπιστημονική ομάδα, τα μέλη της οποίας συνεργάζονται ώστε να σχεδιάσουν, να

επιβλέψουν και να διεξάγουν ένα εξατομικευμένο ειδικό πρόγραμμα. Τα βασικά άτομα από τα οποία αποτελείται η πολυεπιστημονική ομάδα είναι τα εξής (Χρηστάκης, 2006α, σ.84):

1. Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης. Είναι αυτός που ενημερώνει τη διεπιστημονική ομάδα για το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης, για τους σκοπούς και τους στόχους των επιμέρους μαθημάτων και για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η τάξη. Επιπλέον, συμμετέχει στη λήψη της απόφασης σχετικά με το είδος των ειδικών υπηρεσιών που πρέπει να προσφερθούν και για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ώστε το παιδί με δυσκολίες να σημειώσει εκπαιδευτική πρόοδο.
2. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Είναι το βασικό στέλεχος της ομάδας. Ενημερώνει τα υπόλοιπα μέλη για τους επιμέρους σκοπούς και στόχους του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, για τις πιθανές διαφοροποιήσεις που πρέπει να γίνουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης φοίτησης και για τις αναγκαίες προσαρμογές που πρέπει να γίνουν στο γενικό σχολείο, όσο αφορά στο περιβάλλον μάθησης, στις στρατηγικές και στα κριτήρια ελέγχου και καταγραφής της προόδου του μαθητή.
3. Ο σχολικός ψυχολόγος. Είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος να εκτιμά το επίπεδο νοητικών ικανοτήτων και των αναπτυξιακών δεξιοτήτων του παιδιού. Ενημερώνει τα υπόλοιπα μέλη της πολυεπιστημονικής ομάδας για τις αποκλίσεις και τις διαφορές που παρουσιάζονται στα επίπεδα αυτά και συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό των εξατομικευμένων προγραμμάτων με γνώμονα την γνωστική, κοινωνική και αναπτυξιακή πρόοδο του παιδιού.
4. Άλλοι ειδικοί επαγγελματίες. Η ανάγκη για πολυδιάστατη προσέγγιση των ειδικών αναγκών απαιτεί τη συμμετοχή πολλών ειδικών επαγγελματιών κατά την εφαρμογή της ειδικής αγωγής. Η συμβολή λογοθεραπευτών, κοινωνικών λειτουργών και εργοθεραπευτών και φυσιοθεραπευτών είναι τις περισσότερες φορές απαραίτητη. Σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται η συμμετοχή προσώπων με πιο εξειδικευμένες γνώσεις, όπως είναι οι δάσκαλοι της νοηματικής γλώσσας, οι γνώστες του συστήματος Brille κλπ

5. Ο σχολικός σύμβουλος. Τόσο ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής, όσο και ο σχολικός σύμβουλος γενικής αγωγής συμμετέχουν δραστικά στη διαμόρφωση των ειδικών παρεμβάσεων. Εποπτεύουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προσαρμοσμένων προγραμμάτων και κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους.
6. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ολόκληρο το πρόγραμμα υποστήριξης σχεδιάζεται με κέντρο το μαθητή. Καταρχήν, το έργο της πολυεπιστημονικής ομάδας σχεδιάζεται έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Επιπλέον, το είδος και η αλληλουχία των στρατηγικών που θα ακολουθηθούν επηρεάζεται από τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί μετά την εφαρμογή των εκάστοτε διδακτικών προγραμμάτων. Τέλος, τα συναισθήματα ικανοποίησης ή απογοήτευσης που γεννά στο μαθητή η υλοποίηση της εξατομικευμένης παρέμβασης αποτελούν πρωτεύον κριτήριο αξιολόγησης της όλης διαδικασίας και αναδεικνύουν οποιεσδήποτε πτυχές της χρειάζεται να διαφοροποιηθούν.
7. Οι γονείς του μαθητή. Αποτελούν σημαίνοντα μέλη της ομάδας καθώς είναι οι μόνοι που γνωρίζουν το παιδί καλύτερα από κάθε άλλο. Μπορούν να παράσχουν πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες και τις δυσκολίες του, τα ενδιαφέροντά του και τον τρόπο συμπεριφοράς του στο σπίτι. Επιπλέον, μπορούν αν βοηθήσουν ριζικά στην εξέλιξη του έργου της ομάδας ενημερώνοντας τα υπόλοιπα μέλη για τις αλλαγές που παρατηρούν ή δεν παρατηρούν στη συμπεριφορά, στη μάθηση και στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, ως αποτέλεσμα κάποιας ειδικής διδακτικής παρέμβασης.

Όλα τα άτομα συνεργάζονται και συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας μοναδικής προσέγγισης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή. Οι παρεμβάσεις τους τίθενται επί τάπητος όχι μόνο κατά το σχεδιασμό αλλά και καθ' όλη την πορεία και εφαρμογή του ειδικού προγράμματος. Άλλωστε, η ειδική αγωγή είναι ένα πολυδιάστατο σύστημα υποστηρικτικών υπηρεσιών που απαιτεί άρτια οργάνωση και πλήρη ετοιμότητα για τη σφαιρική διαχείριση των επιμέρους διαστάσεων των ειδικών αναγκών. Όπως επισημαίνει και η Δροσινού (2005) στο άρθρο «*Σχόλιο πάνω σε ένα πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό*

σχολείο στη Γαλλία», η επιτυχία της ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρίες στο κοινό σχολείο μοιράζεται στις προσπάθειες τόσο των παιδιών και των γονέων όσο και της συναίνεσης και κατανόησης των εκπαιδευτικών.

Δ.2. Ειδική εκπαίδευση

Πριν από κάποιες δεκαετίες οι ειδικές ανάγκες θεωρούνταν «παθολογία του παιδιού». Τα παιδιά απομακρύνονταν από το γενικό σχολείο με το επιχείρημα ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών και διδάσκονταν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, ειδικά διαμορφωμένες για να ανταποκριθούν στις δυσκολίες τους.

Στόχος της ενσωμάτωσης είναι η ισότιμη συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της σχολικής τάξης και η αποδοχή του από τους υπόλοιπους μαθητές. Η ενεργητική παρουσία του παιδιού στις λειτουργίες της ομάδας αφορά τόσο σε κοινωνικούς όσο και σε γνωστικούς τομείς. Ωστόσο, η επίτευξη των γνωστικών στόχων με τους «παραδοσιακούς» τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο γενικό σχολείο είναι δύσκολη έως αδύνατη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Για το λόγο αυτό, η ενσωμάτωση των παιδιών στη γενική τάξη απαιτεί ειδικές προσαρμογές και πολύπλευρες αλλαγές σε διάφορες στρατηγικές μάθησης. Όλες οι διαφοροποιήσεις που γίνονται στο πρόγραμμα σπουδών και στοχεύουν στην πετυχημένη εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες συνθέτουν την «ειδική εκπαίδευση».

Η ειδική εκπαίδευση είναι μοναδική για κάθε μαθητή, αφού προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1981 (Χρηστάκης, 2006 σ. 80) «ειδική εκπαιδευτική φροντίδα είναι η επιπλέον βοήθεια ή η βοήθεια που είναι διαφορετική με οποιοδήποτε τρόπο από εκείνη που παρέχεται γενικά στα παιδιά ορισμένης ηλικίας στα γενικά σχολεία». Ο εκπαιδευτικός καλείται να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του όσο αφορά στους διδακτικούς στόχους, στις διδακτικές μεθόδους και στα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιεί. Το 2001 ο νόμος του Ηνωμένου Βασιλείου για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση, περιέλαβε την ανάγκη συγκατάθεσης του παιδιού για το είδος του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος που πρόκειται να υλοποιηθεί. Συγκεκριμένα, στο νόμο αναφερόταν ότι «το παιδί έχει τις δικές του ανάγκες και τη δική του άποψη σχετικά με το είδος της βοήθειας που θα ήθελε, προκειμένου να

αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του». Πράγματι, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Goepel (2009) μέσα από τη μελέτη τεσσάρων περιπτώσεων («Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration?»), βρέθηκε ότι η συνεισφορά του παιδιού στο σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος είχε θετική επίδραση στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του.

Το πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης σχεδιάζεται από τον ειδικό παιδαγωγό και το δάσκαλο της τάξης, με βάση τις ειδικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών. Για να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης οι δύο παιδαγωγοί θα πρέπει να εφαρμόσουν ορισμένες βασικές αρχές. Καταρχάς, θα πρέπει να εντοπίσουν επακριβώς τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και να επισημάνουν επίσης τα ταλέντα και τις προτιμήσεις του. Η αναγνώριση αυτών των συνιστωσών θα τους καθοδηγήσει ώστε να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται μεν στις ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες αλλά ταυτόχρονα να είναι ελκυστικό στο μαθητή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ορίσουν το μάθημα της τάξης (στο μάθημα της Γλώσσας, των Μαθηματικών κλπ) πάνω στο οποίο θα δομήσουν την ειδική εκπαίδευση. Το μάθημα επιλέγεται ανάλογα με την εύρεση του πιο «αδύναμου σημείου» του μαθητή, δηλαδή του σημείου αυτού που εμποδίζει σημαντικά το παιδί να παρακολουθήσει τη ροή του προγράμματος της γενικής τάξης. Αφού εντοπίσουν το μάθημα, οι δάσκαλοι θα πρέπει να καθορίσουν ένα συγκεκριμένο διδακτικό στόχο, ο οποίος προκύπτει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του μαθήματος και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της τάξης. Επιπλέον, θα πρέπει να εξατομικεύσουν τους στόχους του προγράμματος διδασκαλίας της γενικής τάξης, ώστε να καταστήσουν ικανό το μαθητή να παρακολουθήσει και να συμμετάσχει ενεργά στο μάθημα της τάξης του. Τέλος, οι δύο παιδαγωγοί θα πρέπει να καθορίσουν το ποσοστό συμβολής των διδακτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στο μαθητή, δηλαδή να αποφασίσουν σε ποιο βαθμό ο μαθητής θα παρακολουθήσει το εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της γενικής τάξης, το πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης που έχει σχεδιαστεί με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες σε συνδυασμό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) της τάξης του και το πρόγραμμα ειδικής αγωγής που έχει σχεδιαστεί με βάση το ΠΑΠΕΑ.

Τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση χρειάζονται μια διεπιστημονική ειδική αγωγή που να ενισχύει τις ικανότητές τους και να περιορίζει τις αδυναμίες τους. Από την άλλη, η υποστήριξη των παιδιών αυτών δε μπορεί παρά να συμπεριλαμβάνει τρόπους ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο. Το ζήτημα αυτό επιλύει η ειδική εκπαίδευση, που αποτελεί το κλειδί της ένταξης των παιδιών με δυσκολίες στο γενικό σχολείο και στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Ένα αξιόπιστο πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αναδύεται μέσα από τη συνεισφορά των στοιχείων τόσο της ειδικής αγωγής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης. Οι διδακτικοί στόχοι ενός τέτοιου προγράμματος καθορίζονται με βάση τις αρχές και των δύο κατευθύνσεων (ΠΑΠΕΑ, ΑΠΣ, ΔΕΠΠΣ) σε σχέση, πάντα, με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη του μαθητή.

Ε. Περιγραφή του θέματος της ερευνητικής εργασίας

Στην παρούσα μελέτη ερευνάμε τον τρόπο υποστήριξης μιας μαθήτριας της Ε' τάξης με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα. Η μαθήτρια φοιτά σε ένα διθέσιο δημοτικό σχολείο που βρίσκεται σε ένα χωριό της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδος. Το σχολείο βρίσκεται σαράντα (40) χμ μακριά από το πλησιέστερο αστικό κέντρο, ενώ η μαθήτρια κατοικεί σε γειτονικό χωριό δέκα (10) χμ μακριά από το σχολείο.

Η μαθήτρια αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή, που την εμποδίζουν να παρακολουθήσει με επιτυχία το πρόγραμμα των μαθημάτων της τάξης της. Οι δυσκολίες της εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση γραμμάτων και συλλαβών. Επιπλέον, σημαντικές ελλείψεις καταγράφονται σε επιμέρους τομείς της μαθησιακής ετοιμότητας και κυρίως στην ικανότητα αντίληψης του χρόνου. Η μαθήτρια παρουσιάζει δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς, ως απόρροια των μαθησιακών της δυσκολιών. Σε αυτά συγκαταλέγονται η δειλία, οι διαταραχές επικοινωνίας και η προκλητική αντίδραση.

Για την υποστήριξη της μαθήτριας σχεδιάσαμε ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014). Το Στοχευμένο πρόγραμμα επιδιώκει να καλύψει συγκεκριμένες ιδιαίτερες ανάγκες (Χρηστάκης, 2011, σ.87). Δημιουργείται κατάλληλα ώστε να βρίσκεται σε συμφωνία με τις Ατομικές δυνατότητες και να καλύπτει τις αδυναμίες του κάθε μαθητή. Όπως επισημαίνει η Sebba (2011), στο άρθρο «*Personalisation, individualization and*

inclusion» η ειδική διδακτική υποστήριξη θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού και στις δικές του επιθυμίες. Για να έχει επιτυχία η διδακτική παρέμβαση ο διδακτικός στόχος απλοποιείται και αναλύεται σε μικρά βήματα. Στο *Δομημένο* πρόγραμμα ο στόχος κατακτάται βήμα βήμα με τη μέθοδο *task analysis* (Χρηστάκης, 2011, σ.139). Απώτερος σκοπός του προγράμματος είναι να δημιουργήσει ένα *Ένταξιακό* πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής με ΕΕΑ θα μπορεί να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, να συμμετάσχει ισότιμα στο πρόγραμμα μαθημάτων της τάξης του και να ενσωματωθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σ.165). Η ένταξη στο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου στοχεύει, επίσης, στη μείωση των δευτερογενών προβλημάτων της συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα *Ειδικής Αγωγής* καλλιεργεί τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή (Ψυχοκινητικότητα: αντίληψη του χρόνου). Η ειδική *Εκπαιδευτική* παρέμβαση σχεδιάζεται πάνω στο μάθημα όπου παρουσιάζονται οι σημαντικότερες δυσκολίες του μαθητή και εντοπίζονται οι μεγαλύτερες αποκλίσεις από το επίπεδο της τάξης του (Γλώσσα Ε' τάξης). Η ειδική διδακτική υποστήριξη γίνεται με βάση το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* (του μαθήματος της Γλώσσας) και με βάση το *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής*.

ΣΤ. Σκοπιμότητα ερευνητικής εργασίας

Η έρευνα που κάναμε σκοπεύει να καλύψει την ανάγκη υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, αδυναμίες στην κατανόηση του χρόνου και δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών επικοινωνίας, της προκλητικής αντίδρασης και της δειλίας. Επίσης, η εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της άποψης της τοπικής κοινότητας σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα στη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδικής διδακτικής υποστήριξης. Η μελέτη αναφέρεται σε μαθητές που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τα οποία βρίσκονται σε δυσπρόσιτα μέρη της Ελλάδας και δεν έχουν, τις περισσότερες φορές, το απαραίτητο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τα κατάλληλα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.

Στόχος μας είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές με δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση γραμμάτων και συλλαβών και να ασκηθούν σταδιακά στην αυτόματη ανάγνωση. Επιπλέον, σκοπεύουμε να ενισχύσουμε τους μαθητές που έχουν προβλήματα στην κατανόηση της έννοιας του χρόνου, μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης της περιοδικότητας και την εκμάθηση των τρόπων μέτρησης του χρονικού ρυθμού (εποχές, μήνες, ώρες κλπ). Τέλος, αποσκοπούμε στη μείωση των δευτερογενών κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων, μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων εξατομικευμένων διδακτικών προβλημάτων, που θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών, θα επιστημάνουν την αποδοχή τους από το δάσκαλο και την ομάδα των συνομηλίκων και θα αναδείξουν το ρόλο τους ως ισότιμοι μαθητές της τάξης.

Θεωρούμε πως η μελέτη μας θα ωφελήσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις απομακρυσμένες περιοχές της Περιφέρειας της πατρίδας μας και δε δέχονται τις κρατικές υπηρεσίες ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη κλπ), τους γονείς των παιδιών αυτών και τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που εργάζονται σε δυσπρόσιτα μέρη και καλούνται να αναλάβουν πολυάριθμους ρόλους.

Z. Υποθέσεις ερευνητικής εργασίας

Για τις ανάγκες της μελέτης δημιουργήθηκαν τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση σχετίζεται με το βασικό θέμα που πραγματεύεται η εργασία, δηλαδή τη συνύπαρξη των μαθησιακών διαταραχών με τα προβλήματα στη συμπεριφορά. Υποθέτουμε ότι *οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα, ποσότητα και ποιότητα.*

Η δεύτερη υπόθεση αφορά στην ένταξη των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006α), η διδακτική (ή λειτουργική) ενσωμάτωση που αποτελεί τον καλύτερο τρόπο ένταξης, γίνεται μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την εξατομίκευση των διδακτικών στόχων, και την πρόσθετη υποστηρικτική διδακτική εργασία έξω από την τάξη. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της είναι ότι επιτρέπει την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου. Με βάση την περιγραφή της διδακτικής ενσωμάτωσης υποθέτουμε ότι *η διαφοροποιημένη Ειδική*

Διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η Τρίτη υπόθεση βασίζεται στην αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την υποστήριξη των γλωσσικών δυσκολιών και των προβλημάτων στη συμπεριφορά. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ σχεδιάζεται πάνω στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του μαθητή και στοχεύει στην κατάκτηση ενός συγκεκριμένου στόχου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ο οποίος δομείται σε μικρά επιμέρους βήματα. Θεωρούμε ότι η ειδική διδακτική υποστήριξη που βασίζεται στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ είναι ο καταλληλότερος και πιο επιτυχής τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Υποθέτουμε ότι η *Ειδική Διδακτική υποστήριξη* αποφέρει *μόνιμα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς.*

Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

A. Μεθοδολογία

A.1. Θεωρητική ανάπτυξη

Το ερευνητικό πεδίο της ειδικής αγωγής είναι μία παράμετρος που έχει απασχολήσει αρκετά τους ανθρωπιστικούς ερευνητές. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για την αποσαφήνιση του όρου της ειδικής αγωγής, οι περισσότεροι εκ των οποίων πηγάζουν από τους ορισμούς των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των ατόμων με εκπαιδευτικές δυσκολίες. Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2006 σ.80) «ειδική αγωγή είναι ένας συνδυασμός των προσαρμογών του προγράμματος της διδασκαλίας και της δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Όλα αυτά μπορούν να αφορούν ολόκληρο το πρόγραμμα ή μέρος του προγράμματος και οργανώνονται σε ατομική ή μικροομαδική βάση ή στα πλαίσια της κοινής τάξης». Η άποψη ότι τα άτομα με δυσκολίες στη μάθηση χρειάζονται μια σφαιρική προσέγγιση των ξεχωριστών χαρακτηριστικών τους και μια ολοκληρωμένη υποστήριξη των ιδιαίτερων αναγκών τους, φαίνεται να είναι ευρέως αποδεκτή.

Η έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες είναι εν γένει πιο περίπλοκη από την έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Στις κοινωνικές επιστήμες η έρευνα καθοδηγείται από «φυσικούς» νόμους και περιορισμούς, οι δε επιστήμονες χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους και προκαθορισμένα εργαλεία για να μελετήσουν την «αληθινή λειτουργία» του κόσμου. Επομένως, ο σχεδιασμός έρευνας και μελέτης μένει ανεπηρέαστος από τα ατομικά χαρακτηριστικά του ερευνητή. Ο ερευνητής στις ανθρωπιστικές επιστήμες, από την άλλη, προσεγγίζει την πραγματικότητα μέσα από το πρίσμα των πεποιθήσεων, των στάσεων και των αξιών του. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται την ανθρώπινη πολυπλοκότητα υπαγορεύει τον τρόπο που θα επιλέξει να δράσει. Επομένως, ο σχεδιασμός έρευνας και μελέτης, ξεφεύγοντας από τα αυστηρά όρια της μεθόδου, περιλαμβάνει τη σφαιρική προσέγγιση του αντικειμένου έρευνας. Ο επιστήμονας καλείται πρωταρχικά να απαντήσει σε τρία βασικά ερωτήματα (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.24):

1. Ποια είναι η φύση αυτού που προσπαθεί να κατανοήσει; (οντολογικό ερώτημα)
2. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γνώσης και του αντικειμένου της έρευνας; (επιστημολογικό ερώτημα)
3. Με ποιο τρόπο θα εκτελεστεί η έρευνα; (μεθοδολογικό ερώτημα)

A.2. Μέθοδος

Υπάρχουν τρεις βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη μελέτη των κοινωνικών επιστημών: ο θετικισμός, ο ερμηνευτισμός / κονστρουκτιβισμός και η κριτική θεωρία. Τα τρία είδη μεθοδολογίας έχουν εφαρμοστεί για την έρευνα στην ειδική αγωγή.

Οι θετικιστές δίνουν έμφαση στο οντολογικό ερώτημα, δηλαδή στη φύση του αντικειμένου της μελέτης τους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.26). Οι ίδιοι θεωρούν τη φύση κάθε συνδρόμου και κάθε ειδικής μαθησιακής δυσκολίας συγκεκριμένη και σταθερή. Σύμφωνα με το θετικισμό, η επίσημη ονομασία κάθε «ειδικής πάθησης» υπαγορεύει τη διαδικασία αντιμετώπισης ή θεραπείας. Οι ερευνητές κατηγοριοποιούν τα παιδιά με βάση το σύνδρομο που εκδηλώνουν και πιστεύουν ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με την ίδια «ειδική δυσκολία» είναι κοινά. Ο θετικισμός προσεγγίζει την ειδική αγωγή μέσα από τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος, θεωρώντας ότι οι ειδικές ανάγκες προέρχονται από δυσλειτουργίες στο νευρολογικό σύστημα ή στον ψυχικό κόσμο. Έτσι,

αναδεικνύεται ένα ψυχο-ιατρικό παράδειγμα έρευνας κατά το οποίο οι «ειδικές παθήσεις» είναι ανάλογες με τις ιατρικές παθήσεις.

Οι ερμηνευτικοί ερευνητές, από την άλλη, δίνουν έμφαση στο επιστημολογικό ερώτημα, δηλαδή στη σχέση μεταξύ της γνώσης και του αντικειμένου της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.28). Ο ερμηνευτισμός αντιμετωπίζει τις ειδικές ανάγκες ως προϊόντα πολλών παραγόντων, ασταθή και μεταβαλλόμενα. Οι ερευνητές ακολουθούν μια οικο-συστημική προσέγγιση για τη μελέτη του ζητήματος της ειδικής αγωγής: θεωρούν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν μια δυναμική σχέση με τις συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε περιβάλλον που εντάσσονται (οικογενειακό περιβάλλον, σχολικό περιβάλλον κλπ), επηρεάζουν τις διάφορες πτυχές τους και επηρεάζονται από αυτές. Η ερμηνευτική έρευνα στην ειδική αγωγή απαιτεί τη συλλογή δεδομένων και εμπειριών τόσο των ίδιων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όσο και των γονέων τους, των δασκάλων του σχολείου, του ειδικού παιδαγωγού, των υπόλοιπων παιδιών της σχολικής μονάδας και του βοηθητικού προσωπικού. Η μέθοδος που ακολουθείται είναι ποιοτική και περιλαμβάνει συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, ανάλυση ντοκουμέντων και ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου. Η ερμηνευτική μελέτη έχει συμβάλει σημαντικά στην έρευνα διάφορων ζητημάτων της ειδικής αγωγής, όπως είναι η ανάδειξη αποτελεσματικών πρακτικών ένταξης, ο εντοπισμός παραγόντων επιτυχημένης ενσωμάτωσης και η επισήμανση μιας σειράς εμποδίων που σχετίζονται με την εφαρμογή της ειδικής αγωγής.

Τέλος, η κριτική έρευνα στην ειδική αγωγή παρά τους κοινούς οντολογικούς και επιστημολογικούς άξονες που έχει με την ερμηνευτική έρευνα, διαφέρει ως προς τους σκοπούς της (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.30). Οι κριτικοί ερευνητές στοχεύουν στην αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων μέσω της ενημέρωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με σκοπό την ενδυνάμωση και τη σταδιακή χειραφέτησή τους. Οι επιστήμονες που υιοθετούν την κριτική προσέγγιση θεωρούν ότι η έρευνα στην ειδική αγωγή οφείλει να οδηγήσει σε ευαισθητοποίηση σχετικά με την καταπίεση που δέχονται τα άτομα με «ειδικές παθήσεις», ώστε αυτά, τελικά, να ενδυναμωθούν και να αναλάβουν δράση για την ριζική αποτίναξη οποιασδήποτε περιθωριοποίησης. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι ποιοτικές και υλοποιούνται μέσα σε ένα συμμετοχικό πλαίσιο, το οποίο καθιστά τα άτομα ενεργά μέλη της ερευνητικής διαδικασίας.

Η υιοθέτηση διαφορετικών ειδών μεθοδολογίας οδηγεί συχνά σε έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ των επιστημόνων. Οι διαμάχες τους σχετίζονται με τον ανταγωνισμό και την ηγεμονία της μιας ή της άλλης κατεύθυνσης. Οι θετικιστές αμφισβητούν την ορθότητα και την εγκυρότητα των διαφορετικών μεθοδολογιών και υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα διαχωρισμού των αξιόπιστων και δυνητικά επαναλαμβανόμενων ερευνών από τα αμφιλεγόμενα προϊόντα γνώσης. Αντίθετα, οι επιστήμονες που δεν ακολουθούν τη θετικιστική μεθοδολογία υπερασπίζονται την πολυφωνία και τη διαφορετικότητα στον τρόπο προσέγγισης και έκφρασης της γνώσης. Φαίνεται πως και οι δύο απόψεις χρησιμοποιούν τόσο αποδεκτή όσο και μη αποδεκτή επιχειρηματολογία. Σε γενικές γραμμές, ο χώρος της ειδικής αγωγής χρειάζεται και τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις ενώ η ανάγκη επιστημονικής πολυφωνίας θεωρείται επιτακτική. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της θετικιστικής μεθοδολογίας είναι εξίσου σημαντική με την ποικιλία των μορφών έρευνας άλλων μεθοδολογικών τάσεων. Είναι, λοιπόν, σαφές πως ο τομέας της ειδικής αγωγής θα σημειώσει πρόοδο και εξέλιξη μόνον κάτω από ένα φάσμα ερευνητικού πλουραλισμού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.59).

Α.3. Μεθοδολογία βιβλίου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Το βιβλίο του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009) του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχει δομηθεί σύμφωνα με τα πρότυπα των δυτικοευρωπαϊκών χωρών και των ΗΠΑ σε συμφωνία με τα ελληνικά δεδομένα γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η μεθοδολογία που καλείται να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής βασίζεται σε τρεις κύριους άξονες: την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος και το έντυπο καταγραφής εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος.

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκτίμησης των ικανοτήτων του παιδιού, που είναι απαραίτητη προκειμένου να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός εξειδικευμένα και εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα για να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές του δυσκολίες. Σύμφωνα με το άρθρο της Δροσινού (2010) «*Τα μπράβο και τα άριστα στα τετράδια ορθογραφίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικές παιδαγωγικές*

διευθετήσεις ή προβλήματα διδακτικής πράξης;» η αξιολόγηση στοχεύει στο «να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Αποτελεί ένα από τα εργαλεία διαχείρισης και οργάνωσης του περιεχομένου γύρω από τη διδασκαλία, την πρόσκτηση γνώσεων και τη λειτουργική αξιοποίησή τους στις καθημερινές προγραμματισμένες διδακτικές και νοητικές ρουτίνες.» Κατά την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός εξετάζει τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους, τι μπορούν να κάνουν με μικρή ή μεγάλη βοήθεια και τι μπορούν να κάνουν μετά από μια συστηματική διδακτική παρέμβαση. Οι ικανότητες των μαθητών μελετώνται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν διαγνωστεί στους μαθητές.

Ο σχεδιασμός του διδακτικού προγράμματος γίνεται με βάση τα ευρήματα της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης. Οι διδακτικές εργασίες σχεδιάζονται και υλοποιούνται σε ξεχωριστά βήματα, ώστε να είναι κατανοητή η διαδοχή των διδακτικών ενεργειών που οδηγούν σταδιακά στην ολοκλήρωση κάποιας δραστηριότητας. Τα διδακτικά βήματα θα πρέπει να σχεδιάζονται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, να είναι δομικά συνδεδεμένα και να διαδέχονται το ένα το άλλο ιεραρχικά. Ολόκληρο το διδακτικό πρόγραμμα θα πρέπει να εμπίπτει στην κοινωνική και βιωμένη εμπειρία του παιδιού ενώ «η αρχική κατευθυνόμενη από το δάσκαλο καθοδήγηση από το δάσκαλο θα πρέπει να οδηγεί το παιδί σε μελλοντική ανεξάρτητη δράση και αυτονομία με σκοπό την αυτόνομη ή ημιαυτόνομη διαβίωση» (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009 σ.29).

Το έντυπο καταγραφής εξατομικευμένου δομημένου διδακτικού προγράμματος μαθησιακής ετοιμότητας συγκεντρώνει δεδομένα που αφορούν στην ειδική διδακτική διαδικασία ενός συγκεκριμένου μαθητή. Στα δεδομένα αυτά περιλαμβάνονται: τα στοιχεία του μαθητή, το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης, ο χώρος παρέμβασης και διδακτικής εργασίας, ο διδακτικό στόχο με τις στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, οι γενικές ενότητες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, τα παιδαγωγικά υλικά και τα διδακτικά μέσα, η συμπεριφορά του μαθητή, τα κριτήρια επιτυχίας, η αμοιβή και η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή.

Σε μια διαφορετική προσέγγιση, η μεθοδολογία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων γίνεται σε πέντε ξεχωριστές φάσεις. Στο φάκελο σημειώσεων του ΔΙΠΜΣ, η Δροσινού (2014) περιγράφονται αναλυτικά τα βήματα της κάθε φάσης: Στην πρώτη φάση λαμβάνεται το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό του μαθητή με βάση τις αναφορές των γονέων και των δασκάλων, τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και τα στοιχεία που καταγράφονται στην έκθεση του Κέντρου Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης των μαθησιακών δυσκολιών. Στη δεύτερη φάση εφαρμόζεται η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και καταγράφονται οι δυνατότητες του μαθητή ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις ενότητες του αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής, τις ενότητες των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και τις ενότητες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στην τρίτη φάση ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τα χαμηλότερα επίπεδα των ικανοτήτων του παιδιού και με βάση αυτά διατυπώνει το διδακτικό στόχο και σχεδιάζει το διδακτικό πρόγραμμα. Στην τέταρτη φάση υλοποιείται η διδακτική παρέμβαση ενώ στην πέμπτη και τελευταία φάση γίνεται η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Η μεθοδολογία στην παρούσα μελέτη βασίζεται στη μεθοδολογία του βιβλίου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Πρόκειται για μια μεικτή μεθοδολογία που αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τη μέθοδο του πειράματος και του ερωτηματολογίου. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μεθοδολογία της παρατήρησης, (μέσω της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης και του Έντυπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης) με τη μέθοδο της συνέντευξης και με την εφαρμογή του ειδικού διδακτικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

A.3.1. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μία ερευνητική στρατηγική για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων. Στο χώρο της ειδικής αγωγής χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο. Η μελέτη περίπτωσης είναι η συλλογή πληροφοριών για την εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός ατόμου μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης συμπεριφοράς (Βάμβουκας, 2002, σ.84). Οι Αβραμίδης & Καλύβα (2006, σ.299) χαρακτηρίζουν τη μελέτη περίπτωσης ως στρατηγική και όχι ως μέθοδο επειδή υποστηρίζουν ότι αυτό που τελικά

καθοδηγεί τον ερευνητή στην επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι το ίδιο το αντικείμενο της μελέτης. Έτσι, η διεξαγωγή της μελέτης περίπτωσης μπορεί να περιλαμβάνει τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων. Ο Yin (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006 σ.302) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως την «εμπειρική έρευνα που εξετάζει ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο και οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου δεν είναι εύκολα διακριτές». Η διεξοδική κατανόηση του αντικειμένου που μελετάται επιτυγχάνεται με εκτεταμένες παρατηρήσεις του φαινομένου μέσα στο πολύπλοκο φυσικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται.

Ατομικό ιστορικό: Η μαθήτρια Γ.Π. είναι 11 χρόνων και φοιτά στην Ε΄ τάξη ενός διαθέσιμου δημοτικού σχολείου της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδος. Διαγνώστηκε με μαθησιακές δυσκολίες: δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα. Η διάγνωση έγινε από ένα Κ.Δ.Α.Υ. της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδος και η γνωμάτευση εκδόθηκε στις 24 Μαρτίου του 2011. Σύμφωνα με το WISC III, η μαθήτρια έχει χαμηλού επιπέδου φυσιολογική νοητική ικανότητα. Οι πιο χαμηλές επιδόσεις εντοπίζονται στην κωδικοποίηση, τη σειροθέτηση, τις χρονικές ακολουθίες, τις λογικές ακολουθίες και τις γενικές γνώσεις.

Σχολικό ιστορικό: Όσο αφορά στις γνωστικές δυσκολίες της μαθήτριας, παρατηρείται έλλειψη εύρους λεξιλογίου, προβλήματα στην αναγνωστική ικανότητα, στη λογικο-αφαιρετική σκέψη και σε όλες τις εκφάνσεις του γραπτού λόγου. Στον ψυχοκινητικό τομέα, παρατηρούνται δυσλειτουργίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό, στη βραχύχρονη μνήμη (ακουστική και οπτική), στην κωδικοποίηση και ανάκληση συμβόλων και γραμμάτων. Η μαθήτρια παρουσιάζει δυσκολία στη δημιουργία και κατανόηση δύσκολων φωνημάτων καθώς επίσης και στην ταύτισή τους με δύσκολες έννοιες. Καταφέρνει να γράψει σωστά φωνολογικά μόνο λέξεις υψηλής συχνότητας ενώ το λεξιλόγιό της είναι αρκετά περιορισμένο. Δεν έχει κατακτήσει επαρκώς το μηχανισμό της αυτοματοποίησης στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, κυρίως σε λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα, στις πολυσύλλαβες λέξεις και στις λέξεις χαμηλής συχνότητας. Επιπλέον, η μαθήτρια έχει χαμηλό επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου από ακρόαση. Στον τομέα των Μαθηματικών, η Γ.Π. υπολείπεται σημαντικά ως προς τη λογικο-μαθηματική σκέψη, καθώς δεν έχει κατακτήσει στρατηγικές αριθμησης πρώτου επιπέδου

και δυσκολεύεται στην εκτέλεση νοερών υπολογισμών. Ο συναισθηματικός τομέας της μαθήτριας φαίνεται ιδιαίτερα επιβαρυνμένος εξαιτίας σημαντικών προβλημάτων υγείας στο οικογενειακό πλαίσιο (ανάπηρος πατέρας). Η μαθήτρια είναι ιδιαίτερα διστακτική ενώ τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής της είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Παρατηρείται επίσης σημαντικό πρόβλημα στην κοινωνική συμπεριφορά της μαθήτριας, απουσία κοινωνικών εμπειριών και ασυνεπής φροντίδα της ατομικής υγιεινής.

Οικογενειακό ιστορικό: Το σπίτι της μαθήτριας είναι κάποια χιλιόμετρα μακριά από το χωριό στο οποίο βρίσκεται το σχολείο. Η Γ.Π. μένει με τη μητέρα της, τον πατέρα της, τη γιαγιά της και τα δύο μεγαλύτερα αδέρφια της. Ο πατέρας της οικογένειας είναι ανάπηρος. Κινείται με αμαξίδιο ενώ τις περισσότερες ώρες της ημέρας τις περνά καθηλωμένος στο κρεβάτι. Η γιαγιά της Γ.Π. είναι τυφλή. Η Γ.Π. έχει μια μεγαλύτερη αδερφή, η οποία φοιτά στη Γ' τάξη του Λυκείου και ένα μεγαλύτερο αδερφό που φοιτά στην Β' τάξη του Γυμνασίου. Η μητέρα της Γ.Π. έχει αναλάβει όλες τις υποχρεώσεις της οικογένειας. Οι επισκέψεις της στο σχολείο είναι σπάνιες. Δεν έρχεται να πάρει τους βαθμούς του παιδιού και δεν παραβρίσκεται στις σχολικές γιορτές. Συχνά πρέπει να μεταφερθεί στην κοντινή πόλη για να διευθετήσει κάποια οικογενειακά ζητήματα. Τότε, η Γ.Π. μένει στο σπίτι για να φροντίσει τον πατέρα και τη γιαγιά της, μιας και τα αδέρφια της αδυνατούν να χάσουν το μάθημά τους και να επιβαρυνθούν με απουσίες. Η οικογένεια της Γ.Π. δε φαίνεται να φροντίζει επαρκώς την ατομική υγιεινή της μαθήτριας, αν και τα μεγαλύτερα παιδιά είναι καθαρά και φροντισμένα.

A.3.2. Παρατήρηση - Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Η παρατήρηση είναι η μέθοδος έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής παρακολουθεί προσεκτικά και καταγράφει την εξέλιξη των φαινομένων χωρίς να τα τροποποιεί (Βάμβουκας, 2002, σ.195). Μέσω της παρατήρησης μπορούμε να καταγράψουμε συμπεριφορές και να διεξάγουμε συμπεράσματα, για την ορθότητα των οποίων όμως δε μπορούμε να είμαστε απολύτως βέβαιοι (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σ.220). Η παρατήρηση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, μιας και δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους να αντλήσουν πληροφορίες, προκειμένου να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά ενός μαθητή και να σχεδιάσουν ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στην παρούσα μελέτη η παρατήρηση που έγινε ήταν νατουραλιστική, αμεταμφίεστη συμμετοχική και ακολουθήθηκαν οι παρακάτω βασικές αρχές (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006, σ.255):

- εμπλοκή για μεγάλο χρονικό διάστημα: η παρατήρηση της μαθήτριας γινόταν 1 φορά την εβδομάδα για 5 ώρες, ξεκίνησε στις 8/11/2013, ολοκληρώθηκε στις 2/5/2014 και διήρκεσε 145 ώρες
- συμμετοχή με πολλούς τρόπους (ως δάσκαλος της τάξης, ως εμπνευστής, ως απλός παρατηρητής κλπ)
- παρατήρηση που συμβαίνει ταυτόχρονα με τη συμμετοχή
- καταγραφή παρατηρήσεων (σημειώσεις)
- διεξαγωγή (ανεπίσημων) συνεντεύξεων
- ανάλυση δεδομένων
- καταγραφή ανάλυσης δεδομένων

Επειδή είναι αδύνατο ο ερευνητής να παρατηρεί και να καταγράφει οτιδήποτε σχετίζεται με την παρατηρούμενη κατάσταση, είναι απαραίτητη η σύνταξη ενός καταλόγου που να περιέχει κάποιες διασαφηνισμένες διαστάσεις της συμπεριφοράς που επιθυμείται να παρατηρηθεί (Βάμβουκας, 2002, σ.204). Ο κατάλογος αυτός ονομάζεται κλείδα παρατήρησης και αποτελεί τεκμήριο εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκαν ως κλείδα παρατήρησης οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Αυτές περιλαμβάνουν τις βασικές δεξιότητες που αναμένεται να έχει ένα παιδί σχολικής ηλικίας. Οι λίστες μας βοηθούν να εντοπίσουμε τις αποκλίσεις που παρουσιάζει ο μαθητής σε σχέση με την αναμενόμενη ανάπτυξη των ικανοτήτων του (π.χ. 1 εξάμηνο κάτω από το επίπεδο της τάξης του). Η παρατήρηση που γίνεται με εργαλείο τις ΛΕΒΔ και στοχεύει στην ανίχνευση και τον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ονομάζεται Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση γίνεται σε τέσσερα επίπεδα:

- Ως προς τα επίπεδα της Μαθησιακής Ετοιμότητας που έχει αναπτύξει
- Ως προς τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους των υπόλοιπων ενοτήτων του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

- Ως προς τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
- Ως προς τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΑΠΣ και ΔΕΙΠΣ της τάξης φοίτησης)

α) ΛΕΒΔ στη Μαθησιακή ετοιμότητα

Η σχολική ετοιμότητα είναι η διαδικασία προετοιμασίας του μαθητή ώστε να αποκτήσει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις του (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.13). Η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει τις εξής περιοχές: Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες και Συναισθηματική Οργάνωση.

Στην προκειμένη περίπτωση κάναμε μια Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση για να εξετάσουμε το βαθμό στον οποίο η μαθήτρια είναι έτοιμη και κατάλληλα προετοιμασμένη να παρακολουθήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να κοινωνικοποιηθεί και να συμπεριφερθεί με τρόπο αναμενόμενο για την ηλικία της. Έτσι ελέγξαμε τα επίπεδα στα οποία βρίσκεται σε καθεμία από τις αναπτυξιακές περιοχές συμπληρώνοντας τη Λίστα Ελέγχου των Βασικών Δεξιοτήτων.

1. Προφορικός λόγος:

Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι θεμελιώδους σημασίας, μιας και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επικοινωνία, την ομαλή ψυχολογική εξέλιξη και την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Η ολοκληρωμένη καλλιέργεια του προφορικού λόγου συνεπάγεται (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.20):

- α) τη φωνολογική ανάπτυξη, δηλαδή τη διάκριση των ήχων και τη σύνδεσή τους για την παραγωγή λέξεων,
- β) τη σημασιολογική ανάπτυξη, δηλαδή την ανάπτυξη του λεξιλογίου,
- γ) τη συντακτική ανάπτυξη, δηλαδή τη σύνδεση των λέξεων για το σχηματισμό προτάσεων.

Η αναπτυξιακή περιοχή του Προφορικού λόγου περιλαμβάνει τις εξής Ενότητες:

- Να ακροάται και να αποκωδικοποιεί τις ακουστικές πληροφορίες
- Να συμμετέχει στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά της
- Να εκφράζεται με σαφήνεια και ακρίβεια

2. Ψυχοκινητικότητα:

Με τον όρο ψυχοκινητικότητα εννοούμε την κίνηση του σώματος στο χώρο, το συντονισμό ματιού, δαχτύλου και χεριού, την αντίληψη του σωματικού σχήματος, τον προσανατολισμό στο χώρο, την αίσθηση του ρυθμού και της πλευρίωσης (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.21). Η ψυχοκινητικότητα αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Οι ψυχοκινητικές ενότητες στις οποίες εξετάστηκε η μαθήτρια ήταν οι εξής:

- Γενική και λεπτή κινητικότητα
- Προσανατολισμός στο χώρο
- Ρυθμός και χρόνος
- Πλευρίωση

3. Νοητικές Ικανότητες:

Με τον όρο νοητικές ικανότητες αναφερόμαστε στην προσοχή, στην αντίληψη, στη μνήμη και στη σκέψη (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.22). Όλες αυτές οι γνωστικές λειτουργίες παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην επεξεργασία των πληροφοριών και στη μάθηση.

Η *προσοχή* σχετίζεται με τη διαθεσιμότητα του ατόμου να λάβει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες του περιβάλλοντός του (Πόρποδας, 2003, σ.177). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγκέντρωση προσοχής είναι το ενδιαφέρον (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.23). *Αντίληψη* ονομάζουμε «την κωδικοποίηση των πληροφοριών, την οργάνωσή τους και την αναγνώριση της ταυτότητάς τους» (Πόρποδας, 2003 σ. 78). Η λειτουργία που μας επιτρέπει να συγκρατούμε πληροφορίες ονομάζεται *μνήμη*. Η μνήμη εξετάζεται στις επιμέρους ενότητες από τις οποίες απαρτίζεται: στην οπτική μνήμη, στην ακουστική μνήμη και στη λειτουργική μνήμη (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.23). Η *σκέψη* αφορά στην ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, να τις επεξεργάζεται και να καταλήγει στον τρόπο επίλυσης προβλημάτων (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.23).

Για να εξεταστούν οι Νοητικές Λειτουργίες της μαθήτριας, επικεντρωθήκαμε στις παρακάτω ενότητες:

- Οπτική μνήμη
- Ακουστική μνήμη
- Λειτουργική μνήμη

- Συγκέντρωση προσοχής
- Λογικομαθηματική σκέψη
- Συλλογισμοί

4. Συναισθηματική Οργάνωση:

Η συναισθηματική οργάνωση επηρεάζει πολύ την προσωπικότητα του ατόμου και κατ' επέκταση την κοινωνική του ανάπτυξη και την ικανότητα για μάθηση. Η θετική εικόνα για τον εαυτό δίνει κίνητρα για εξερεύνηση του περιβάλλοντος, αυξάνει το ενδιαφέρον για μάθηση και διευκολύνει την κοινωνική προσαρμογή (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.24). το χαμηλό αυτοσυναίσθημα, από την άλλη, συνοδεύεται από συναισθήματα κατωτερότητας, άρνηση για συμμετοχή στην ομάδα, ενοχή, άγχος, ευερεθιστικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, ανησυχία, επιθετικότητα κλπ (Χρηστάκης, 2011, σ.81). Η συναισθηματική οργάνωση μελετάται από τη σκοπιά των παρακάτω περιοχών:

- Του αυτοσυναίσθηματος
- Του ενδιαφέροντος για μάθηση
- Της συνεργασίας με τους άλλους

β) ΛΕΒΔ στις Δεξιότητες Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

Το πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει τους μαθητές με ΕΕΑ (σωματική, διανοητική, κοινωνική και αισθητική ανάπτυξη) με απώτερο σκοπό να ενταχθούν ομαλά και να γίνουν πλήρως αποδεκτοί στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότερα το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) στοχεύει στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας, των βασικών σχολικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της προσαρμογής στο περιβάλλον, των δημιουργικών δεξιοτήτων και της προεπαγγελματικής ετοιμότητας.

1. Σχολική ετοιμότητα

Η σχολική ετοιμότητα είναι η διαδικασία προετοιμασίας του μαθητή ώστε να αποκτήσει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις του (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.13). Περιλαμβάνει τις περιοχές του *Προφορικού λόγου*, της *Ψυχοκινητικότητας*, των *Νοητικών ικανοτήτων* και της *Συναισθηματικής Οργάνωσης*.

2. Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες

Οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες περιλαμβάνουν το μηχανισμό *ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης* ενός κειμένου όπως επίσης και τις βασικές *μαθηματικές έννοιες και πράξεις*.

3. Κοινωνικές δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την *προσαρμογή* και την *αυτονομία* στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον όπως επίσης και την *κοινωνική συμπεριφορά* που αναπτύσσεται όταν τα άτομα αποδέχονται το περιβάλλον και γίνονται αποδεκτά από αυτό.

4. Δημιουργικές δραστηριότητες

Οι δημιουργικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν τη *χαρά* και τη *δημιουργία* που αποκομίζει το άτομο όταν καταπιάνεται με τις *τέχνες* και όταν αξιοποιεί σωστά τον *ελεύθερο χρόνο* του.

5. Προεπαγγελματική ετοιμότητα

Η προεπαγγελματική ετοιμότητα περιλαμβάνει τις *προεπαγγελματικές δεξιότητες* και τον *επαγγελματικό προσανατολισμό*.

γ) ΛΕΒΔ στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Προκειμένου να εντοπίσουμε τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, δυσπραξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία), εξετάσαμε τις δεξιότητές της σε ορισμένες περιοχές:

1. Στην αντίληψη: την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της σε *οπτικά, ακουστικά, οπτικοακουστικά και πολυαισθητηριακά ερεθίσματα*
2. Στη μνήμη: *λειτουργική, μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη*
3. Στο γραφικό χώρο: *ικανότητα χωροχρονικού προσανατολισμού και γραφοκινητικότητας*
4. Στην ανάγνωση: *δεξιότητες εκφοράς του λόγου, ικανότητες προανάγνωσης και ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, κατανόησης και σύνταξης γραπτού λόγου.*
5. Στα μαθηματικά: *ικανότητα διάκρισης και κατανόησης αριθμών, μαθηματικών συμβόλων, αλλά και της ίδιας της γλώσσας των μαθηματικών.*

6. Στη συμπεριφορά: ικανότητα *προγραμματισμού* της δράσης του, δυνατότητα *συναισθηματικής υποστήριξης* και *τάση βελτίωσης της αναγνωστικής του αυτοεικόνας*.

δ) ΛΕΒΔ στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ανιχνεύοντας τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η μαθήτριά, εξετάσαμε:

1. Τις δεξιότητες της γλώσσας, ως προς την *ανάγνωση*, την *κατανόηση*, τη *γραφή* και τη *γραπτή έκφραση*
2. Τις δεξιότητες της μαθησιακής ετοιμότητας, ως προς τον *προφορικό λόγο*, την *ψυχοκινητικότητα*, τις *νοητικές ικανότητες* και τη *συναισθηματική οργάνωση*
3. Τις δεξιότητες των μαθηματικών, ως προς την ευχέρεια στις αριθμητικές πράξεις και στην *προπαίδεια* όπως επίσης και στον τρόπο διαχείρισης και επίλυσης *μαθηματικών προβλημάτων*
4. Τις δεξιότητες της συμπεριφοράς, με γνώμονα αν είναι θετικές ή αρνητικές.

A.3.3. Σχεδιασμός Διδακτικού προγράμματος με βάση το Στοχευμένο Ατομικό

Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Το πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή. Πολλές φορές παιδιά που έχουν την ίδια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετικά πρακτικά προβλήματα ή ενδιαφέροντα. Για το λόγο αυτό η οργάνωση της διδασκαλίας σχεδιάζεται για τις μοναδικές του ανάγκες του κάθε μαθητή (πρόγραμμα στοχευμένο και ατομικό) και στοχεύει στη σταδιακή ένταξή του στην ομάδα των συνομηλίκων του (πρόγραμμα δομημένο και ενταξιακό).

Το πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της τάξης του μαθητή και στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Ωστόσο, τα δύο αυτά Αναλυτικά Προγράμματα περιέχουν πληθώρα ενοτήτων και διδακτικών στόχων που είναι αδύνατο να διδαχθούν στην ολότητά τους σε ένα μαθητή με δυσκολίες στη μάθηση. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει τη διδασκαλία του τόσο με βάση το περιεχόμενο

της όσο και με βάση το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της. Στην πράξη, οι δύο αυτές συνιστώσες οργάνωσης της διδασκαλίας επικαλύπτουν η μία την άλλη.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη για το μαθητή γενική ενότητα του διδακτικού προγράμματος. Η γενική ενότητα συνθέτει το ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, θα πρέπει να διακρίνει τις επιμέρους ενότητες, οι οποίες συνθέτουν το μακροπρόθεσμο στόχο διδασκαλίας και να τις διακρίνει σε ομάδες, δημιουργώντας το μηνιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας. Ο κάθε μηνιαίος διδακτικός στόχος θα πρέπει έπειτα να αναλυθεί σε μικρότερους στόχους που θα αποτελούν τους εβδομαδιαίους διδακτικούς στόχους. Τέλος, ανάλογα με το διδακτικό στόχο που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός σε μία εβδομάδα, θα πρέπει να καταλήξει στο ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα ή πρόγραμμα μαθημάτων.

Στην παρούσα έρευνα η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, που ξεκίνησε στις 8/11/2013 και ολοκληρώθηκε στις 20/12/2013, έγινε σε τρία στάδια: η αρχική αξιολόγηση έγινε στις 8/11/2013, στις 12/11/2013 και στις 22/11/2013, η ενδιάμεση αξιολόγηση έγινε στις 29/11/2013 και στις 6/12/2013 και η τελική αξιολόγηση έγινε στις 13/12/2013 και στις 20/12/2013. Μέσα από τη διαδικασία αυτή εντοπίστηκαν τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοτήτων της μαθήτριας και επιλέχθηκε ως ετήσιος διδακτικός στόχος ο εξής: Να ασκείται στην αυτόματη ανάγνωση (στόχος 4.3.11 από το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών) και να γνωρίζει το χρόνο (στόχος 2.3.3 από τη ΛΕΒΔ της Σχολικής Ετοιμότητας).

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

- Για το μήνα Ιανουάριο ο στόχος είναι:
 - 1) Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των ομόηχων συμφώνων.
 - 2) Να λέει και να γράφει τις εποχές του έτους με τη σειρά.
- Για το μήνα Φεβρουάριο ο στόχος είναι:
 - 1) Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των ομόηχων συμφώνων.
 - 2) Να λέει και να γράφει τους μήνες του έτους με τη σειρά.
- Για το μήνα Μάρτιο ο στόχος είναι:

1) Να διαβάζει λέξεις που έχουν συλλαβές τύπου σσ και φφ και να κατανοεί το νόημά τους.

2) Να ανακαλεί σημαντικά γεγονότα που χαρακτηρίζουν κάθε μήνα του έτους.

• Για το μήνα Απρίλιο ο στόχος είναι:

1) Να διαβάζει λέξεις που περιέχουν συλλαβές τύπου σσφφ και να κατανοεί το νόημά τους.

2) Να "διαβάζει" την ώρα στο ψηφιακό και στο αναλογικό ρολόι.

Οι εβδομαδιαίοι διδακτικοί στόχοι κάθε μήνα ήταν οι εξής:

• Για το μήνα Ιανουάριο οι στόχοι είναι:

1^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά του «φ» από το «θ» και Να διαβάζει τις εποχές του έτους με τη σειρά.

2^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά του «β» από το «δ» και Να λέει τις εποχές του έτους με τη σειρά.

3^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά του «ξ» από το «ψ» και Να συνειδητοποιεί τις διαφορές των εποχών του έτους.

• Για το μήνα Φεβρουάριο οι στόχοι είναι:

1^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των συμφώνων «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ» και Να γράφει τις εποχές του έτους με τη σειρά.

2^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των συμφώνων «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ» και Να διαβάζει τους μήνες του έτους με τη σειρά.

3^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των συμφώνων «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ» και Να λέει τους μήνες του έτους με τη σειρά.

4^η εβδ: Να συνειδητοποιήσει τη διαφορά των συμφώνων «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ» και Να ομαδοποιεί τους μήνες του έτους.

• Για το μήνα Μάρτιο οι στόχοι είναι:

1^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν διαλυτικά ή δίφθογγους και Να ανακαλεί σημαντικά γεγονότα που χαρακτηρίζουν κάθε μήνα του έτους.

2^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν δίψηφα σύμφωνα και Να γράφει τους μήνες του έτους με τη σειρά.

3^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν δίψηφα φωνήεντα και Να γράφει τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά.

4^η εβδ: Να διαβάσει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν «αυ» και «ευ» και Να γνωρίσει το αναλογικό ρολόι.

- Για το μήνα Απρίλιο οι στόχοι είναι:

1^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν συλλαβές τύπου σσφ και Να "διαβάσει" την ώρα στο αναλογικό ρολόι.

2^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν συλλαβές τύπου σσφφ και Να "διαβάσει" την ώρα στο ψηφιακό ρολόι.

3^η εβδ: Να διαβάσει λέξεις που έχουν συλλαβές τύπου σσφ και σσφφ και Να "διαβάσει" την ώρα στο αναλογικό και στο ψηφιακό ρολόι.

Οι ημερήσιοι διδακτικοί στόχοι ή το ημερήσιο πρόγραμμα μαθημάτων είναι οι παρακάτω:

- 17/1/2014 → Να χωρίσει τις κάρτες που βρίσκονται σε ένα παπουτσόκουτο σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που απεικονίζουν αντικείμενα που ξεκινούν από το γράμμα «φ» και σε αυτές που απεικονίζουν αντικείμενα που ξεκινούν από το γράμμα «θ». Να διαβάσει τις εποχές του έτους που είναι γραμμένες στον πίνακα με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.
- 24/1/2014 → Να διαβάσει τις κάρτες με τις λέξεις που είναι κολλημένες σε ένα χαρτόνι και απεικονίζουν αντικείμενα το όνομα των οποίων ξεκινά από «β» και «δ» και να κολλήσει δίπλα από κάθε λέξη την κάρτα με την αντίστοιχη εικόνα. Να διαβάσει τις εποχές του έτους σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.
- 31/1/2014 → Να διορθώσει τις λέξεις που είναι γραμμένες με τα γράμματα «κσ» και «πσ» αντί για τα γράμματα «ξ» και «ψ» κολλώντας με βέλτρον το κατάλληλο γράμμα στην κάθε λέξη. Να κολλά εικόνες που χαρακτηρίζουν κάθε εποχή στο κατάλληλο τμήμα του τοίχου της τάξης της.
- 7/2/2014 → Να παίξει ένα παιχνίδι μνήμης (memory) με μια συμμαθήτριά της με εικόνες και λέξεις αντικειμένων το όνομα των οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να γράφει σε ένα χαρτί τις εποχές του έτους με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.
- 14/2/2014 → Να λύσει ένα σταυρόλεξο κολλώντας τα κατάλληλα γράμματα στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις των αντικειμένων, το όνομα των

οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να διαβάζει τους μήνες του έτους με τη σειρά σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.

- 21/2/2014 → Να λύσει ένα σταυρόλεξο κολλώντας τα κατάλληλα γράμματα στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις των αντικειμένων, το όνομα των οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να λέει τους μήνες του έτους με τη σειρά παίζοντας «κουτσό».
- 28/2/2014 → Να συμπληρώσει τις λέξεις του παραμυθιού "Ο ψεύτης βοσκός" τοποθετώντας το γράμμα «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» ή «δ» όπου λείπει. Να τοποθετεί κάρτες με τους μήνες που αντιστοιχούν σε κάθε εποχή σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.
- 7/3/2014 → Να γράψει κάτω από κάθε εικόνα ενός αυτοσχέδιου άλμπουμ, το όνομα (που είναι λέξη που περιέχει «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ») του αντικειμένου που απεικονίζει. Να τοποθετεί χαρακτηριστικές εικόνες κάθε μήνα στο κατάλληλο τμήμα ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού.
- 14/3/2014 → Να διαβάσει λέξεις που έχουν διαλυτικά ή δίφθογγους και να «ανακαλύψει» τις εικόνες τους σε ένα «βιβλίο» με κινούμενες εικόνες. Να γράφει σε ένα χαρτί τους μήνες του έτους με τη σειρά.
- 21/3/2014 → Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν δίψηφα σύμφωνα, να κολλά δίπλα τους την κατάλληλη εικόνα και να τις "κρεμά" κάτω από το "ανθρωπάκι" που υποδηλώνει κάποιο δίψηφο σύμφωνο (μπ, ντ, γγ, γκ, τσ, τζ). Να γράφει σε ένα χαρτί τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά.
- 28/3/2014 → Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα, να κολλά δίπλα τους την κατάλληλη εικόνα και να τις "κρεμά" κάτω από το "ανθρωπάκι" που υποδηλώνει κάποιο δίψηφο φωνήεν (αι, ει, οι, ου). Να μετακινεί τους δείκτες του αναλογικού ρολογιού κατάλληλα ώστε να σχηματίσει την ώρα «ακριβώς», «και μισή», «και τέταρτο», «παρά τέταρτο».
- 4/4/2014 → Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν αυ και ευ, να κολλά δίπλα τους την κατάλληλη εικόνα και να τις "κρεμά" στην κατάλληλη πλευρά ενός χάρτινου κύβου, ανάλογα με το αν διαβάζονται με αυ (=αβ), αυ (=αφ), ευ (=εβ) ή ευ (=εφ). Να διαβάζει την ώρα που βλέπει στο αναλογικό ρολόι και να μετακινεί τους δείκτες κατάλληλα ώστε να σχηματίσει την αναλογική ώρα που ακούει.

- 7/4/2014 → Να κοιτάζει τις εικόνες, το όνομα των οποίων περιέχει συλλαβές τύπου σσφ και να συνθέτει τη λέξη του ονόματός τους με πλαστικά γράμματα σε ένα μαγνητικό πίνακα. Να μετακινεί τους δείκτες του αναλογικού ρολογιού κατάλληλα ώστε να σχηματίσει και να διαβάσει την ψηφιακή ώρα που ακούει.
- 11/4/2014 → Να κοιτάζει τις εικόνες το όνομα των οποίων περιέχει συλλαβές τύπου σσφ και σσφ και να τοποθετεί στη σωστή σειρά τα γράμματα που είναι κολλημένα σε ένα μαγνητικό πίνακα, ώστε να συνθέτει τη λέξη του ονόματός τους. Να διαβάζει την ώρα που βλέπει στο αναλογικό ρολόι και να μετακινεί τους δείκτες κατάλληλα ώστε να σχηματίσει την αναλογική και την ψηφιακή ώρα που ακούει.

A.3.4. Πείραμα

Το πείραμα είναι μια ποσοτική μέθοδος έρευνας που στοχεύει στην ανάδειξη της σχέσης αιτίας – αιτιατού ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Στο χώρο της ειδικής αγωγής έχει ιδιαίτερα συχνή εφαρμογή επειδή αποτελεί ένα άρτιο μέσω αξιολόγησης των θεραπευτικών ή ενισχυτικών-διδασκτικών προγραμμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.155). Ο ερευνητής που διεξάγει μια πειραματική έρευνα, χειρίζεται με διάφορους τρόπους μια μεταβλητή (που ονομάζεται ανεξάρτητη μεταβλητή) και παρατηρεί τις επιδράσεις αυτής σε κάποια άλλη μεταβλητή (που ονομάζεται εξαρτημένη μεταβλητή). Στον τομέα της ειδικής αγωγής ένα πείραμα μπορεί να εξετάσει την επίδραση μιας διδακτικής μεθόδου (ανεξάρτητη μεταβλητή) στην ανάπτυξη των επιμέρους ικανοτήτων των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες (εξαρτημένη μεταβλητή).

Στη συγκεκριμένη μελέτη εφαρμόστηκε μια πειραματική έρευνα αποτελούμενη από 5 μέρη. Το πείραμα αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της επιτυχίας του συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της μαθήτριας Γ.Π. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στόχευε στη βελτίωση των ικανοτήτων της μαθήτριας και στην κάλυψη των γνωστικών, των συναισθηματικών και των κοινωνικών ελλείψεων που είχε υποδείξει η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση. Για να αξιολογηθεί η επιτυχία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και η επίδρασή του στη βελτίωση των ικανοτήτων της μαθήτριας, μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης διεξήχθη μια πειραματική εργασία αποτελούμενη από 5 κείμενα κοινωνικών ιστοριών με 4 ερωτήσεις κλειστής απάντησης το καθένα. Οι κοινωνικές ιστορίες και οι ερωτήσεις εξέταζαν το βαθμό στον οποίο η μαθήτρια είχε

κατακτήσει το διδακτικό στόχο. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μικρές ιστορίες, γραμμένες με ειδικά διαμορφωμένο τρόπο που περιγράφουν συγκεκριμένα κοινωνικά γεγονότα. Στόχος τους είναι να προτείνουν στο παιδί τρόπους διαχείρισης συγκεκριμένων καταστάσεων, συχνών στην καθημερινή του ζωή.

Το περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών που δόθηκαν στη μαθήτριά σχετιζόταν με τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και συναισθηματικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα, δύο κοινωνικές ιστορίες πραγματεύονταν το πρόβλημα ασυνεπούς φροντίδας της ατομικής υγιεινής, δύο τη γνωστική κατωτερότητα που αισθάνεται η μαθήτριά σε σύγκριση με τους συμμαθητές της και μία τη δυσκολία που έχει η μαθήτριά να διαχειριστεί το θυμό της. Οι κοινωνικές ιστορίες και ερωτήσεις για καθεμιά από αυτές είναι τα εξής:

1^ο κείμενο: Ένας ανεπιθύμητος επισκέπτης!

Μερικές φορές την Άνοιξη πηγαίνουν στο κεφάλι μου κάποια μικρά έντομα που λέγονται «ψείρες». Οι ψείρες κατοικούν ανάμεσα στα μαλλιά. Για να ζήσουν και να μεγαλώσουν τσιμπάνε το κεφάλι μου, κάτι που μου δημιουργεί φαγούρα. Αν δε διώξω τις ψείρες γρήγορα, τότε αυτές μένουν στο κεφάλι μου για καιρό και γεννούν αυγά. Αυτή είναι μια δυσάρεστη κατάσταση. Αν καταλάβω πως έχω ψείρες θα πρέπει να το πω στη μητέρα μου. Τότε αυτή θα αγοράσει φάρμακα για να με βοηθήσει να τις διώξω. Έτσι θα είμαι και πάλι καθαρή και χαρούμενη.

Ερωτήσεις 1^{ου} κειμένου:

1) Μερικές φορές πηγαίνουν στο κεφάλι μου κάποια μικρά έντομα που λέγονται:

- α) φείρες
- β) ξείρες
- γ) ψείρες

2) Η μητέρα μου θα αγοράσει...για να με βοηθήσει να διώξω τις ψείρες:

- α) θάρμακα
- β) ψάρμακα
- γ) φάρμακα

3) Η επόμενη εποχή μετά την Άνοιξη είναι:

- α) το Καλοκαίρι
- β) ο Χειμώνας

γ) το Φθινόπωρο

4) Αν καταλάβω ότι έχω ψείρες θα πρέπει:

α) να μην πω τίποτα σε κανένα

β) να πω στη μητέρα μου να μου αγοράσει φάρμακο

γ) να μην κάνω παρέα με τους συμμαθητές μου

2^ο κείμενο: Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι!

Από το Σεπτέμβριο μέχρι τον Ιούνιο, κάθε πρωί, πηγαίνω στο σχολείο. Εκεί κάνουμε διάφορα μαθήματα και μαθαίνουμε σπουδαία πράγματα. Σε κάποια μαθήματα οι συμμαθητές μου ξέρουν περισσότερα πράγματα από εμένα. Αυτό συμβαίνει επειδή κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και γνωρίζει διαφορετικά πράγματα. Έτσι, κι εγώ μπορώ να ξέρω καλά κάτι που οι άλλοι δε γνωρίζουν.

Ερωτήσεις 2^{ου} κειμένου:

1) Κάθε πρωί πηγαίνω στο:

α) σχολίο

β) σχολείο

γ) σχολοίο

2) Είναι ωραίο να... τις γνώσεις μου με τους συμμαθητές μου:

α) ανταλάσο

β) ανταλλάσσω

γ) ανταλλάσσω

3) Τα σχολεία ανοίγουν:

α) το Σεπτέμβριο

β) τον Ιούνιο

γ) το Νοέμβριο

4) Κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, άρα:

α) γνωρίζει περισσότερα πράγματα από εμένα

β) γνωρίζει λιγότερα πράγματα από εμένα

γ) γνωρίζει διαφορετικά πράγματα από εμένα

3^ο κείμενο: Κάθε μέρα και καλύτερη!

Σήμερα η δασκάλα μου ζήτησε να διαβάσω ένα κείμενο για τους μήνες της Άνοιξης. Μερικές φορές δυσκολεύομαι πολύ και δεν καταλαβαίνω τι λέει το κείμενο που διαβάζω.

Τότε θα πρέπει να διαβάζω αργά τις προτάσεις για να καταλαβαίνω τι λέει το κείμενο. Αυτό θα με βοηθάει να βελτιώνω συνεχώς την ανάγνωσή μου και να γίνομαι ολοένα και καλύτερη μαθήτρια.

Ερωτήσεις 3^{ου} κειμένου:

1) Το να διαβάζω αργά τις προτάσεις με... να βελτιώνω συνεχώς την ανάγνωσή μου:

- α) βοϊθάει
- β) βοηθάει
- γ) βοειθάει

2) Τα μαγιάτικο στεφάνι το φτιάχνουμε το μήνα:

- α) Μαΐο
- β) Μάηο
- γ) Μάιο

3) Οι μήνες της Άνοιξης είναι οι:

- α) Μάρτιος-Απρίλιος-Μάιος
- β) Φεβρουάριος-Μάρτιος-Απρίλιος
- γ) Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος

4) Για να βελτιώσω την ανάγνωση θα πρέπει:

- α) να διαβάζω γρήγορα τις δύσκολες λέξεις
- β) να διαβάζω αργά τις δύσκολες λέξεις
- γ) να προσπερνάω τις δύσκολες λέξεις χωρίς να τις διαβάζω

4^ο κείμενο: Μαθαίνω να διαχειρίζομαι το θυμό μου!

Στις 11:35 που χτυπά το κουδούνι για μάθημα όλα τα παιδιά βγαίνουν στο προαύλιο. Συνήθως εγώ και οι συμμαθητές μου μαζευόμαστε κάτω από το υπόστεγο. Εκεί παίζουμε κουτσό όλοι μαζί. Καμιά φορά μπορεί να καυγαδίσουμε με κάποια φίλη μας. Τότε θα πρέπει να συζητήσουμε ευγενικά με τη φίλη μας για αυτό που μας ενόχλησε. Έτσι, θα ξαναγίνουμε φίλες και θα είμαστε όλοι χαρούμενοι.

Ερωτήσεις 4^{ου} κειμένου:

1) Όταν χτυπά το κουδούνι για διάλειμμα όλα τα παιδιά βγαίνουν στο:

- α) προάβλιο
- β) προάφλιο
- γ) προαύλιο

2) Στη λέξη «ευγενικά» το «ευ» ακούγεται:

α) εφ

β) εβ

γ) αφ

3) Το κουδούνι χτυπά στις 11:35 και ξανά μετά από 25 λεπτά, δηλαδή στις:

α) 12:00

β) 11:00

γ) 12:05

4) Αν τύχει να καυγαδίσουμε με κάποια φίλη μας θα πρέπει:

α) να χτυπήσουμε τη φίλη μας

β) να συζητήσουμε ευγενικά με τη φίλη μας τι ήταν αυτό που μας ενόχλησε

γ) να κοροϊδέψουμε τη φίλη μας

5^ο κείμενο: Καθαριότητα και υγεία!

Όταν χτυπά το κουδούνι για διάλειμμα στις 10:45 όλα τα παιδιά βγαίνουν στο προαύλιο. Συνήθως εγώ και οι συμμαθητές μου παίζουμε με τη μπάλα και τρέχουμε σε όλο το προαύλιο. Στο τέλος του διαλείμματος είμαστε όλοι ιδρωμένοι και γεμάτοι χόμα. Όταν επιστρέφω σπίτι θα πρέπει να κάνω μπάνιο και να φορέσω καθαρά ρούχα. Έτσι θα είμαι και πάλι καθαρή και θα μυρίζω όμορφα.

Ερωτήσεις 5^{ου} κειμένου:

1) Όταν...σπίτι θα πρέπει να κάνω μπάνιο και να φορέσω καθαρά ρούχα:

α) επιστρέφω

β) επιτρέφω

γ) επισρέφω

2) Στο τέλος του διαλείμματος είμαστε όλοι...και γεμάτοι χόμα:

α) ιδρωμένοι

β) ιδρωμένοι

γ) ιβρωμένοι

3) Όταν το ψηφιακό ρολόι δείχνει 10:45 η ώρα είναι:

α) δέκα παρά τέταρτο

β) έντεκα και τέταρτο

γ) έντεκα παρά τέταρτο

4) Πρέπει να κάνω μπάνιο:

α) κάθε μέρα

β) μία φορά την εβδομάδα

γ) μία φορά κάθε δύο εβδομάδες

A.3.5. Συνέντευξη

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006, σ.183) η συνέντευξη είναι «μια διαπροσωπική συνάντηση και ένας σκόπιμος διάλογος, στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο». Οι συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων και την ανάλυσή τους ποιοτικά ή ποσοτικά. Η συνέντευξη είναι μία ιδιαίτερα χρήσιμη ερευνητική στρατηγική, που συμβάλλει σημαντικά στη μελέτη διάφορων κοινωνικών ζητημάτων. Παρουσιάζει ωστόσο ορισμένα μειονεκτήματα, τα οποία μπορούν να μην επηρεάσουν την ποιότητα της μελέτης αν ο ερευνητής λάβει έγκαιρα τα κατάλληλα μέτρα.

Υπάρχουν διάφορα είδη συνέντευξης. Μία διάκριση βασίζεται στον αριθμό των ατόμων τα οποία αποτελούν το αντικείμενο της συνέντευξης και αναδεικνύει δύο είδη: την ατομική συνέντευξη και την ομαδική συνέντευξη. Μία άλλη διάκριση γίνεται ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται. Με βάση το κριτήριο αυτό επισημαίνονται η δομημένη συνέντευξη, η ημι-δομημένη συνέντευξη και η μη-δομημένη συνέντευξη. Στη δομημένη συνέντευξη γίνονται τυποποιημένες ερωτήσεις που έχουν καθορισμένη μορφή. Συχνά χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο, το οποίο διαβάζεται στο άτομο. Στην ημι-δομημένη συνέντευξη δίνονται ερωτήσεις που καθοδηγούν την πορεία της συζήτησης χωρίς να υπαγορεύουν στο άτομο τις απαντήσεις. Τέλος, στη μη-δομημένη συνέντευξη γίνεται μια ελεύθερη συζήτηση με το συνεντευξιαζόμενο για διάφορα ζητήματα.

B. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην παρούσα μελέτη το δείγμα μας αποτελείται από την μελέτη περίπτωσης της μαθήτριας Γ.Π. και από ανήλικα και ενήλικα άτομα που εμπλέκονται μαζί της. Τα ανήλικα άτομα που πήραν μέρος στη μελέτη ήταν τα 20 παιδιά που φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο με τη μαθήτρια. Από αυτά 3 φοιτούσαν στη Β΄ τάξη, 1 στη Γ΄ τάξη, 6 στη Δ΄

τάξη, 7 στην Ε΄τάξη (δηλαδή στην τάξη που φοιτούσε η μαθήτρια) και 3 στη Στ΄ τάξη. Οι ενήλικοι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 20. Από αυτούς οι 8 ήταν εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδος, 2 ήταν άτομα του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου που φοιτούσε η μαθήτρια (η νηπιαγωγός και η διευθύντρια) και οι υπόλοιποι 10 ήταν γονείς παιδιών του σχολείου, οι ενήλικοι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων και κάποιοι ενήλικοι γονείς του συλλόγου γονέων.

Γ. Εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας ακολουθήθηκε τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική μεθοδολογία και χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Η ποιοτική έρευνα περιγράφει τα ερευνητικά ζητήματα, αναζητά το κοινωνικό πλαίσιο που τα περιβάλλει και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητά τους. Η ποσοτική μεθοδολογία κωδικοποιεί αριθμητικά τα ερευνητικά δεδομένα και πολλές φορές, στοιχειοθετεί σχέσεις αιτίας - αιτιατού.

Γ.1. Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων ήταν τέσσερα: η παρατήρηση - Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) που σχεδιάστηκε και δομήθηκε με βάση το ετήσιο, το μηνιαίο, το εβδομαδιαίο και το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις από τρεις ενήλικους που εμπλέκονται με τη μαθήτρια.

Γ.1.1. Παρατήρηση – Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση

Όπως προαναφέρθηκε, η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση είναι η διαδικασία καταγραφής των ικανοτήτων του παιδιού σε τέσσερα επίπεδα: στο επίπεδο της Μαθησιακής Ετοιμότητας, στο επίπεδο των υπόλοιπων ενοτήτων του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, στο επίπεδο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και στο επίπεδο των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΑΠΣ και ΔΕΙΠΣ της τάξης φοίτησης). Ο εντοπισμός των ικανοτήτων του παιδιού γίνεται από τον ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος συμπληρώνει τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)

μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. Οι ΛΕΒΔ είναι πίνακες που αποτελούνται από στήλες και γραμμές. Υπάρχουν τέσσερις πίνακες ΛΕΒΔ, ένας για κάθε επίπεδο ικανοτήτων. Στις στήλες του κάθε πίνακα καταγράφονται οι περιοχές που αποτελούν καθένα από τα τέσσερα επίπεδα βασικών ικανοτήτων. Οι γραμμές σηματοδοτούν σε αύξουσα κλίμακα τα εξάμηνα φοίτησης, ξεκινώντας από το 1^ο εξάμηνο φοίτησης του Νηπιαγωγείου (κάτω γραμμή) και τελειώνοντας στο 2^ο εξάμηνο φοίτησης της Γ' τάξης του Λυκείου (πάνω γραμμή). Ο εκπαιδευτικός υπογραμμίζει το σχολικό εξάμηνο φοίτησης του μαθητή (π.χ. 1^ο εξάμηνο Ε' τάξης) και στη συνέχεια βάζει σημάδια στο εξάμηνο φοίτησης που αντιστοιχεί στις πραγματικές ικανότητες του παιδιού σε κάθε περιοχή των βασικών ικανοτήτων (σε κάθε στήλη). Στο τέλος, ενώνει τα επιμέρους σημάδια και δημιουργεί μια τεθλασμένη γραμμή στην οποία φαίνονται οι ικανότητες του παιδιού που είναι πολύ λιγότερο αναπτυγμένες από το σχολικό εξάμηνο φοίτησης και οι ικανότητες του παιδιού που είναι επαρκώς αναπτυγμένες και συμβαδίζουν με το σχολικό εξάμηνο φοίτησης.

Γ.1.2. Παρέμβαση – Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης

Το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Εκεί καταγράφονται οι λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις του μαθητή καθώς επίσης και οι δράσεις του εκπαιδευτικού, οι τρόποι που επέλεξε για να κινητοποιήσει το μαθητή, οι αντιδράσεις του στα λεγόμενα και τις πράξεις του παιδιού. Γενικότερα, στο Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης καταγράφονται οι παρατηρήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή (ετεροπαρατήρηση) αλλά και οι παρατηρήσεις που κάνει για τη δική του συμπεριφορά (αυτοπαρατήρηση).

Η ετεροπαρατήρηση (Βάμβουκας, 2002 σ.199) είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ως μέσω αξιολόγησης της προόδου κάθε διδακτικής παρέμβασης, ως μέσω ένδειξης της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή και ως μέσω άντλησης μη λεκτικών στοιχείων και άλλων πληροφοριών που είναι αδύνατο να κωδικοποιηθούν με διαφορετικό τρόπο. Ενδεικτικά, κάποιες πληροφορίες που καταγράφηκαν μέσω της ετεροπαρατήρησης στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης, ήταν οι παρακάτω:

- Παρασκευή 14-11-2013 → Η μαθήτρια έχει σοβαρό πρόβλημα με την υγιεινή. Έχει ψείρες και πολλές φορές έρχεται στο σχολείο πολύ βρώμικη. Η έλλειψη καθαριότητας είναι ένας σοβαρός λόγος παρεμπόδισης της κοινωνικής της ένταξης.
- Παρασκευή 22-11-2013 → Τα υπόλοιπα παιδιά έχουν πρόβλημα με τη Γ.Π. καθώς φαίνεται να τα ενοχλεί χωρίς λόγο. Είναι πιθανό να θέλει να τραβήξει την προσοχή τους και να τα κάνει να την εντάξουν στην ομάδα.
- Παρασκευή 29-11-2013 → Η Γ.Π. ζητά συχνά να πάει στην τουαλέτα και αργεί πολύ να επιστρέψει.
- Παρασκευή 6-12-2013 → Η Γ.Π. είναι πολλές φορές έτοιμη να ξεκινήσει καυγά με τους συμμαθητές της. Συχνά βρίσκει μια ευκαιρία ή δημιουργεί ένα λόγο ώστε να συγκρουστεί μαζί τους ή να τους κατηγορήσει.
- Παρασκευή 13-12-2013 → Η μαθήτρια πολύ συχνά έρχεται στο σχολείο χωρίς τα βιβλία της ημέρας. Καμία φορά δεν φέρνει ούτε ένα από τα σχολικά εγχειρίδια των ημερήσιων μαθημάτων.
- Παρασκευή 20-12-2013 → Η Γ.Π. προτιμά να βρίσκεται στην παρέα των μικρών παιδιών και να παίζει μαζί τους. Αρχικά νόμιζα ότι οι συμμαθητές της την διώχνουν. Στην πορεία όμως συνειδητοποίησα ότι ούτε η ίδια ενδιαφέρεται να κάνει παρέα μαζί τους.
- Παρασκευή 10-01-2014 → Η Γ.Π. δεν δείχνει συνέπεια στη μελέτη των σχολικών της εργασιών. Επιπλέον, δεν καταβάλλει προσπάθεια να βελτιώσει την πρόοδό της.
- Δευτέρα 27-01-2014 → Η μαθήτρια φάνηκε απογοητευμένη από την αποτυχία της να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα σωστά. Επιπλέον, η δυσκολία της να διακρίνει φωνολογικά τους φθόγγους «ξ» και «ψ» φαίνεται να είναι μία ακόμη πηγή άγχους για αυτή.
- Παρασκευή 31-01-2014 → Η μαθήτρια χάρηκε που συνεργάστηκε με τη συμμαθήτριά της και αισθάνθηκε αποδεκτή από αυτή. Στο διάλειμμα εντάχθηκε στην ομάδα των συνομήλικων κοριτσιών και συμμετείχε στις συζητήσεις τους.
- Δευτέρα 03-02-2014 → Πιστεύω ότι ο καταλληλότερος τρόπος για να αντιμετωπίζει η Γ.Π. τα λάθη της χωρίς να απογοητεύεται είναι να έχει μια δεύτερη ευκαιρία να τα διορθώνει η ίδια από μόνη της. Κατά τη διόρθωση του συγκεκριμένου λάθους η ίδια

φάνηκε όχι μόνο να μην ενοχλείται αλλά και να χαίρεται που κατάφερε να το διορθώσει σωστά.

- Παρασκευή 07-02-2014 → Η Γ.Π. δεν κατάφερε να διορθώσει άμεσα τα λάθη της επειδή δεν προφέρει σωστά τις λέξεις που έχουν σσφ ή σσσφ. Αυτή η αδυναμία της δεν οφείλεται σε προβλήματα άρθρωσης αλλά σε λανθασμένη χρήση της γλώσσας τόσο από την ίδια όσο και από την οικογένειά της.
- Δευτέρα 10-02-2014 → Η Γ.Π. έκανε λάθος στη λέξη «βαριόταν» μάλλον επειδή νόμιζε ότι έπρεπε να γράψει τη λέξη «χαιρόταν». Το λάθος στη λέξη «υπερβολικά» οφείλεται στο φτωχό λεξιλόγιο της μαθήτριας και συγκεκριμένα στη μη χρήση της παραπάνω λέξης από την ίδια και την οικογένειά της. Για το λόγο αυτό διόρθωσα άμεσα τη λέξη χωρίς να δώσω αρκετό χρόνο στη μαθήτρια να σκεφτεί τη σωστή απάντηση.
- Παρασκευή 21-02-2014 → Η Γ.Π. ενθουσιάστηκε με τη δραστηριότητα. Της άρεσε πολύ που περιλάμβανε αδρή κινητικότητα, δηλαδή που κολλούσε τις κάρτες στον τοίχο, που έψαχνε να βρει την κατάλληλη εικόνα και που τελικά κολλούσε την εικόνα στην καρτέλα. Επίσης, της άρεσαν πολύ και οι εικόνες, επειδή ήταν comics. Η δραστηριότητα θα επαναληφθεί με άλλες λέξεις, τόσο επειδή το ζήτησε η μαθήτρια, όσο και επειδή θεωρώ ότι πρέπει να εξασκηθεί στην ανάγνωση δυσκολότερων λέξεων με δίψηφα σύμφωνα.
- Παρασκευή 28-02-2014 → Η Γ.Π. εκδηλώνει τις σκέψεις της και τα συναισθήματά της περισσότερο από ότι στην αρχή των ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων. Πολλές φορές μου μιλά για εμπειρίες της ή αναφέρει γεγονότα από την οικογενειακή της ζωή. Αυτή η οικειότητα που απέκτησε σταδιακά η μαθήτρια, έφτασε να εξελιχθεί περισσότερο από τότε που ξεκίνησε η υλοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.
- Τρίτη 04-03-2014 → Η Γ.Π. αν και γνώριζε τι σημαίνει η λέξη, δεν την άκουγε συχνά και δεν τη χρησιμοποιούσε. Για το λόγο αυτό δεν εντοπίσει το λάθος της. Της είπα να χωρίσει προφορικά τη λέξη σε συλλαβές και να τονίσει κατάλληλα. Αν και στο συλλαβισμό κατάφερε να τονίσει σωστά, όταν προσπαθούσε να προφέρει ολόκληρη τη λέξη, δεν κατάφερνε να την τονίσει σωστά. Στο τέλος της είπα εγώ τη σωστή απάντηση, επειδή είχε αρχίσει να απογοητεύεται με τα συνεχή λάθη της.

- Παρασκευή 07-03-2014 → Η Γ.Π. στην αρχή της δραστηριότητας δυσκολευόταν να προφέρει σωστά τις λέξεις που περιείχαν «εβ» και «αβ». Τις διάβαζε λανθασμένα αντικαθιστώντας το «εβ» με «εφ» και το «αβ» με «αφ». Της επισήμανα το λάθος λέγοντάς της να κοιτάξει την εικόνα που η ίδια είχε κολλήσει δίπλα στη λέξη. Μετά τις πρώτες τέσσερις – πέντε λέξεις η μαθήτρια ξεκίνησε να διαβάζει τις λέξεις σωστά και να εκτελεί την εργασία μόνη της με ενθουσιασμό.
- Παρασκευή 13-02-2014 → Η Γ.Π. έκανε μερικά λάθη κατά την παραγωγή συλλαβών τύπου σσφ. Κάποια από αυτά τα λάθη οφείλονταν στη δυσκολία της να τοποθετήσει τα τρία σύμφωνα στη σωστή σειρά. Στην περίπτωση αυτή, όταν της επισήμανα ότι κάπου υπάρχει λάθος, μπορούσε να σκεφτεί και να το εντοπίσει. Άλλες φορές, όμως, τα λάθη της μαθήτριας οφείλονταν στη λανθασμένη εκμάθηση της προφοράς των λέξεων. Στην περίπτωση αυτή η διόρθωση των λαθών δεν μπορούσε να γίνει εύκολα από τη Γ.Π. καθώς η ίδια δε γνώριζε τη σωστή προφορά της λέξης.

Η αυτοπαρατήρηση είναι η έρευνα των συνειδητών ψυχικών φαινομένων του παρατηρητή από τον εαυτό του (Βάμβουκας, 2002 σ.197). Η αυτοπαρατήρηση του εκπαιδευτικού έχει σημαίνουσα αξία, καθώς συνθέτει τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, δηλαδή τη διαδικασία κατά την οποία ο ειδικός παιδαγωγός «καλείται να ξανασκεφτεί μετά το τέλος της παρέμβασης τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, τι να προσέξει, τι να αλλάξει και τι να δοκιμάσει την επόμενη φορά» (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009, σ.35). Ενδεικτικά, κάποιες πληροφορίες που καταγράφηκαν μέσω της αυτοπαρατήρησης στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης, κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης, ήταν οι παρακάτω:

- Παρασκευή 14-11-2013 → Θα πρέπει να αναφέρω στη μαθήτρια τη σπουδαιότητα φροντίδας της υγιεινής, τόσο για λόγους υγείας όσο και για λόγους κοινωνικής συναναστροφής με τους άλλους.
- Παρασκευή 22-11-2013 → Μπορώ να συμμετάσχω στο παιχνίδι των παιδιών του τμήματος της Γ.Π. ώστε να εμποδίσω τη μαθήτρια να ενοχλεί ή να δημιουργεί πρόβλημα στο παιχνίδι των συνομηλίκων της και να τη βοηθήσω να ενταχθεί στην ομάδα τους.
- Παρασκευή 29-11-2013 → Όταν η Γ.Π. ζητήσει να βγει από την τάξη για να πάει στην τουαλέτα, θα της ζητήσω να διαβάσει την ώρα και θα της πω ότι θα πρέπει να έχει επιστρέψει εντός τριών λεπτών. Έτσι, θα την αποτρέψω από την τάση της να

σπαταλά το διδακτικό χρόνο άσκοπα και θα την εντάξω σε ένα «παιχνίδι» υπολογισμού του χρόνου.

- Παρασκευή 6-12-2013 → Θα πρέπει να φτιάξω διδακτικό υλικό που να απαιτεί τη συνεργασία της Γ.Π. με κάποια συμμαθήτριά της. Έτσι θα της δώσω τη δυνατότητα να συνάψει σχέσεις φιλίας, σεβασμού και αποδοχής με τους συνομηλίκους της.
- Παρασκευή 13-12-2013 → Θα ανακοινώσω στη μαθήτριά ότι για κάθε μέρα που θα φέρνει όλα τα βιβλία της ημέρας μαζί της θα κερδίζει ένα αυτοκόλλητο που η ίδια θα κολλά στο ημερολόγιο τοίχου της τάξης.
- Παρασκευή 20-12-2013 → Θα πρέπει να προτείνω δραστηριότητες ελεύθερης ώρας που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τόσο της Γ.Π. όσο και των υπόλοιπων παιδιών της τάξης. Έτσι, θα κινητοποιήσω τη μαθήτριά να συναναστραφεί με παιδιά της ηλικίας της.
- Παρασκευή 17-01-2014 → Η μαθήτριά συχνά αποποιείται τις ευθύνες των πράξεών της. Πολλές φορές τις μεταθέτει σε άλλους για να με κάνει να ασχοληθώ μαζί της και να την υπερασπιστώ, επιπλήττοντας τους άλλους. Θα πρέπει να της δείξω ότι η στενή ενασχόλησή μου μαζί της δε συνεπάγεται τη μεροληψία μου εις βάρος των υπόλοιπων μαθητών.
- Δευτέρα 20-01-2014 → Η μαθήτριά ενθουσιάστηκε με το «έξυπνο» διδακτικό υλικό. Θα πρέπει να συνεχίσω να της παρέχω «παιδαγωγικά παιχνίδια» που να της κεντρίζουν το ενδιαφέρον και παράλληλα να εξυπηρετούν και τους σκοπούς της ειδικής διδακτικής παρέμβασης.
- Παρασκευή 24-01-2014 → Η Γ.Π. δείχνει ενδιαφέρον για τη μάθηση. Η εξατομικευμένη διδασκαλία και η θετική στάση που έχει γι' αυτή, της έχει δώσει κίνητρα και για τη συμμετοχή της στο μάθημα της γενικής τάξης. Όσο εξελίσσεται η ειδική διδακτική παρέμβαση και θα στοχεύει περισσότερο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος της ημέρας, αναμένω κλιμακωτή αύξηση της συμμετοχής της μαθήτριάς στο μάθημα της γενικής τάξης.
- Δευτέρα 27-01-2014 → Θα πρέπει να επιμείνω σε δραστηριότητες που στοχεύουν στη φωνολογική διάκριση των φθόγγων «ξ» και «ψ» προτού προχωρήσω στο επόμενο διδακτικό βήμα.

- Δευτέρα 03-02-2014 → Θα πρέπει να αφήνω στη Γ.Π. ένα μικρό χρονικό περιθώριο να διορθώσει το λάθος που της επιδεικνύω κάθε φορά. Αν δεν το εντοπίσει γρήγορα, θα το διορθώνω εγώ και θα την ενθαρρύνω να συνεχίσει την άσκηση.
- Δευτέρα 17-02-2014 → Η Γ.Π. δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για το διδακτικό υλικό που αποτελείται από εικόνες και δραστηριότητες που απαιτούν λεπτή και αδρή κινητικότητα. Θα πρέπει να αξιοποιήσω αυτή την προτίμηση που έχει η μαθήτρια σε τέτοιο διδακτικό υλικό και να χρησιμοποιήσω αντίστοιχο υλικό στις επόμενες παρεμβάσεις μου.
- Παρασκευή 21-02-2014 → Το διδακτικό υλικό που θα φτιάχνω θα πρέπει να συνεχίσει να έχει εικόνες comics αφού η Γ.Π. μου είπε πόσο πολύ της αρέσουν.

Μέσω της αυτοπαρατήρησης, εκτός από τις πληροφορίες που αφορούσαν στην ειδική διδακτική παρέμβαση, καταγράφηκαν και δυσκολίες που αφορούσαν στο διδακτικό έργο γενικότερα. Η συμμετοχή στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία και η ανάληψη του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού έπρεπε να συμβαδίζουν με το ρόλο του παιδαγωγού γενικής αγωγής και την εκτέλεση του διδακτικού έργου σε ένα διθέσιο σχολείο. Ταυτόχρονα, λοιπόν, με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός ειδικού διδακτικού προγράμματος, προσαρμοσμένο στα μέτρα και τις ανάγκες της μαθήτριας Γ.Π. υπήρχε και η ευθύνη της διδασκαλίας σε άλλους 13 μαθητές, τριών τάξεων. Ανάμεσα σε αυτούς υπήρχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με ειδικές ανάγκες, με προβλήματα συμπεριφοράς και με μαθησιακά κενά που δυσκόλευαν την εκτέλεση του διδακτικού έργου. Το χαρακτηριστικό που δυσχέραινε περισσότερο το διδακτική εμπειρία στο διθέσιο σχολείο, ήταν η έλλειψη εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού. Τόσο η μαθήτρια Γ.Π. όσο και άλλοι μαθητές του σχολείου χρειάζονταν υποστήριξη από λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Ο ρόλος των παραπάνω ειδικοτήτων έπρεπε να καλυφθεί από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, κάτι που επιβάρυνε ακόμα περισσότερο το έργο μας ως παιδαγωγών ειδικής και γενικής αγωγής.

Γ.1.3. Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Τα παιδαγωγικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για να υλοποιηθεί το ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν πολλά και διαφορετικά. Ανάμεσα σε αυτά ήταν διάφορα

παπουτσόκουτα, ντοσιέ, φάκελοι, μαγνητικοί πίνακες, χαρτόνια, κούτες και αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν ως γνωστικές μηχανές. Σύμφωνα με το άρθρο των Δροσινού & Μπαρμπαγιάννη (2013) «*Ενταξιακά παιχνίδια με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και η πρακτική της «παράλληλης» υποστήριξης. Εμπειρίες για την πρόωμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο.*», η εφαρμογή ειδικών παιδαγωγικών πρακτικών με παιχνίδια δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας είναι όχι μόνο δυνατή αλλά και αναγκαία. Αυτά τα παιδαγωγικά παιχνίδια «διευκολύνουν τη χρήση αντικειμένων, υλικών και καρτών για την υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος» (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2009 σ. 39) καθώς «σκηνοθετούν» την πορεία προς το γνωστικό στόχο θέτοντάς την ως «σκοπό του παιχνιδιού». Τα επιμέρους αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη λειτουργία των γνωστικών μηχανών ήταν πλαστικοποιημένες κάρτες, πλαστικοποιημένα γράμματα, παραμύθια, χρωματιστά χαρτιά, πλαστικά γράμματα με μαγνήτη, φωτογραφίες, διαφάνειες κλπ όλα τα παραπάνω υλικά επιλέχθηκαν για να δημιουργηθούν «έξυπνα» παιδαγωγικά μέσα διδασκαλίας προκειμένου να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον της μαθήτριας, να πετύχουμε τη συγκέντρωση της προσοχής της και την κάνουμε να αντλήσει ικανοποίηση από την εμπλοκή της με τη διδακτική διαδικασία.

Γ.1.4. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους με τη μαθήτρια ενηλίκους

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγιναν συνεντεύξεις με τρεις ενηλίκους που εμπλέκονται με το παιδί: τη μητέρα, τη διευθύντρια και μια εκπαιδευτικό του σχολείου. Τα άτομα αυτά επιλέχθηκαν διότι αλληλεπιδρούσαν με το παιδί αρκετές ώρες την ημέρα και μπορούσαν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τα ερευνητικά ζητήματα. Οι συνεντεύξεις έγιναν στο χώρο του σχολείου και είχαν διάρκεια 15 – 20 λεπτά. Το είδος της συνέντευξης που επιλέχτηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Το είδος αυτό επιλέχτηκε γιατί στόχος μας δεν ήταν η συγκέντρωση συγκεκριμένων και ποσοτικών απαντήσεων αλλά η άντληση πολλών και ποικίλων δεδομένων. Η ημι-δομημένη συνέντευξη μπορούσε να δώσει μια λεπτομερή εικόνα των πεποιθήσεων, των στάσεων και των απόψεων των ατόμων σχετικά με το παιδί και τα χαρακτηριστικά του μέσα από μία ευέλικτη συζήτηση. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δόθηκαν στους

συνεντευξιαζόμενους θεματικοί άξονες συζήτησης. Τους ζητήθηκε να σχολιάσουν αυτά που άκουγαν, να αναφέρουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις ενστάσεις τους.

Για καθεμιά ερευνητική υπόθεση τέθηκαν συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες συνέντευξης. Συνολικά δημιουργήθηκαν επτά θεματικοί άξονες οι οποίοι διαμορφώθηκαν ως εξής:

α) Για τον πρώτο άξονα που μελετάμε αναφορικά με το αν οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα, ποσότητα και ποιότητα, διατυπώθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

- *Πιστεύετε ότι η μαθήτριά παρουσιάζει αδιαφορία για τη σχολική επίδοση, έλλειψη συγκέντρωσης και διάσπαση προσοχής;*
- *Πιστεύετε ότι η μαθήτριά έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα κατωτερότητας, επιθετική συμπεριφορά και εκρήξεις θυμού;*

β) Για το δεύτερο άξονα που μελετάμε αναφορικά με το αν η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς, διατυπώθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε κάποιες από τις Μαθησιακές Δυσκολίες της μαθήτριάς;*
- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αύξησε το ενδιαφέρον της μαθήτριάς για μάθηση;*
- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μείωσε τη μοναχικότητα, τις τάσεις απομόνωσης την επιθετικότητα και τις εκρήξεις θυμού της μαθήτριάς;*

γ) Για τον τρίτο άξονα που μελετάμε αναφορικά με το αν η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αποφέρει μόνιμα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς, διατυπώθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε μόνιμα κάποιες από τις γνωστικές δυσκολίες της μαθήτριάς;*
- *Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αύξησε μόνιμα το ενδιαφέρον της μαθήτριάς για μάθηση και μείωσε δραστικά τα αισθήματα κατωτερότητας που είχε;*

Γ.2. Εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων ήταν δύο: το πείραμα – κοινωνική ιστορία που δημιουργήθηκε για να ελεγχθεί η επιτυχία του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και η επίτευξη του διδακτικού στόχου, και το ερωτηματολόγιο των παιδιών των ενηλίκων.

Γ.2.1. Πείραμα – κοινωνική ιστορία: Διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση το κείμενο

Για να διαπιστωθεί αν η μαθήτρια εμπέδωσε το διδακτικό στόχο και αν το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε είχε επιτυχία, δημιουργήθηκε μια πειραματική άσκηση, αποτελούμενη από 5 κοινωνικές ιστορίες.

Οι κοινωνικές ιστορίες ήταν γραμμένες μέσα σε φακέλους, ντοσιέ, κουτιά ή πάνω σε χαρτόνια για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον της μαθήτριας. Γύρω από κάθε κοινωνική ιστορία βρίσκονταν κάποιες πλαστικοποιημένες κάρτες που απεικόνιζαν το νόημα των φράσεων του κειμένου. Ζητήθηκε από τη μαθήτρια να διαβάσει την κοινωνική ιστορία και, στη συνέχεια, δίπλα από κάθε φράση του κειμένου να τοποθετήσει την εικόνα που αντιστοιχούσε στο νόημά της. Στο τέλος δόθηκε στη μαθήτρια ένα ερωτηματολόγιο με 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αξιολογούσε το βαθμό στον οποίο η μαθήτρια είχε κατανοήσει το νόημα του κειμένου και το βαθμό στον οποίο είχε κατακτήσει το διδακτικό στόχο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Η διαδικασία επαναλήφθηκε πέντε φορές για τις πέντε διαφορετικές κοινωνικές ιστορίες. Συνολικά η μαθήτρια απάντησε σε 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Γ.2.2. Ερωτηματολόγια

Το ερωτηματολόγιο είναι μια μέθοδος που θέτει ρωτήσεις για την προηγούμενη και την παρούσα συμπεριφορά, τις στάσεις, τις προτιμήσεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα. Οι ερωτήσεις είναι συνήθως κλειστής απάντησης και η σειρά τους είναι απόλυτα προκαθορισμένη (Βάμβουκας, 2002, 252). Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το ένα συμπληρώθηκε από τα παιδιά και το άλλο από τους ενήλικους συμμετέχοντες της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά ήταν ίδιο με αυτό που συμπλήρωσε η μαθήτρια μετά την ολοκλήρωση κάθε κοινωνικής ιστορίας. Οι 20 μαθητές του σχολείου

διάβασαν τις κοινωνικές ιστορίες και απάντησαν στις ίδιες 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από αυτές, οι 10 ερωτήσεις αφορούσαν στον ακαδημαϊκό στόχο του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, οι 5 στο στόχο μαθησιακής ετοιμότητας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ και οι υπόλοιπες 5 στο περιεχόμενο της κοινωνικής ιστορίας. Οι απαντήσεις των 20 μαθητών συγκρίθηκαν μεταξύ τους αλλά και με αυτές που έδωσε η μαθήτρια μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους ενηλίκους ανιχνεύει τις απόψεις γονέων και δασκάλων γύρω από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Για κάθε υπόθεση διατυπώθηκαν 5 ερωτήματα, η απάντηση των οποίων σημειωνόταν με αριθμό στην κλίμακα Likert ανάλογα με το βαθμό στον οποίο τα υποκείμενα συμφωνούσαν με το περιεχόμενό της (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ) (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.140). Συνολικά απαντήθηκαν 15 ερωτήσεις από 20 ενηλίκους, δασκάλους και γονείς των παιδιών του σχολείου που φοιτούσε η μαθήτρια.

Η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων έγινε με άξονα τις υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας. Οι πρώτες 5 ερωτήσεις σχετίζονταν με την 1^η υπόθεση σχετικά με το «αν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα». Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι εξής:

1. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει παράλληλα συχνά και έντονα προβλήματα συμπεριφοράς;
2. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνει αδιαφορία για τη σχολική επίδοση;
3. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει έλλειψη συγκέντρωσης και διάσπαση προσοχής;
4. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μοναχικός και απομονωμένος από τους συμμαθητές του και έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και αισθήματα κατωτερότητας;

5. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά, επιθετικότητα και έχει εκρήξεις θυμού;

Για τη δεύτερη υπόθεση σχετικά με το αν «η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς» οι 5 ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής:

6. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς;

7. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει μαθητή με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίσει την αντικοινωνική συμπεριφορά;

8. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον για μάθηση ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

9. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να μειώσει τη μοναχικότητα και την τάση απομόνωσης ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

10. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει μαθητή που προέρχεται από επιβαρυνόμενο οικογενειακό περιβάλλον, που έχει εκρήξεις θυμού και είναι επιθετικός;

Οι 5 τελευταίες ερωτήσεις που στόχευαν στη διερεύνηση της υπόθεσης σχετικά με το «αν με την ειδική διδακτική υποστήριξη καταγράφονται πρόσκαιρα ή μόνιμα αποτελέσματα» ήταν οι εξής:

11. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι με τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη καταγράφονται μόνιμα αποτελέσματα;

12. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις γνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζει ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

13. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει την αυτοεκτίμηση και να μειώσει τα αισθήματα κατωτερότητας που έχει ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

14. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον για μάθησης ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

15. Πόσο πολύ νομίζετε, σύμφωνα με την εμπειρία σας ότι ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να μειώσει την αντικοινωνική συμπεριφορά, τις εκρήξεις θυμού και την επιθετικότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

Δ. Σχέδιο και πορεία της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθήτρια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και από παιδιά και ενήλικους που έρχονται σε επαφή μαζί της. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιήθηκε με την Πρακτική Άσκηση για τη μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με ΕΕΑ, του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους». Η Πρακτική Άσκηση έγινε στο διθέσιο δημοτικό σχολείο της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδος στο οποίο φοιτά η μαθήτρια για 145 ώρες.

Οι παρατηρήσεις Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης και Έντυπου Διδακτικής Αλληλεπίδρασης έγιναν σε τρία χρονικά διαστήματα. Η πρώτη (αρχική) έγινε κατά την πρώτη επαφή μας με τη μαθήτρια (1^η – 4^η εβδομάδα πρακτικής άσκησης), η δεύτερη (διαμορφωτική) έγινε αμέσως μετά το πέρας της πρώτης για να επιβεβαιώσει ή να διορθώσει τα πρώτα αποτελέσματα, να σκιαγραφήσει τις βασικότερες δυσκολίες της μαθήτριας και να μας κατευθύνει στην εύρεση του διδακτικού στόχου της ειδικής παρέμβασης (4^η – 8^η εβδομάδα πρακτικής άσκησης) και η τρίτη (τελική) έγινε μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (21^η – 24^η εβδομάδα πρακτικής άσκησης) για να ερευνηθεί

οποιαδήποτε αλλαγή στην ακαδημαϊκή πρόοδο της μαθήτριας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, σημειωνόταν στις ΛΕΒΔ η απόκλιση που παρουσίαζε η μαθήτρια στην ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, αν η μαθήτρια δεν παρουσίαζε καμία απόκλιση από το επίπεδο της τάξης της σημειωνόταν ο αριθμός 0, ενώ αν η μαθήτρια παρουσίαζε απόκλιση τριών εξαμήνων κάτω από το επίπεδο της τάξης της σημειωνόταν ο αριθμός -3. Στο τέλος, για κάθε ομάδα δεξιοτήτων (π.χ. δεξιότητες οπτικής μνήμης από τη ΛΕΒΔ της νοητικής ικανότητας) υπολογιζόταν ο μέσος όρος ανάπτυξης των επιμέρους δραστηριοτήτων. Όταν τελείωνε καθεμιά από τις τρεις παρατηρήσεις, σημειώνονταν οι μέσοι όροι των αποκλίσεων κάθε ομάδας δεξιοτήτων σε ένα διάγραμμα. Από την ένωση των επιμέρους σημείων προέκυπτε κάθε φορά μια τεθλασμένη γραμμή, η οποία αναδείκνυε τα χαμηλότερα επίπεδα της μαθήτριας. Μετά το πέρας της διαμορφωτικής παρατήρησης βρέθηκε ότι τα χαμηλότερα επίπεδα της μαθήτριας εντοπίστηκαν στην αυτόματη ανάγνωση (στόχος 4.3.11 από το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών) και στη γνώση του χρόνου (στόχος 2.3.3 από τη ΛΕΒΔ της Σχολικής Ετοιμότητας). Αυτοί, λοιπόν, έγιναν οι διδακτικοί στόχοι του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση με το συγκεκριμένο στόχο με βάση το ετήσιο, το μηνιαίο, το εβδομαδιαίο και το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα. Όταν το πρόγραμμα παρέμβασης τελείωσε, συμπληρώθηκαν ξανά οι ΛΕΒΔ, δημιουργήθηκε ξανά το διάγραμμα των αποκλίσεων και ολοκληρώθηκε η ποιοτική συλλογή δεδομένων μέσω των παρατηρήσεων.

Στη συνέχεια συλλέχθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα μέσω των συνεντεύξεων με τους τρεις ενηλίκους. Ακολούθησε η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων μέσα από τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων και τις κοινωνικές ιστορίες με τα ερωτηματολόγια των παιδιών. Αρχικά οι κοινωνικές ιστορίες με τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στη μαθήτρια με τις μαθησιακές δυσκολίες και στη συνέχεια συμπληρώθηκαν από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου.

Ε. Περιορισμοί της έρευνας

Ε.1. Ερευνητικό σχέδιο

Υπάρχουν τέσσερα είδη ερευνητικών σχεδίων που κατευθύνουν μια επιστημονική μελέτη. Επειδή καθένα από αυτά έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, θεωρείται πιο

αποτελεσματικό να εφαρμόζονται κάποιοι συνδυασμοί αυτών ή όλα αυτά, εφόσον τα διάφορα πρακτικά ζητήματα και οι ηθικές αρχές το επιτρέπουν (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.113). Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκαν όλες οι ερευνητικές προσεγγίσεις σε διαφορετικές φάσεις της μελέτης.

α) Ανοικτή διερευνητική έρευνα: Είναι το ερευνητικό σχέδιο που στοχεύει στην εξερεύνηση μιας κοινωνικής κατάστασης. Η έρευνα αυτή είναι ανοικτή σε νέα ευρήματα και ερμηνείες αλλά δεν μπορεί εύκολα να υποβληθεί σε αντικειμενικό έλεγχο. Εφαρμόστηκε κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός διδακτικού προγράμματος, διαμορφωμένου σύμφωνα με τα ατομικά χαρακτηριστικά της μαθήτριας, όπως αυτά σκιαγραφήθηκαν μέσω της παρατήρησης και της συμπλήρωσης των ΛΕΒΔ.

β) Περιγραφική έρευνα: Είναι η λεπτομερής απεικόνιση ενός κοινωνικού φαινομένου μια δεδομένη χρονική στιγμή η οποία, όμως, δεν αξιολογεί τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Εφαρμόστηκε κατά την σύνθεση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της μαθήτριας όσο αφορά τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές της δυσκολίες, μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς της στο σχολικό περιβάλλον, της λήψη οικογενειακού ιστορικού και των συνεντεύξεων από τους ενηλίκους που συναναστρέφονται μαζί της.

γ) Έρευνα συσχέτισης: Είναι η έρευνα που αξιολογεί τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Επιτρέπει τη διατύπωση προβλέψεων αναφορικά με τις σχέσεις των μεταβλητών, χωρίς, ωστόσο, να εξάγει συμπεράσματα για τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ τους. Εφαρμόστηκε κατά τη σύγκριση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της μαθήτριας μετά την ολοκλήρωση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (α' μεταβλητή) με τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των άλλων μαθητών που δεν είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (β' μεταβλητή).

δ) Πειραματική έρευνα: Είναι η έρευνα που στοχεύει στην αξιολόγηση της επίδρασης ενός ή περισσότερων πειραματικών χειρισμών σε μια εξαρτημένη μεταβλητή. Επιτρέπει την ανάδειξη σχέσεων αιτίας – αιτιατού αλλά δεν επιτρέπει τον πειραματικό χειρισμό πολλών μεταβλητών ταυτόχρονα. Εφαρμόστηκε κατά την αξιολόγηση της επιτυχίας του ΣΑΔΕΠΕΑΕ μέσω των κοινωνικών ιστοριών και των δραστηριοτήτων που τις συνόδευαν αλλά και της συμπλήρωσης των ΛΕΒΔ μετά το πέρας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο κατάλληλος χειρισμός της ανεξάρτητης μεταβλητής (διδασκαλία) ήταν η

αιτία που έφερε αποτελέσματα στην εξαρτημένη μεταβλητή (γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες της μαθήτριας).

E.2. Ηθικά ζητήματα

Οποιαδήποτε έρευνα γίνεται στις ανθρωπιστικές επιστήμες, θα πρέπει να υπακούσει στους νόμους της ηθικής. Ο ερευνητής θα πρέπει να δρα πάντα λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη του την αξιοπρέπεια και την ευημερία των συμμετεχόντων. Θα πρέπει να δείξει σεβασμό για τα άτομα και την αυτονομία τους και να υπακούσει στις παρακάτω βασικές αρχές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.116, 118,119):

1. Εχεμύθεια και ανωνυμία: Τα προσωπικά στοιχεία και οι ατομικές πληροφορίες του συμμετέχοντα δεν πρέπει να αποκαλύπτονται χωρίς την έγγραφη συγκατάθεσή του. Πρόσβαση στο φάκελο του συμμετέχοντα μπορεί να έχει μόνο ο ερευνητής. Κάποιες γενικές πληροφορίες όπως η ηλικία, το φύλο και άλλα δημογραφικά στοιχεία μπορούν να δοθούν. Όμως, στοιχεία που αποκαλύπτουν την ταυτότητα του ατόμου δεν μπορούν να αποκαλυφθούν ή να δημοσιοποιηθούν.

2. Έγγραφη συγκατάθεση: Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ενημερωθούν πλήρως για τη φύση και τις συνέπειες της έρευνας. Δεν θα πρέπει να εξαναγκαστούν με κανένα τρόπο να συμμετάσχουν στην έρευνα ενώ θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να διακόψουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν και για οποιοδήποτε λόγο. Μετά την πλήρη ενημέρωσή τους, εφόσον συναινέσουν, θα πρέπει να δώσουν μια έγγραφη συγκατάθεση. Επειδή οι ανήλικοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τα άτομα με ψυχικές διαταραχές δεν είναι, σύμφωνα με το νόμο, σε θέση να δώσουν έγγραφη συγκατάθεση, θα πρέπει να τους δοθούν επαρκείς εξηγήσεις, να αποσπαστεί η εθελοντική προφορική τους συναίνεση και να αποκομιστεί η κατάλληλη έγγραφη άδεια από ένα πρόσωπο που έχει τη νομική ευθύνη τους (π.χ. κηδεμόνας).

3. Εξαπάτηση στην έρευνα: Οι συμμετέχοντες μπορούν να παραπλανηθούν από τον ερευνητή αναφορικά με τους στόχους της μελέτης, για να μη διαμορφώσουν τη συμπεριφορά τους ώστε να γίνουν «καλοί» συμμετέχοντες (δηλαδή να κάνουν αυτό που νομίζουν ότι θέλει ο ερευνητής) ή «κακοί» συμμετέχοντες (δηλαδή να κάνουν αυτό που νομίζουν ότι δεν θέλει ο ερευνητής), υπονομεύοντας την έρευνα.

Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ

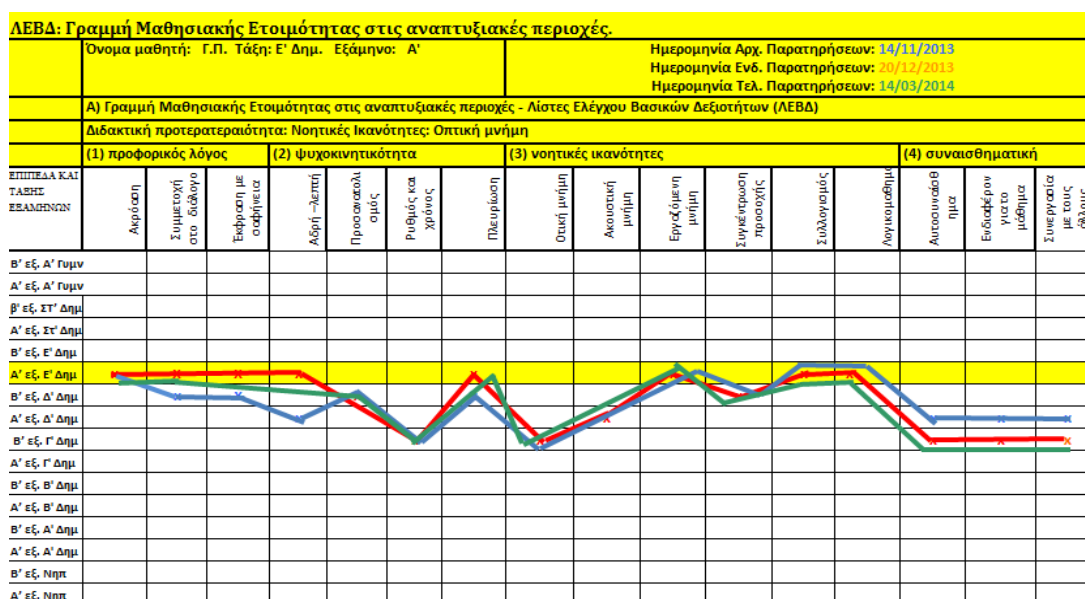
Α. Αποτελέσματα 1^{ης} Υπόθεσης

Για να εξετάσουμε την ορθότητα της 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης, δηλαδή αν «οι ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα», χρησιμοποιήσαμε εργαλεία ποιοτικών δεδομένων (παρατήρηση, συνεντεύξεις) και εργαλεία ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολόγιο).

A.1. Ευρήματα ποιοτικών δεδομένων

A.1.1. Παρατήρηση

A.1.1.1. Μεταβολές στη γραμμή της Μαθησιακής ετοιμότητας



Αρχική Παρατήρηση: Οι **μαθησιακές δυσκολίες** που καταγράφονται από την αρχική παρατήρηση εντοπίζονται σε όλες τις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις (3 εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης) εντοπίζονται στην περιοχή της «Ψυχοκινητικότητα» και συγκεκριμένα στην ικανότητα αντίληψης του *ρυθμού και του χρόνου* και στην περιοχή των «Νοητικών Ικανοτήτων» όσο αφορά στις δεξιότητες *οπτικής μνήμης*. Σημαντικές αποκλίσεις (2 εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης) παρουσιάζονται στην *αδρή και λεπτή κινητικότητα* της περιοχής της «Ψυχοκινητικότητα» και στην *ακουστική μνήμη* της περιοχής των «Νοητικών

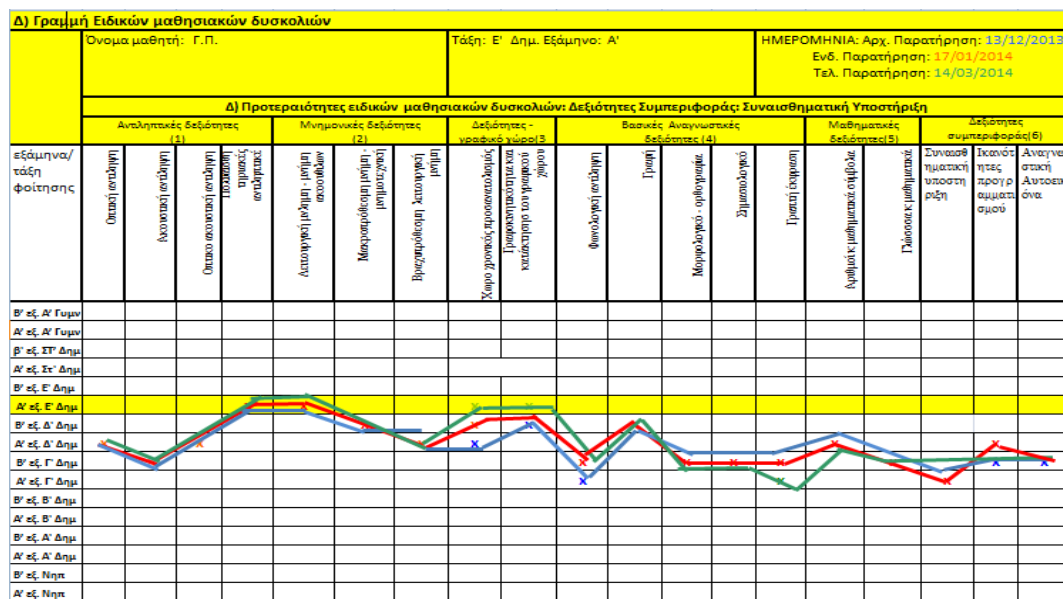
Ικανοτήτων». Τα **προβλήματα συμπεριφοράς** που εντοπίζονται από την παρατήρηση της μαθησιακής ετοιμότητας είναι σημαντικά. Συγκεκριμένα, όλες οι ενότητες της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» (*αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για το μάθημα, συνεργασία με τους άλλους*) παρουσιάζουν 2 εξάμηνα απόκλιση από την τυπική ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Ενδιάμεση Παρατήρηση: Οι **μαθησιακές δυσκολίες** που εντοπίζονται από την ενδιάμεση παρατήρηση είναι ανάλογες με αυτές την αρχικής παρατήρησης. Οι δυσκολίες στην αντίληψη του *ρυθμού και του χρόνου* (της περιοχής της «Ψυχοκινητικότητας») και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων *οπτικής μνήμης* (της περιοχή των «Νοητικών Ικανοτήτων») φαίνεται ξανά να είναι οι μεγαλύτερες (3 εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης). Ακολουθεί το πρόβλημα ανάπτυξης της *ακουστικής μνήμης* στην περιοχή των «Νοητικών Ικανοτήτων» (απόκλιση 2 εξαμήνων). Σημαντική διαφορά με την αρχική παρατήρηση αποτελεί η *αδρή και λεπτή κινητικότητα* της περιοχής της «Ψυχοκινητικότητας» στην οποία δεν καταγράφονται αποκλίσεις από το επίπεδο της τάξης της μαθήτριας. Τα **προβλήματα συμπεριφοράς** που διαπιστώνονται από την ενδιάμεση παρατήρηση είναι επίσης διαφορετικά από αυτά της πρώτης παρατήρησης. Αυτή τη φορά εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στη συγκρότηση της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» (*αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για το μάθημα, συνεργασία με τους άλλους*) από την τυπική ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων (3 εξάμηνα κάτω).

Τελική Παρατήρηση: Κατά την τελική παρατήρηση οι μεγαλύτερες **μαθησιακές δυσκολίες** (διαφορά 3 ακαδημαϊκών εξαμήνων) καταγράφονται ξανά στην αντίληψη του *ρυθμού και του χρόνου* («Ψυχοκινητικότητα») και στην *οπτική μνήμη* («Νοητικές Ικανότητες»). Σημαντικά προβλήματα (απόκλιση κατά 2 εξάμηνα) εντοπίζονται στην *ακουστική μνήμη* («Νοητικές Ικανότητες»). Μικρές αποκλίσεις (κατά 1 εξάμηνο) παρατηρούνται στην *έκφραση με σαφήνεια* («Προφορικός Λόγος»), στην *αδρή και λεπτή κινητικότητα*, στο *προσανατολισμό στο χώρο* της περιοχής της «Ψυχοκινητικότητας» και στη *συγκέντρωση προσοχής* των «Νοητικών Ικανοτήτων». Τα **προβλήματα συμπεριφοράς** που διαπιστώνονται είναι όμοια με εκείνα της ενδιάμεσης παρατήρησης και εξίσου σημαντικά (απόκλιση 3 εξαμήνων σε όλες τις ενότητες της «Συναισθηματικής Οργάνωσης»).

Συμπέρασμα: Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αφορούν στη μάθηση παρατηρούνται τόσο στην περιοχή των «Νοητικών Ικανοτήτων» και συγκεκριμένα στην ικανότητα *οπτικής μνήμης* όσο και στην περιοχή της «Ψυχοκινητικότητας» και ειδικότερα στην αντίληψη του *ρυθμού και του χρόνου*. Τα σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς εντοπίζονται σε όλες τις ενότητες της περιοχής της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» (*αυτοσυναίσθημα, ενδιαφέρον για το μάθημα, συνεργασία με τους άλλους*). Οι αποκλίσεις στις δεξιότητες που αφορούν στη μάθηση είναι όμοιες με τις αποκλίσεις στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά, δηλαδή 3 εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης του παιδιού. Επομένως, τα αποτελέσματα της αρχικής, της ενδιάμεσης και της τελικής παρατήρησης γύρω από την ανάπτυξη της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού **επαληθεύουν** την 1^η Υπόθεση της έρευνας, αφού κατά την παρατήρηση της Μαθησιακής ετοιμότητας διαπιστώθηκε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα.

A.1.1.2. Μεταβολές στη γραμμή των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών



Αρχική Παρατήρηση: Κατά την αρχική παρατήρηση, οι πρωτογενείς ειδικές **μαθησιακές δυσκολίες** εντοπίζονται ως εξής: η μεγαλύτερη απόκλιση (4 εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης) παρουσιάζεται στη *φωνολογική αντίληψη* («Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες»). Σημαντικές δυσκολίες (απόκλιση 3 εξαμήνων) εντοπίζονται στην *ακουστική αντίληψη* («Αντιληπτικές Δεξιότητες»), στις δεξιότητες *μορφολογίας* –

ορθογραφίας, σημασιολογίας και γραπτής έκφρασης («Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες») και στην περιοχή γλώσσα και μαθηματικά («Μαθηματικές Δεξιότητες»). Μεγάλες δυσκολίες (2 εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης) διαπιστώνονται στην οπτική αντίληψη, στην οπτικοακουστική αντίληψη («Αντιληπτικές Δεξιότητες»), στη βραχυπρόθεσμη – λειτουργική μνήμη («Μνημονικές Δεξιότητες»), στο χωροχρονικό προσανατολισμό («Δεξιότητες Γραφικού Χώρου»), και στην ενότητα αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα (περιοχή «Μαθηματικών Δεξιοτήτων»). Μικρές αποκλίσεις (1 εξαμήνου) παρατηρούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη («Μνημονικές Δεξιότητες»), στη γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου και στη γραφή («Δεξιότητες Γραφικού Χώρου»). Τα **προβλήματα** στη **συμπεριφορά** εντοπίζονται μέσα από την παρατήρηση της περιοχής των «Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς». Εκεί, η μεγαλύτερη δυσκολία (απόκλιση 4 εξαμήνων) διαπιστώνεται στη συναισθηματική υποστήριξη. Στις περιοχές των ικανοτήτων προγραμματισμού και της αναγνωστικής αυτοεικόνας εμφανίζονται αρκετά σημαντικές αποκλίσεις (3 εξάμηνα).

Ενδιάμεση Παρατήρηση: Στην ενδιάμεση παρατήρηση η εικόνα των ειδικών **μαθησιακών δυσκολιών** της μαθήτριας είναι παρόμοια με αυτήν της αρχικής παρατήρησης. Διαφορές (1 εξαμήνου) εντοπίζονται στο χωροχρονικό προσανατολισμό («Δεξιότητες Γραφικού Χώρου») και στη φωνολογική αντίληψη («Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες»). Οι μεγαλύτερες δυσκολίες (απόκλιση κατά 3 εξάμηνα) εντοπίζονται ξανά στη φωνολογική αντίληψη, (αν και με μικρότερη απόκλιση αυτή τη φορά) στην ακουστική αντίληψη («Αντιληπτικές Δεξιότητες»), στις δεξιότητες μορφολογίας – ορθογραφίας, σημασιολογίας και γραπτής έκφρασης («Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες») και στην περιοχή γλώσσα και μαθηματικά («Μαθηματικές Δεξιότητες»). Μικρότερες αποκλίσεις (2 εξαμήνων) παρουσιάζονται ξανά στις ενότητες οπτική αντίληψη και οπτικοακουστική αντίληψη από την περιοχή των «Αντιληπτικών Δεξιοτήτων», βραχυπρόθεσμη – λειτουργική μνήμη από την περιοχή των «Μνημονικών Δεξιοτήτων», στο χωροχρονικό προσανατολισμό από τις «Δεξιότητες Γραφικού Χώρου», και στην ενότητα αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα της περιοχής των «Μαθηματικών Δεξιοτήτων». Μικρές δυσκολίες (διαφορά 1 εξαμήνου από το επίπεδο της τάξης) διαπιστώνονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη («Μνημονικές Δεξιότητες»), στο χωροχρονικό προσανατολισμό, στην γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου

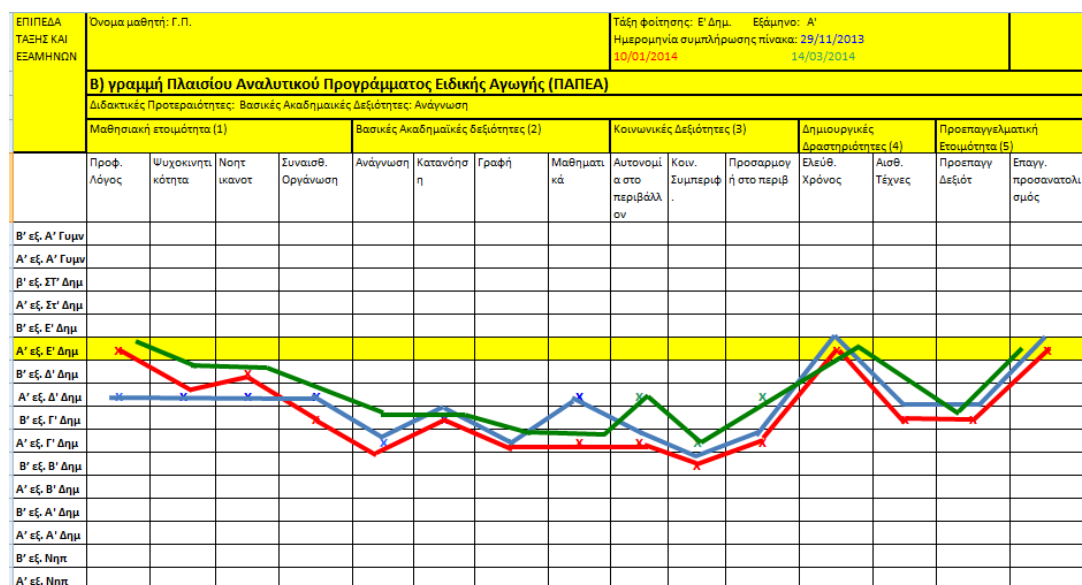
και στη *γραφή* («Δεξιότητες Γραφικού Χώρου»). Οι **δυσκολίες στη συμπεριφορά** παρατηρούνται ως εξής: το μεγαλύτερο πρόβλημα (απόκλιση 4 εξαμήνων) εντοπίζεται στη *συναισθηματική υποστήριξη*. Σημαντικές δυσκολίες (3 εξάμηνα κάτω από το τυπικό) εμφανίζονται στην ενότητα της *αναγνωστικής αυτοεικόνας*, ενώ αδυναμίες εμφανίζονται και στις *ικανότητες προγραμματισμού* (2 εξάμηνα κάτω από το επίπεδο της τάξης).

Τελική Παρατήρηση: Στο τελικό στάδιο, οι ειδικές **μαθησιακές δυσκολίες** που παρατηρούνται στις ενότητες των «Αντιληπτικών Δεξιοτήτων» και των «Μνημονικών Δεξιοτήτων» είναι όμοιες με αυτές που παρατηρούνται στο ενδιάμεσο στάδιο. Καμία απόκλιση δεν παρατηρείται στις «Δεξιότητες Γραφικού Χώρου». Κατά την τελική παρατήρηση, η μεγαλύτερη δυσκολία (απόκλιση 4 εξαμήνων) φαίνεται να είναι η *γραπτή έκφραση* («Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες»). Σημαντικές αδυναμίες (3 εξάμηνα) παρατηρούνται στις δεξιότητες *μορφολογίας – ορθογραφίας και σημασιολογίας* (Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες), στην *ακουστική αντίληψη* («Αντιληπτικές Δεξιότητες») και στην περιοχή της *γλώσσας και των μαθηματικών* («Μαθηματικές Δεξιότητες»). Η *οπτική αντίληψη*, η *οπτικοακουστική αντίληψη* («Αντιληπτικές Δεξιότητες»), η *βραχυπρόθεσμη λειτουργική μνήμη* (Μνημονικές Δεξιότητες) και οι *αριθμοί και μαθηματικά σύμβολα* («Μαθηματικές Δεξιότητες») παρουσιάζουν αποκλίσεις 2 εξαμήνων. Μικρές αποκλίσεις (κατά 1 εξάμηνο) από το επίπεδο της τάξης της εμφανίζει η μαθήτρια στη *μακροπρόθεσμη μνήμη* (Μνημονικές Δεξιότητες) και στη *γραφή* (Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες). Στις παρατηρήσεις γύρω από τα **προβλήματα συμπεριφοράς** εντοπίζεται το ίδιο επίπεδο απόκλισης (κατά 2 εξάμηνα) σε όλες τις δεξιότητες συμπεριφοράς.

Συμπέρασμα: Οι μεγαλύτερες δυσκολίες που αφορούν στη μάθηση παρατηρούνται τόσο στην περιοχή των «Αντιληπτικών Δεξιοτήτων» (3 εξάμηνα) και συγκεκριμένα στην *ακουστική αντίληψη* όσο και στην περιοχή της «Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες» (περίπου 3 εξάμηνα) και ειδικότερα στην *φωνολογική επίγνωση*, τη *μορφολογία – ορθογραφία*, τη *σημασιολογία* και τη *γραπτή έκφραση*. Τα σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς παρατηρούνται σε όλες τις «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» (περίπου 3 εξάμηνα) και κυρίως στη *συναισθηματική υποστήριξη* και στην *αναγνωστική αυτοεικόνα*. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται και αυτή τη φορά παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα ποιότητα και ποσότητα (αποκλίσεις 3 εξαμήνων τόσο στις διαταραχές συμπεριφοράς όσο και στις διαταραχές μάθησης). Ως εκ

τούτου, τα αποτελέσματα της αρχικής, της ενδιάμεσης και της τελικής παρατήρησης γύρω από την ανίχνευση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών **επαληθεύουν** την 1^η Υπόθεση της έρευνάς μας.

A.1.1.3. Μεταβολές στη γραμμή του ΠΑΠΕΑ



Αρχική Παρατήρηση: Στη γραμμή του ΠΑΠΕΑ οι **μαθησιακές δυσκολίες** αξιολογούνται με βάση τις περιοχές της «Μαθησιακής Ετοιμότητας» και των «Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων». Από την αρχική παρατήρηση, τα χαμηλότερα επίπεδα (απόκλιση κατά 4 εξάμηνα από το επίπεδο της τάξης) εντοπίζονται στην *ανάγνωση* και τη *γραφη* από την περιοχή των «Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων». Σημαντική δυσκολία (απόκλιση 3 εξαμήνων) παρατηρείται στην *κατανόηση* («Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες»). Μεγάλες αποκλίσεις φαίνεται να υπάρχουν στην *προφορικό λόγο*, στην *ψυχοκινητικότητα*, στις *νοητικές ικανότητες* (από την περιοχή της «Μαθησιακής Ετοιμότητας») και στα *μαθηματικά* από την περιοχή των «Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων». Τα **προβλήματα συμπεριφοράς** παρατηρούνται μέσα από την ενότητα της συναισθηματικής οργάνωσης (της «Μαθησιακής Ετοιμότητας») και όλες τις ενότητες των περιοχών «Κοινωνικές Δεξιότητες», «Δημιουργικές Δραστηριότητες» και «Προεπαγγελματική ετοιμότητα». Η μεγαλύτερη δυσκολία (με απόκλιση 5 εξάμηνα) εμφανίζεται στην *κοινωνική συμπεριφορά* («Κοινωνικές Δεξιότητες»). Ακολουθούν τα προβλήματα *αυτονομίας στο περιβάλλον* και *προσαρμογής στο περιβάλλον* («Κοινωνικές

Δεξιότητες») με απόκλιση 4 εξαμήνων. Η *αισθητική αγωγή - τέχνες* («Δημιουργικές Δραστηριότητες») και οι *προεπαγγελματικές δεξιότητες* (Προεπαγγελματική ετοιμότητα») εμφανίζουν μεγάλες αποκλίσεις (3 εξαμήνων). Σημαντικές (2 εξάμηνα χαμηλότερα από το επίπεδο της τάξης) είναι και οι δυσκολίες που προκύπτουν μέσα από την αξιολόγηση της *συναισθηματικής οργάνωσης* της περιοχής της «Μαθησιακής Ετοιμότητας».

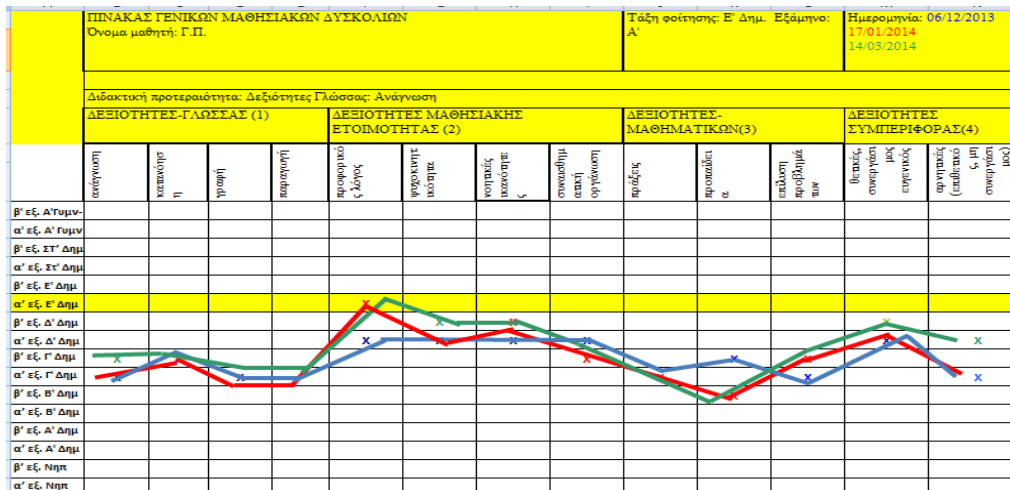
Ενδιάμεση Παρατήρηση: Στην ενδιάμεση παρατήρηση η εικόνα των **μαθησιακών δυσκολιών** διαμορφώνεται ως εξής: οι μεγαλύτερες δυσκολίες (απόκλιση 4 εξαμήνων) εντοπίζονται στις ενότητες *ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά* της περιοχής των «Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων». Σημαντικές αποκλίσεις (3 εξαμήνων) παρατηρούνται στην *κατανόηση* («Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες»). Μεγάλα προβλήματα (2 επίπεδα χαμηλότερα από αυτά της τυπικής ανάπτυξης) διαπιστώνονται στην *ψυχοκινητικότητα*, ενώ μικρές δυσκολίες (απόκλιση 1 εξαμήνου) φαίνεται να υπάρχουν στις *νοητικές ικανότητες* (από την περιοχή της «Μαθησιακής Ετοιμότητας»). Τα μεγαλύτερα **προβλήματα συμπεριφοράς** (με διαφορά 5 εξαμήνων από το επίπεδο της τάξης) βρίσκονται ξανά στην *κοινωνική συμπεριφορά* των «Κοινωνικών Δεξιοτήτων». Αρκετά μεγάλες αποκλίσεις (4 εξαμήνων) παρατηρούνται και πάλι στην *αυτονομία στο περιβάλλον* και στην *προσαρμογή στο περιβάλλον* («Κοινωνικές Δεξιότητες»). Τέλος, η *αισθητική αγωγή - τέχνες* («Δημιουργικές Δραστηριότητες»), οι *προεπαγγελματικές δεξιότητες* (Προεπαγγελματική ετοιμότητα») και η *συναισθηματική οργάνωση* της περιοχής της «Μαθησιακής Ετοιμότητας» εμφανίζουν μεγάλες αποκλίσεις (3 εξαμήνων).

Τελική Παρατήρηση: Κατά την τελική παρατήρηση οι μεγαλύτερες **μαθησιακές δυσκολίες** (με απόκλιση 4 εξάμηνα) παρατηρούνται στη *γραφή* και τα *μαθηματικά* της περιοχής των «Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων». Αρκετά σημαντικές αδυναμίες (απόκλιση 3 εξαμήνων) καταγράφονται και στις άλλες ενότητες της ίδιας περιοχής, δηλαδή στην *ανάγνωση* και την *κατανόηση*. Η *ψυχοκινητικότητα* και οι *νοητικές ικανότητες* της «Μαθησιακής Ετοιμότητας» σημειώνουν μικρές διαφορές από το επίπεδο της τάξης (κατά 1 εξάμηνο). Τα σπουδαιότερα σημεία **προβληματικής συμπεριφοράς** εντοπίζονται και πάλι στην κοινωνική συμπεριφορά των «Κοινωνικές Δεξιοτήτων» αλλά με μικρότερες αποκλίσεις αυτή τη φορά (4 εξάμηνα). Σημαντικές δυσκολίες (3 εξάμηνα απόκλιση) εξακολουθούν να διαφαίνονται στις *προεπαγγελματικές δεξιότητες* (Προεπαγγελματική ετοιμότητα»). Η *συναισθηματική οργάνωση* («Μαθησιακή

Ετοιμότητα»), η αυτονομία στο περιβάλλον, η προσαρμογή στο περιβάλλον (από την περιοχή των «Κοινωνικές Δεξιότητες») και η αισθητική αγωγή-τέχνες («Δημιουργικές Δραστηριότητες») σημειώνουν σημαντικές διαφορές (κατά 2 εξάμηνα) από την τυπική ανάπτυξη.

Συμπέρασμα: Κατά τις παρατηρήσεις της περιοχής του ΠΑΠΕΑ, οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς με την ίδια συχνότητα. Όσο αφορά στη μάθηση, οι μεγαλύτερες δυσκολίες (με περίπου 4 εξάμηνα απόκλιση) παρατηρούνται στην ανάγνωση και τη γραφή («Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες»). Τα σπουδαιότερα προβλήματα συμπεριφοράς καταγράφονται στις «Κοινωνικές Δεξιότητες» και συγκεκριμένα στις δυσκολίες κοινωνικής συμπεριφοράς (απόκλιση περίπου 5 εξάμηνα), στην αυτονομία στο περιβάλλον και στην προσαρμογή στο περιβάλλον (απόκλιση 4 εξαμήνων). Σημαντικά είναι τα προβλήματα (διαφορά κατά 3 εξάμηνα) και στην ανάπτυξη των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων («Προεπαγγελματική Ετοιμότητα»). Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι διαταραχές συμπεριφοράς αξιολογούνται κατά μέσο όρο με διαφορά περίπου 4 εξαμήνων από την τυπική ανάπτυξη. Επομένως, τα προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται να παρουσιάζονται με την ίδια ποιότητα και ποσότητα με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συμπέρασμα που επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Α.1.1.3. Μεταβολές στη γραμμή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών



Αρχική Παρατήρηση: Σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση οι μεγαλύτερες δυσκολίες της μάθησης (απόκλιση 4 εξαμήνων) βρίσκονται στην ανάγνωση, τη γραφή και την

παραγωγή λόγου από τις «Δεξιότητες της Γλώσσας», στις πράξεις και στην επίλυση προβλημάτων από τις «Δεξιότητες των Μαθηματικών». Σημαντικές μαθησιακές διαταραχές (με διαφορά κατά 3 εξάμηνα από το επίπεδο της τάξης) εντοπίζονται στην κατανόηση («Δεξιότητες της Γλώσσας») και στην προπαίδεια «Δεξιότητες των Μαθηματικών». Από την περιοχή της «Μαθησιακής Ετοιμότητας» όλες οι ενότητες που αφορούν στη μάθηση παρατηρούνται με απόκλιση 2 εξαμήνων. Τα **προβλήματα συμπεριφοράς** εξετάζονται μέσα από τη *συναισθηματική οργάνωση* της «Μαθησιακής Ετοιμότητας» και τις ενότητες των «Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς». Τα χαμηλότερα επίπεδα σημειώνονται στις *αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς (επιθετικότητα – ανικανότητα συνεργασίας)* από την περιοχή «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» με διαφορά 4 εξαμήνων από το επίπεδο της τάξης. Μέτριες δυσκολίες (απόκλιση 2 εξαμήνων) βρίσκονται στη *συναισθηματική οργάνωση* της «Μαθησιακής Ετοιμότητας» και στις *θετικές δεξιότητες συμπεριφοράς (ευγένεια - συνεργασία)* της περιοχής «Δεξιότητες Συμπεριφοράς».

Ενδιάμεση Παρατήρηση: Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση, τα **προβλήματα της μάθησης** σκιαγραφούνται με τρόπο ανάλογο με αυτό της αρχικής παρατήρησης. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη απόκλιση (κατά 5 ακαδημαϊκά εξάμηνα) εντοπίζεται στην προπαίδεια των «Δεξιοτήτων των Μαθηματικών». Αρκετά σημαντικές δυσκολίες (διαφορές κατά 4 εξάμηνα) διαπιστώνονται στην *ανάγνωση, τη γραφή και την παραγωγή λόγου* από τις «Δεξιότητες της Γλώσσας» και στις *πράξεις* των «Δεξιοτήτων των Μαθηματικών». Η *κατανόηση* («Δεξιότητες της Γλώσσας») και η *επίλυση προβλημάτων* («Δεξιότητες των Μαθηματικών») φαίνεται ότι αποκλίνουν κατά 3 εξάμηνα από την τυπική ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στην περιοχή της «Μαθησιακής Ετοιμότητας» μέτρια δυσκολία (2 εξάμηνα χαμηλότερα από το επίπεδο της τάξης) φαίνεται να υπάρχει στην ανάπτυξη της *ψυχοκινητικότητας* ενώ στις *νοητικές ικανότητες* παρατηρούνται μικρές δυσκολίες (αποκλίσεις 1 εξαμήνου). Τα **προβλήματα** που εντοπίζονται **στη συμπεριφορά** κορυφώνονται (διαφορά κατά 4 εξάμηνα) ξανά στην ενότητα *αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς (επιθετικότητα – ανικανότητα συνεργασίας)* από την περιοχή «Δεξιότητες Συμπεριφοράς». Ακολουθούν τα προβλήματα στην ανάπτυξη της *συναισθηματικής οργάνωσης* των δεξιοτήτων «Μαθησιακής Ετοιμότητας» με αποκλίσεις

3 εξαμήνων. Τα μικρότερα προβλήματα εντοπίζονται στις *θετικές δεξιότητες συμπεριφοράς (ευγένεια - συνεργασία)* της περιοχής «Δεξιότητες Συμπεριφοράς».

Τελική Παρατήρηση: Σύμφωνα με την τελική παρατήρηση, το μεγαλύτερο **μαθησιακό πρόβλημα** φαίνεται να είναι η προπαίδεια («Δεξιότητες των Μαθηματικών») με απόκλιση 5 εξαμήνων. Σοβαρές αποκλίσεις 4 εξαμήνων εντοπίζονται στη *γραφή*, στην *παραγωγή* («Δεξιότητες της Γλώσσας») και στις *πράξεις* («Δεξιότητες των Μαθηματικών»). Στην *ανάγνωση*, την *κατανόηση* («Δεξιότητες της Γλώσσας») και την *επίλυση προβλημάτων* («Δεξιότητες των Μαθηματικών») παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες (απόκλιση 3 εξαμήνων). Μικρές διαταραχές (διαφορά κατά 1 ακαδημαϊκό εξάμηνο) εντοπίζονται στην *ψυχοκινητικότητα* και στις *νοητικές ικανότητες* των δεξιοτήτων («Μαθησιακής Ετοιμότητας»). Ως μεγαλύτερα **προβλήματα συμπεριφοράς** (απόκλιση κατά 2 εξάμηνα) διαπιστώνονται οι *αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς (επιθετικότητα – ανικανότητα συνεργασίας)* από την περιοχή «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» και η *συναισθηματική οργάνωση* της «Μαθησιακής Ετοιμότητας». Οι δυσκολίες που αφορούν στην ανάπτυξη *θετικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς (ευγένεια - συνεργασία)* είναι μικρές (διαφορά 1 εξαμήνου).

Συμπέρασμα: Κατά τις παρατηρήσεις της περιοχής των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών οι σπουδαιότερες **διαταραχές μάθησης** (με απόκλιση περίπου 4 εξάμηνα) εντοπίζονται στην *προπαίδεια*, στις *πράξεις*, στην *επίλυση προβλημάτων* («Δεξιότητες Μαθηματικών»), στην *ανάγνωση*, στη *γραφή* και στην *παραγωγή λόγου* («Δεξιότητες Γλώσσας»). Σημαντικές δυσκολίες (απόκλιση περίπου 3 εξαμήνων) παρατηρούνται στην *κατανόηση* («Δεξιότητες Γλώσσας»), ενώ μέτριες δυσκολίες (διαφορά περίπου κατά 2 εξάμηνα) διαπιστώνονται στην *ψυχοκινητικότητα* και στις *νοητικές ικανότητες* («Μαθησιακή Ετοιμότητα»). Τα σημαντικότερα **προβλήματα συμπεριφοράς** (αποκλίσεις περίπου 4 εξαμήνων) εντοπίζονται στην ενότητα *αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς (επιθετικότητα – ανικανότητα συνεργασίας)* από την περιοχή «Δεξιότητες Συμπεριφοράς». Σημαντικές δυσκολίες (με αποκλίσεις περίπου 2 εξαμήνων) καταγράφονται στην ανάπτυξη *θετικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς (ευγένεια - συνεργασία)* από την περιοχή «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» και στην ανάπτυξη της *συναισθηματικής οργάνωσης* («Μαθησιακή Ετοιμότητα»). Συνοψίζοντας, οι αποκλίσεις στις μαθησιακές δυσκολίες είναι ανάλογες με αυτές στα προβλήματα συμπεριφοράς (περίπου 3 εξάμηνα),

πράγμα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα. Επομένως, οι παρατηρήσεις των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, επαληθεύουν την 1^η ερευνητική υπόθεση.

A.1.2. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους με τη μαθήτριά ενηλίκους

Οι ημι – δομημένες συνεντεύξεις έγιναν σε τρεις ενηλίκους που εμπλέκονται με το παιδί: τη μητέρα, τη διευθύντρια και μια εκπαιδευτικό του σχολείου. Για την πρώτη ερευνητική υπόθεση διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις:

1^η ερώτηση: Πιστεύετε ότι η μαθήτριά παρουσιάζει αδιαφορία για τη σχολική επίδοση, έλλειψη συγκέντρωσης και διάσπαση προσοχής;

Απάντηση μητέρας: «*Η Γ.Π. δεν κάθεται να διαβάσει. Λέει ότι δεν έχει διάβασμα αλλά και όταν τη βλέπω να κάθεται δεν κοιτάει το βιβλίο. Γράφει κάτι και μετά εγώ της λέω να μου το δείξει αλλά δε βγάζω τα γράμματά της. Τα μεγάλα παιδιά μου γυρνάνε από το σχολείο και διαβάζουν. Αυτή βλέπει τηλεόραση ή με κοιτάει που μαγειρεύω. Της λέω ότι οι βαθμοί σου είναι χαμηλοί και κάτσε διάβασε αλλά εκείνη λέει ότι δεν καταλαβαίνει τα μαθήματα..»*

Απάντηση διευθύντριας του σχολείου: «*Πράγματι η μαθήτριά παρουσίαζε αδιαφορία για τη σχολική επίδοση. Συχνά, έρχεται στο σχολείο χωρίς τα σχολικά της βιβλία, λέγοντας ότι μπερδεύτηκε και έφερε άλλα. Πολλές φορές, την ώρα του μαθήματος, τη βλέπω στο προαύλιο και όταν τη ρωτάω τι κάνει εκεί μου απαντά ότι βγήκε από την τάξη για να πάει στην τουαλέτα. Στην τάξη, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στο μάθημα. Ενδιαφέρεται για άλλα πράγματα, άσχετα με τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν της γίνεται παρατήρηση για να προσέξει στο μάθημα αυτή αδυνατεί να συγκεντρώσει την προσοχή της για μεγάλο χρονικό διάστημα.»*

Απάντηση εκπαιδευτικού του σχολείου: «*Όσες φορές μπαίνω στην τάξη της, παρατηρώ ότι η Γ.Π. δεν συγκεντρώνεται στο μάθημα. Δε συνεργάζεται με τους συμμαθητές της στις ομαδικές εργασίες και δεν εργάζεται μεθοδικά στις ατομικές εργασίες. Συχνά, την ώρα του μαθήματος πειράζει τους συμμαθητές της ή κοιτά αδιάφορα έξω από το παράθυρο. Η αδιαφορία της δεν περιορίζεται μόνο στα σχολικά μαθήματα αλλά επεκτείνεται και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. Κατά την προετοιμασία των σχολικών γιορτών η Γ.Π. δεν μαθαίνει το ποίημα της έγκαιρα και δεν ξέρει πότε ήταν η σειρά της να βγει στη σκηνή.*

Πρέπει πάντα κάποιος να της υπενθυμίζει τι έχει να κάνει, ακόμα και μετά από πολλές πρόβες.»

Από τις απαντήσεις των τριών ενηλίκων φαίνεται η **αδιαφορία** της μαθήτριας **για τη σχολική επίδοση**. Η μητέρα επισημαίνει τον ισχυρισμό της μαθήτριας ότι δεν έχει εργασίες, προκειμένου να αποφύγει το διάβασμα («λέει ότι δεν έχει διάβασμα» «λέει ότι δεν καταλαβαίνει τα μαθήματα»). Η διευθύντρια του σχολείου τονίζει την ασυνέπεια της Γ.Π. για τα μαθήματα της ημέρας («έρχεται στο σχολείο χωρίς τα σχολικά της βιβλία») και την προσπάθεια φυγής από τη σχολική τάξη («την ώρα του μαθήματος, τη βλέπω στο προαύλιο»). Η εκπαιδευτικός αναδεικνύει την απάθεια της μαθήτριας απέναντι σε οποιαδήποτε διαδικασία γίνεται στο σχολείο («δεν μαθαίνει το ποίημα της έγκαιρα και δεν ξέρει πότε είναι η σειρά της να βγει στη σκηνή»). Η **έλλειψη συγκέντρωσης** είναι, επίσης, φανερή και στις τρεις απαντήσεις. Η μητέρα ισχυρίζεται ότι όταν η Γ.Π. διαβάζει «δεν κοιτάει το βιβλίο», η διευθύντρια παρατηρεί ότι «δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί στο μάθημα» και «αδυνατεί να συγκεντρώσει την προσοχή της για μεγάλο χρονικό διάστημα» ενώ η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει ότι «πρέπει πάντα κάποιος να της υπενθυμίζει τι έχει να κάνει, ακόμα και μετά από πολλές πρόβες». Τέλος, η **διάσπαση της προσοχής** αναδεικνύεται τόσο από τα λόγια της μητέρας («αυτή βλέπει τηλεόραση ή με κοιτάει που μαγειρεύω») όσο και από τα λόγια της διευθύντριας («ενδιαφέρεται για άλλα πράγματα, άσχετα με τη μαθησιακή διαδικασία») και της εκπαιδευτικού («την ώρα του μαθήματος πειράζει τους συμμαθητές της ή κοιτά αδιάφορα έξω από το παράθυρο»).

2^η ερώτηση: Πιστεύετε ότι η μαθήτρια έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα κατωτερότητας, επιθετική συμπεριφορά και εκρήξεις θυμού;

Απάντηση μητέρας: «Δεν την ενδιαφέρει που έχει πρόβλημα στο σχολείο. Νομίζει ότι δεν θα γίνει καλή μαθήτρια ποτέ. Καμιά φορά λέω στη μεγάλη μου κόρη να τη βοηθήσει στο διάβασμα. Η μεγάλη μου κόρη είναι πολύ καλή μαθήτρια, όλο μπράβο ακούω από τους δασκάλους. Αλλά με τη Γ.Π. δεν είναι έτσι. Αυτή θυμώνει όταν διαβάζουν μαζί, φωνάζει και κλαίει. Έρχεται συχνά στο σπίτι στενοχωρημένη γιατί τα άλλα παιδιά δεν την παίζουν. Της λέω να κάνει παρέα με τη Ρ.Σ. που είναι φίλες από μικρά. Με αυτή παίζει καμιά φορά τα απογεύματα γιατί μένουμε κοντά. Δεν πιστεύω ότι είναι επιθετική αλλά την άλλη φορά με πήρε τηλέφωνο η μητέρα του Γ.Σ. να μου πει ότι η Γ.Π. τον χτυπάει και του σκίζει τα τετράδια. Νομίζω όμως ότι λέει ψέματα γιατί αυτή όλο υπερβολές λέει.»

Απάντηση διευθύντριας του σχολείου: «Πολλές φορές δέχτηκα παράπονα από τους συμμαθητές της Γ.Π. ότι τους μιλά άσχημα, τους βρίζει ή τους χτυπά. Κάποτε ήρθε στο σχολείο μια μητέρα να επισημάνει ότι το παιδί της είναι θύμα των επιθετικών πράξεων της μαθήτριάς. Όταν μίλησα με τη Γ.Π. κατ' ιδίαν για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, αρχικά θύμωσε και φώναζε ότι οι άλλοι λένε ψέματα. Αργότερα άρχισε να κλαίει λέγοντας ότι δεν μπορεί να παίξει με τους συμμαθητές της γιατί δεν την θέλουν. Ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά του σχολείου της μιλούν άσχημα, την κοροϊδεύουν επειδή δεν ξέρει να διαβάξει και ότι λένε μυστικά που δεν αποκαλύπτονται ποτέ μπροστά της.»

Απάντηση εκπαιδευτικού του σχολείου: «Η Γ.Π. ήταν ένα από τα παιδιά που παρατηρώ συχνά την ώρα του διαλείμματος. Κάνει παρέα με παιδιά μικρότερης ηλικίας, ακόμα και με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, γιατί δεν μπορεί να εναρμονιστεί με την ομάδα των συνομηλίκων της. Έχει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές της, τσακώνεται αρκετές φορές μαζί τους ή κάνει υβριστικά σχόλια και χειρονομίες προς αυτούς. Πολλές φορές θυμώνει, εκνευρίζεται ή ξεσπά σε κλάματα γιατί θεωρεί ότι οι συμμαθητές της την προσβάλλουν.»

Σύμφωνα με την απάντηση της μητέρας, η μαθήτριά έχει **χαμηλή αυτοπεποίθηση** («δε θα γίνει καλή μαθήτριά ποτέ», «έρχεται συχνά στο σπίτι στενοχωρημένη»). Η ίδια η μητέρα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τη συγκρίνει με τη μεγάλη της κόρη («Αλλά με τη Γ.Π. δεν είναι έτσι») κάτι που, ίσως, αποδεικνύει τα **αισθήματα κατωτερότητας** που έχει η οικογένεια για τη μαθήτριά αλλά και η ίδια η Γ.Π. για τον εαυτό της. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση επαληθεύεται και από την απάντηση της διευθύντριας του σχολείου («κλαίει λέγοντας ότι δεν μπορεί να παίξει με τους συμμαθητές της γιατί δεν την θέλουν», «Ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά του σχολείου της μιλούν άσχημα, την κοροϊδεύουν επειδή δεν ξέρει να διαβάξει και ότι λένε μυστικά που δεν αποκαλύπτονται ποτέ μπροστά της»). Η εκπαιδευτικός του σχολείου επισημαίνει, επίσης, τα αισθήματα κατωτερότητας της Γ.Π. («κάνει παρέα με παιδιά μικρότερης ηλικίας, ακόμα και με τα παιδιά του νηπιαγωγείου», «ξεσπά σε κλάματα γιατί θεωρεί ότι οι συμμαθητές της την προσβάλλουν»). Οι **εκρήξεις θυμού** είναι επίσης ένα χαρακτηριστικό που επιβεβαιώνεται από τη μητέρα («θυμώνει όταν διαβάζουν μαζί, φωνάζει και κλαίει»), τη διευθύντρια («θύμωσε και φώναζε ότι οι άλλοι λένε ψέματα») και την εκπαιδευτικό του σχολείου («πολλές φορές θυμώνει και εκνευρίζεται»). Από την άλλη, η **επιθετική συμπεριφορά** επαληθεύεται

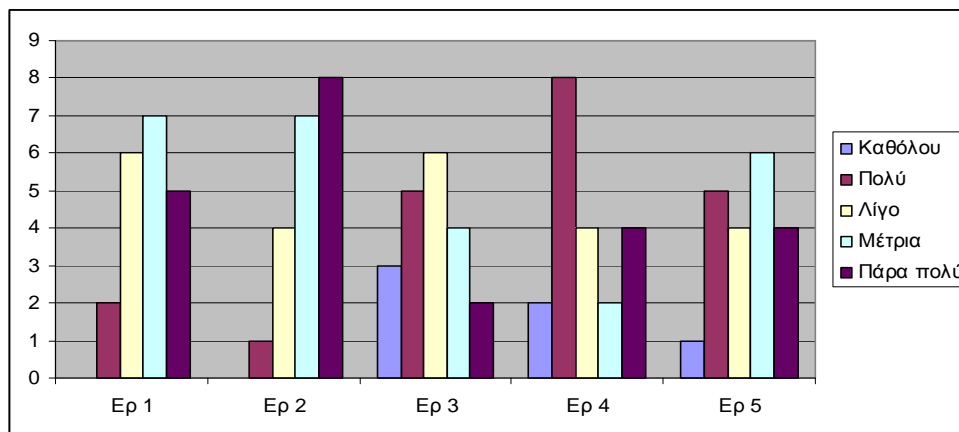
μόνο από το προσωπικό του σχολείου. Η διευθύντρια υποστηρίζει ότι χρειάστηκε πολλές φορές να διαχειριστεί κάποια κρίση που είχε δημιουργηθεί στο σχολείο εξαιτίας της επιθετικότητας της Γ.Π. («δέχτηκα παράπονα από τους συμμαθητές της Γ.Π. ότι τους μιλά άσχημα, τους βρίζει ή τους χτυπά», «ήρθε στο σχολείο μια μητέρα να επισημάνει ότι το παιδί της είναι θύμα των επιθετικών πράξεων της μαθήτριας») ενώ η εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι η επιθετική συμπεριφορά της μαθήτριας εκδηλώνεται αρκετά συχνά («έχει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές της, τσακώνεται αρκετές φορές μαζί τους ή κάνει υβριστικά σχόλια και χειρονομίες προς αυτούς»). Ωστόσο, η μητέρα δεν αναγνωρίζει κάποια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς της κόρης της. Ακόμα και όταν η μητέρα ενός άλλου παιδιού της τηλεφώνησε για να παραπονεθεί για την επιθετικότητα της Γ.Π. εκείνη ήταν σίγουρη ότι τίποτα από όσα άκουσε δεν ήταν αλήθεια, πεπεισμένη ότι η μητέρα του παιδιού συνεχώς ψεύδεται και υπερβάλλει.

Συμπέρασμα: Από τις δύο ερωτήσεις που διατυπώθηκαν για να διαπιστωθεί η ορθότητα της 1^{ης} ερευνητικής υπόθεσης, αποδείχτηκε ότι οι διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα, ποσότητα και ποιότητα. Οι συνεντεύξεις με τους ενηλίκους που εμπλέκονται με τη μαθήτρια **επαληθεύουν** την 1^η υπόθεση της ερευνητικής εργασίας.

A.2. Ευρήματα ποσοτικών δεδομένων

A.2.1. Ερωτηματολόγιο ενηλίκων

Από τα ευρήματα των ποιοτικών δεδομένων διαπιστώσαμε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις των 20 ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, ομαδοποιούνται ως εξής:



Στην **1^η ερώτηση** σχετικά με το αν ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει παράλληλα συχνά και έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, 7 από τους ερωτηθέντες απάντησαν «μέτρια», 6 από αυτούς απάντησαν «λίγο», 5 απάντησαν «πάρα πολύ» και 2 απάντησαν «πολύ». Κανένα άτομο δε φάνηκε να πιστεύει ότι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζει καθόλου προβλήματα συμπεριφοράς. Στο **2^ο ερώτημα** αναφορικά με το αν ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνει αδιαφορία για τη σχολική επίδοση, 8 άτομα απάντησαν «πάρα πολύ», 7 απάντησαν «πολύ», 4 απάντησαν «λίγο» και 1 απάντησε «καθόλου». Κανένα άτομο δε φάνηκε να πιστεύει ότι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνει μέτρια αδιαφορία για τη σχολική του επίδοση. Στην **3η ερώτηση**, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει έλλειψη συγκέντρωσης και διάσπαση προσοχής. Εδώ, 6 άτομα έδωσαν την «λίγο», 5 την απάντηση «πολύ», 4 την απάντηση «μέτρια», 3 την απάντηση «καθόλου» και 2 την απάντηση «πάρα πολύ». Το **4^ο ερώτημα** αξιολογούσε τις απόψεις των συμμετεχόντων γύρω από το αν ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μοναχικός και απομονωμένος από τους συμμαθητές του και έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και αισθήματα κατωτερότητας. Από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, 8 συμφώνησαν «πολύ», 4 συμφώνησαν «λίγο», 4 «πάρα πολύ», 2 «μέτρια» και 2 «καθόλου». Στην τελευταία (**5η**) **ερώτηση** που διατυπώθηκε γύρω από την 1^η υπόθεση, η οποία ερευνούσε αν ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά, επιθετικότητα και έχει εκρήξεις θυμού, 6 ερωτηθέντες απάντησαν «μέτρια», 5 απάντησαν «πολύ», 4 απάντησαν «πάρα πολύ», 4 απάντησαν «λίγο» και 1 απάντησε «καθόλου».

Συμπέρασμα: Σύμφωνα με τους πρώτους πέντε (5) άξονες του ερωτηματολογίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων πιστεύει ότι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει «πάρα πολύ» μεγάλη αδιαφορία για τη σχολική επίδοση, «πολύ» χαμηλή αυτοεκτίμηση-αισθήματα κατωτερότητας, «μέτρια» προβλήματα συμπεριφοράς, «μέτρια» επιθετικότητα και «λίγο» έλλειψη συγκέντρωσης-διάσπαση προσοχής. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την προβληματική

συμπεριφορά να εμφανίζεται κυρίως ως αδιαφορία για τη σχολική επίδοση και αισθήματα κατωτερότητας-χαμηλής αυτοεκτίμησης. Το ερωτηματολόγιο επαληθεύει την 1^η ερευνητική υπόθεση.

B. Αποτελέσματα 2^{ης} Υπόθεσης

Για να εξετάσουμε την ορθότητα της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης, δηλαδή αν «η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς», χρησιμοποιήσαμε εργαλεία ποιοτικών δεδομένων (παρέμβαση, συνεντεύξεις) και εργαλεία ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολόγιο ενηλίκων, πείραμα).

B.1. Ευρήματα ποιοτικών δεδομένων

B.1.1. Παρέμβαση

- 1^η διδακτική παρέμβαση (17/1/2014) → Να χωρίσει τις κάρτες που βρίσκονται σε ένα παπουτσόκουτο σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που απεικονίζουν αντικείμενα που ξεκινούν από το γράμμα «φ» και σε αυτές που απεικονίζουν αντικείμενα που ξεκινούν από το γράμμα «θ». Να διαβάσει τις εποχές του έτους που είναι γραμμένες στον πίνακα με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.



Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με μεγάλη επιτυχία. Η μαθήτριά κατάφερε να ξεχωρίσει τις κάρτες γρήγορα. Στο τέλος της άσκησης κατάφερε να διαβάσει τις λέξεις με μεγάλη ευκολία. Η βοήθεια που της προσέφερα κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας ήταν μηδαμινή. Το «έξυπνο» διδακτικό υλικό την ενθουσίασε. Η ίδια εκδήλωσε ενδιαφέρον για μάθηση και φάνηκε να αντλεί ικανοποίηση από τη διδασκαλία.

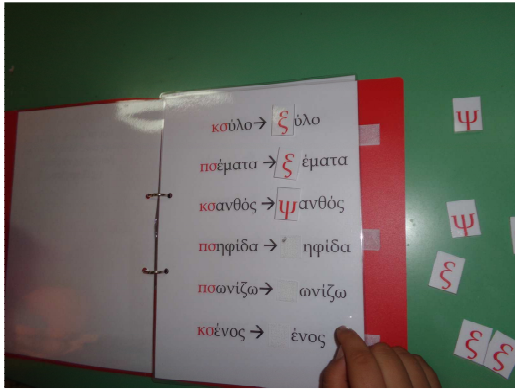
Η δραστηριότητα ανάγνωσης των εποχών του έτους αν και δεν τη δυσκόλεψε, δε φάνηκε να της κεντρίζει το ενδιαφέρον.

- 2^η διδακτική παρέμβαση (24/1/2014) → Να διαβάσει τις κάρτες με τις λέξεις που είναι κολλημένες σε ένα χαρτόνι και απεικονίζουν αντικείμενα το όνομα των οποίων ξεκινά από «β» και «δ» και να κολλήσει δίπλα από κάθε λέξη την κάρτα με την αντίστοιχη εικόνα. Να διαβάζει τις εποχές του έτους σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.



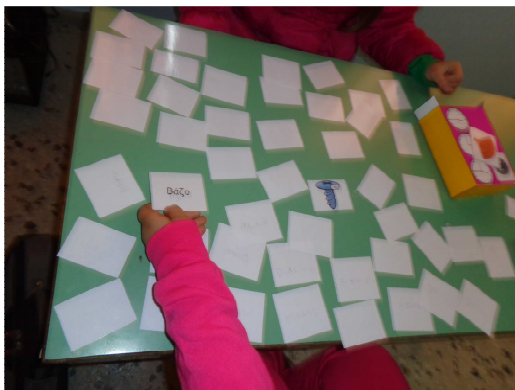
Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: *Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με μεγάλη επιτυχία. Η μαθήτρια κατάφερε να διαβάσει τις κάρτες με τις λέξεις με μεγάλη ευκολία. Επίσης, κατάφερε να εντοπίσει τις αντίστοιχες κάρτες με τις εικόνες γρήγορα και να τις τοποθετήσει δίπλα στη σωστή λέξη ανάλογα με το νόημά της. Η Γ.Π. έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και για τη δραστηριότητα μάθησης του χρόνου. Η ίδια είπε ότι της άρεσε το επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει τόσα πολλά χρώματα. Η εξατομικευμένη διδασκαλία και η θετική στάση που έχει γι' αυτή, της έδωσε κίνητρα και για συμμετοχή στο μάθημα της γενικής τάξης.*

- 3^η διδακτική παρέμβαση (31/1/2014) → Να διορθώσει τις λέξεις που είναι γραμμένες με τα γράμματα «κσ» και «πσ» αντί για τα γράμματα «ξ» και «ψ» κολλώντας με βέλτρον το κατάλληλο γράμμα στην κάθε λέξη. Να κολλάει εικόνες που χαρακτηρίζουν κάθε εποχή στο κατάλληλο τμήμα του τοίχου της τάξης της.



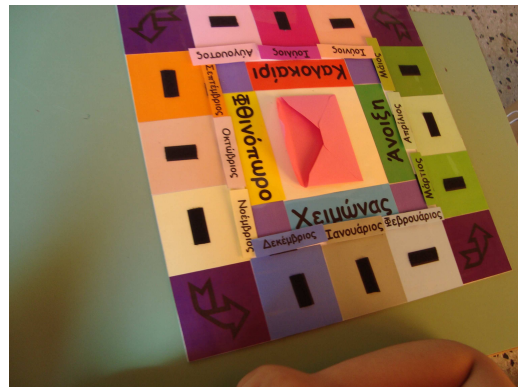
Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η δραστηριότητα δεν ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Η μαθήτρια δεν κατάφερε να διακρίνει εύκολα πότε έπρεπε να βάλει το γράμμα «ξ» και πότε το γράμμα «ψ». Έκανε αρκετά λάθη, τα οποία δεν κατάφερε να εντοπίσει και να διορθώσει μόνη της κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της δραστηριότητας. Αντίθετα, διόρθωσε τις λέξεις μόνο αφού της επισημάνθηκε ότι η δραστηριότητα δεν έχει ολοκληρωθεί σωστά. Η Γ.Π. φάνηκε απογοητευμένη από την αποτυχία να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα σωστά. Επιπλέον, η δυσκολία της να διακρίνει φωνολογικά τους φθόγγους «ξ» και «ψ» φαίνεται να είναι μία ακόμη πηγή άγχους για αυτή. Στη δραστηριότητα για τη μάθηση του χρόνου, η στάση της ήταν διαφορετική. Οι εικόνες και τα χρωματιστά χαρτόνια αποτέλεσαν κίνητρο μάθησης. Συγκέντρωσε την προσοχή της και ολοκλήρωσε την άσκηση σωστά.

- 4^η διδακτική παρέμβαση (7/2/2014) → Να παίξει ένα παιχνίδι μνήμης (memory) με μια συμμαθήτριά της με εικόνες και λέξεις ανικειμένων το όνομα των οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να γράψει σε ένα χαρτί τις εποχές του έτους με τη σειρά, ξεκινώντας από την Άνοιξη.



Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με επιτυχία. Η Γ.Π. κατάφερε να διαβάσει εύκολα τις λέξεις και να διακρίνει φωνολογικά τα σύμφωνα. Το παιχνίδι την ενθουσίασε, η οποία συνεργάστηκε με τη συμμαθήτριά της. Επιπλέον, συνεργάστηκε ικανοποιητικά με τη συμμαθήτριά της και χάρηκε επειδή αισθάνθηκε αποδεκτή από αυτή. Στο διάλειμμα εντάχθηκε στην ομάδα των συνομήλικων κοριτσιών και συμμετείχε στις συζητήσεις τους. Η δραστηριότητα για τη μάθηση των εποχών φάνηκε να αυξάνει την αυτοεκτίμηση της μαθήτριας, διότι κατάφερε να γράψει τις εποχές μόνη της και σωστά.

- 5^η διδακτική παρέμβαση (14/2/2014) → Να λύσει ένα σταυρόλεξο κολλώντας τα κατάλληλα γράμματα στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις των αντικειμένων, το όνομα των οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να διαβάσει τους μήνες του έτους με τη σειρά σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.



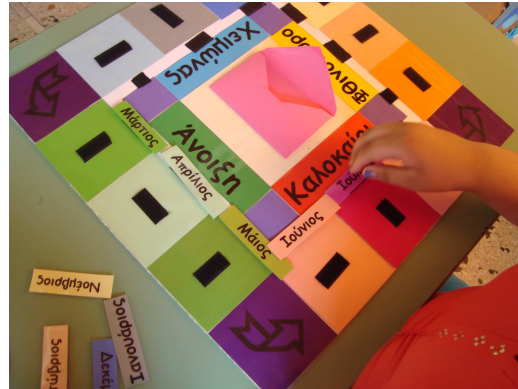
Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η ανεύρεση των κατάλληλων γραμμάτων για τη δημιουργία κάθε λέξης ήταν μια διαδικασία που απαιτούσε πολύ χρόνο. Για το λόγο αυτό η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε κατά το ήμισι. Ωστόσο, η μαθήτρια την ολοκλήρωσε με επιτυχία. Αν και σε μεγάλο χρονικό διάστημα, κατάφερε να βρει τα γράμματα που αντιστοιχούν στη λέξη της ονομασίας κάθε εικόνας και να τα τοποθετήσει με τη σωστή σειρά. Η βοήθεια που χρειάστηκε ήταν μικρή και της προσφέρθηκε όταν «έγραψε» λανθασμένα τρεις λέξεις. Κατά τη βοήθεια για τη διόρθωση των λαθών της, η ίδια δε φάνηκε να ενοχλείται αλλά, αντίθετα, να χαιρείται που κατάφερε να κάνει σωστές διορθώσεις. Το επιτραπέζιο παιχνίδι της κέντริσε το ενδιαφέρον για άλλη μια φορά. Η Γ.Π. το μετακινούσε διαβάζοντας τους μήνες με ενθουσιασμό.

- 6^η διδακτική παρέμβαση (21/2/2014) → Να λύσει ένα σταυρόλεξο κολλώντας τα κατάλληλα γράμματα στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις των αντικειμένων, το όνομα των οποίων ξεκινά από «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» και «δ». Να λέει τους μήνες του έτους με τη σειρά παίζοντας «κουτσό».



Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: *Η μαθήτρια είχε ήδη ολοκληρώσει τη μισή δραστηριότητα στο προηγούμενο μάθημα. Οι εικόνες που είχαν απομείνει απεικόνιζαν δυσκολότερες λέξεις από αυτές που απεικονίζονταν στο πρώτο μισό της δραστηριότητας. Ωστόσο, τα γράμματα που είχαν απομείνει στο φάκελο ήταν λιγότερα από αυτά που υπήρχαν στην αρχή. Έτσι, η δραστηριότητα είχε τον ίδιο βαθμό δυσκολίας. Η μαθήτρια «έγραψε» λανθασμένα κάποιες λέξεις. Κάθε φορά που έκανε κάποιο λάθος, σκιαγραφούσα το λάθος και της ζητούσα να ξαναδιαβάσει τη λέξη ώστε να κάνει εύκολα και άμεσα τις διορθώσεις. Η ίδια βρήκε κάποια από τα λάθη χωρίς να απογοητεύεται και να χάνει το ενδιαφέρον της. Το παιχνίδι στον προαύλιο χώρο την ενθουσίασε πολύ. Το έπαιξε και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου.*

- 7^η διδακτική παρέμβαση (28/2/2014) → Να συμπληρώσει τις λέξεις του παραμυθιού "Ο ψεύτης βοσκός" τοποθετώντας το γράμμα «φ», «θ», «ξ», «ψ», «β» ή «δ» όπου λείπει. Να τοποθετεί κάρτες με τους μήνες που αντιστοιχούν σε κάθε εποχή σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι.



Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η μαθήτρια συγκέντρωσε την προσοχή της στη διεξαγωγή της δραστηριότητας και την ολοκλήρωσε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Φάνηκε να απολαμβάνει την εργασία και να ενθουσιάζεται με την ανάγνωση του παραμυθιού. Στα λάθη που έκανε η μαθήτρια, η παρέμβασή μου ήταν άμεση: της επισήμανα ότι υπάρχει λάθος, ώστε να το διορθώσει άμεσα και να μην απογοητευτεί. Πράγματι, η Γ.Π. διόρθωσε γρήγορα το λάθος της και συνέχισε τη συμπλήρωση της άσκησης με ενθουσιασμό. Στη δραστηριότητα που στόχευε στη μάθηση των μηνών του έτους η μαθήτρια συγκέντρωσε την προσοχή της για αρκετή ώρα. Ολοκλήρωσε την εργασία χωρίς να κάνει λάθη.

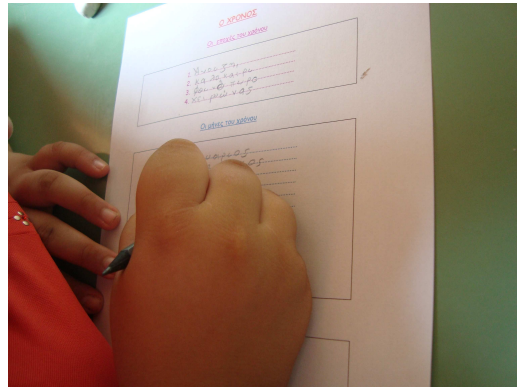
- 8^η διδακτική παρέμβαση (7/3/2014) → Να γράψει κάτω από κάθε εικόνα ενός αυτοσχέδιου άλμπουμ, το όνομα (που είναι λέξη που περιέχει «φ», «θ», «β», «δ», «φ», «ξ») του αντικειμένου που απεικονίζει. Να τοποθετεί χαρακτηριστικές εικόνες κάθε μήνα στο κατάλληλο τμήμα ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού.



Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η μαθήτρια συγκέντρωσε την προσοχή της στη διεξαγωγή της δραστηριότητας και την ολοκλήρωσε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Φάνηκε να απολαμβάνει την εργασία και να ενθουσιάζεται ενώ τα λάθη που έκανε ήταν λίγα. Η

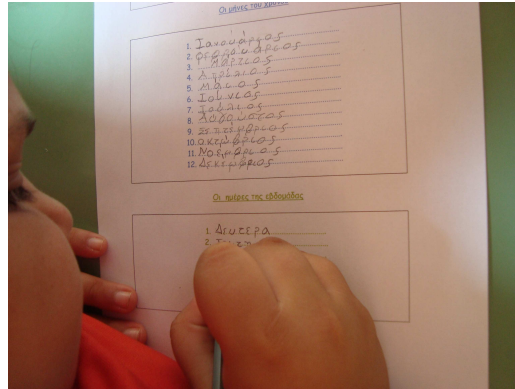
εργασία με το επιτραπέζιο παιχνίδι άρεσε πολύ στη Γ.Π. Η μαθήτρια ενθουσιάστηκε που έπρεπε να ανακαλύψει την κατάλληλη εικόνα και να την κολλήσει στη σωστή θέση.

- 9^η διδακτική παρέμβαση (14/3/2014) → Να διαβάσει λέξεις που έχουν διαλυτικά ή δίφθογγους και να «ανακαλύψει» τις εικόνες τους σε ένα «βιβλίο» με κινούμενες εικόνες. Να γράφει σε ένα χαρτί τους μήνες του έτους με τη σειρά.



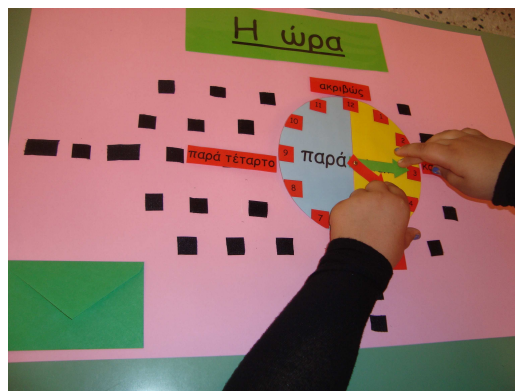
Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η μαθήτρια φάνηκε να ενθουσιάζεται πολύ από την εργασία. Της άρεσε το βιβλίο και οι εικόνες ενώ έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τις κινήσεις λεπτής κινητικότητας που απαιτούσε η δραστηριότητα. Συγκέντρωσε την προσοχή της πλήρως και ολοκλήρωσε την εργασία γρήγορα. Κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της εργασίας, έκανε ελάχιστα λάθη στην ανάγνωση των λέξεων. Όταν έγραφε τους μήνες στο χαρτί, έδειχνε να χαίρεται που μπορούσε να καταφέρει κάτι που μέχρι πρόσφατα της ήταν αδύνατο.

- 10^η διδακτική παρέμβαση (21/3/2014) → Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν δίψηφα σύμφωνα, να κολλά δίπλα τους την κατάλληλη εικόνα και να τις "κρεμά" κάτω από το "ανθρωπάκι" που υποδηλώνει κάποιο δίψηφο σύμφωνο (μπ, ντ, γγ, γκ, τσ, τζ). Να γράφει σε ένα χαρτί τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά.



Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η μαθήτρια φάνηκε να ενθουσιάζεται με την εργασία εξ αρχής. Εντυπωσιάστηκε που έκανε μάθημα χρησιμοποιώντας μια μεγάλη επιφάνεια του τοίχου. Επίσης, της άρεσε ιδιαίτερα που η διεξαγωγή της εργασίας απαιτούσε την εκτέλεση αδρών και λεπτών κινήσεων. Διάβασε με αρκετή προσοχή τις λέξεις, τις κόλλησε στην κατάλληλη κατηγορία και διάλεξε προσεκτικά την κατάλληλη εικόνα για καθεμιά από αυτές. Η γραφή των ημερών της εβδομάδας, αν και δεν τη δυσκόλεψε, δε φάνηκε να την ενθουσιάζει.

- 11^η διδακτική παρέμβαση (28/3/2014) → Να διαβάζει καρτέλες με λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα, να κολλά δίπλα τους την κατάλληλη εικόνα και να τις "κρεμά" κάτω από το "ανθρωπάκι" που υποδηλώνει κάποιο δίψηφο φωνήεν (αι, ει, οι, ου). Να μετακινεί τους δείκτες του αναλογικού ρολογιού κατάλληλα ώστε να σχηματίσει την ώρα «ακριβώς», «και μισή», «και τέταρτο», «παρά τέταρτο».



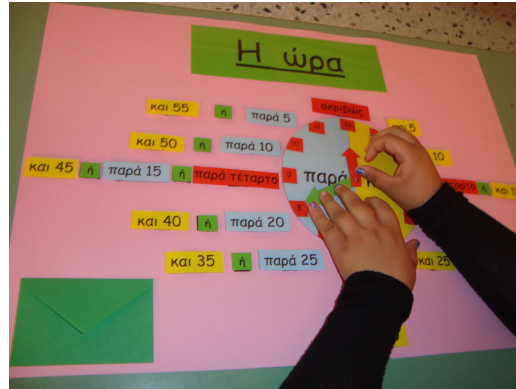
Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η μαθήτρια διάβασε προσεκτικά τις λέξεις στις καρτέλες, τις κόλλησε, χωρίς βοήθεια, κάτω από το κατάλληλο δίψηφο φωνήεν και διάλεξε προσεκτικά τις εικόνες για να βρει την αντίστοιχη κάθε λέξης. Επιπλέον, έδειξε ενδιαφέρον

αναλογικού ρολογιού κατάλληλα ώστε να σχηματίσει και να διαβάσει την ψηφιακή ώρα που ακούει.



Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η Γ.Π. έκανε μερικά λάθη κατά την παραγωγή συλλαβών τύπου σσφ. Κάποια από αυτά τα λάθη οφείλονταν στην παράλειψη ενός συμφώνου ενώ άλλα οφείλονταν στην τοποθέτηση των τριών συμφώνων σε λανθασμένη σειρά. Ωστόσο, όταν της επισήμανα ότι κάπου υπάρχει λάθος, μπορούσε να σκεφτεί και να το εντοπίσει. Η μαθήτρια έδειξε ενδιαφέρον για την εκτέλεση της δραστηριότητας και ζήτησε να επαναληφθεί. Από την άλλη, η δραστηριότητα με το ρολόι φάνηκε να τη δυσκολεύει. Η ψηφιακή ώρα της φάνηκε απαιτητική. Κατάφερε να συγκεντρώσει την προσοχή της αλλά για μικρό χρονικό διάστημα.

- 14^η διδακτική παρέμβαση (11/4/2014) → Να κοιτάζει τις εικόνες το όνομα των οποίων περιέχει συλλαβές τύπου σσφ και σσφ και να τοποθετεί στη σωστή σειρά τα γράμματα που είναι κολλημένα σε ένα μαγνητικό πίνακα, ώστε να συνθέτει τη λέξη του ονόματός τους. Να διαβάζει την ώρα που βλέπει στο αναλογικό ρολόι και να μετακινεί τους δείκτες κατάλληλα ώστε να σχηματίσει την αναλογική και την ψηφιακή ώρα που ακούει.



Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης: Η Γ.Π. κατάφερε να βάλει τα τρία σύμφωνα στη σειρά. Κάποιες φορές που δυσκολευόταν επαναλάμβανε τις λέξεις πολλές φορές. Τα γράμματα ήταν ακριβώς όσα χρειάζονταν για την κάθε λέξη κάτι που την οδηγούσε να εντοπίσει τα λάθη της (όταν περίσσευε κάποιο γράμμα). Δεν έδειξε το ίδιο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, μάλλον επειδή τη δυσκόλεψε περισσότερο από την παρόμοια που είχε κάνει. Στην άσκηση με το ρολόι η μαθήτριά δεν έδειξε μεγάλη προθυμία. Αν και ήταν σε θέση να σχηματίσει με ευκολία την αναλογική ώρα που άκουγε, δε συνέβαινε το ίδιο με την ψηφιακή. Τα συναισθήματά της φαίνονταν μεικτά.

Συμπέρασμα: Κατά την πορεία των διδακτικών παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε βελτίωση της εικόνας της μαθήτριάς. Η ίδια μπορούσε να ολοκληρώσει τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες που της τέθηκαν ενώ η συμπεριφορά που εκδήλωνε ήταν θετική. Από τα ποιοτικά ευρήματα της παρέμβασης φαίνεται ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η 2^η ερευνητική υπόθεση **επαληθεύεται**.

B.1.2. Συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους με τη μαθήτριά ενήλικους

Για τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση διατυπώθηκαν τρεις ερωτήσεις:

1^η ερώτηση: Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε κάποιες από τις Μαθησιακές Δυσκολίες της μαθήτριάς;

Απάντηση μητέρας: «Έμαθε να γράφει τις μέρες της εβδομάδας και τους μήνες σωστά. Τα γράμματά της είναι πιο καθαρά και προσέχει να μην ξεχνάει τους τόνους. Δεν ξέρω αν σταμάτησαν τα προβλήματα στο σχολείο, πάντως οι βαθμοί της είναι καλύτεροι στο β' τρίμηνο.»

Απάντηση διευθύντριας του σχολείου: *«Πιστεύω ότι μετά την ειδική διδακτική υποστήριξη η Γ.Π. μπορεί να αποκωδικοποιεί τα σύμφωνα και να διακρίνει τα φωνήεντα πιο εύκολα. Ένα άλλο βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε είναι η απόκτηση γνώσεων για τη μέτρηση του χρόνου. Θεωρώ ότι η γνώση για τους μήνες και τις εποχές είναι μια θεματική ενότητα που έπρεπε να έχει κατακτηθεί πολλά χρόνια πριν.»*

Απάντηση εκπαιδευτικού του σχολείου: *«Θεωρώ πως αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες. Βλέπω στο διάλειμμα το υλικό που έχει συμπληρώσει ή κατασκευάσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και είναι σωστό. Αναγνωρίζει τα σύμφωνα και τα φωνήεντα, επισημαίνει τις διαφορές τους, γράφει κάποιες λέξεις χωρίς να παραλείπει ή να μπερδεύει τα γράμματα. Επιπλέον, στο διάλειμμα την ακούω συχνά να λέει τους μήνες ή τις εποχές και να διαβάξει την ώρα στα παιδιά του σχολείου.»*

Όλες οι απαντήσεις των ενηλίκων αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα της ειδικής υποστήριξης στην εκμάθηση της μέτρησης του χρόνου («Έμαθε να γράφει τις μέρες της εβδομάδας και τους μήνες σωστά.», «βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε είναι η απόκτηση γνώσεων για τη μέτρηση του χρόνου», «στο διάλειμμα, την ακούω συχνά να λέει τους μήνες ή τις εποχές και να διαβάξει την ώρα στα παιδιά του σχολείου»). Σύμφωνα με τις απαντήσεις της διευθύντριας και της εκπαιδευτικού του σχολείου η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε κάποιες από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες της μαθήτριας. Η διευθύντρια, που παρακολουθεί την πορεία της ειδικής διδακτικής υποστήριξης ως συνεργάτης του φορέα πρακτικής άσκησης, επισημαίνει την αντιμετώπιση συγκεκριμένων Μαθησιακών Δυσκολιών («μπορεί να αποκωδικοποιεί τα σύμφωνα και να διακρίνει τα φωνήεντα πιο εύκολα»). Η εκπαιδευτικός του σχολείου, που παρατηρεί τα αποτελέσματα της ειδικής διδακτικής υποστήριξης, διακρίνει, επίσης, κάποια βελτίωση στην ακαδημαϊκή πρόοδο της μαθήτριας («το υλικό που έχει συμπληρώσει ή κατασκευάσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και είναι σωστό», «αναγνωρίζει τα σύμφωνα και τα φωνήεντα, επισημαίνει τις διαφορές τους, γράφει κάποιες λέξεις χωρίς να παραλείπει ή να μπερδεύει τα γράμματα.»). Η μητέρα της Γ.Π. είναι λειτουργικά αναλφάβητη. Εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού της επιπέδου δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει με ακρίβεια τα σημεία στα οποία το παιδί παρουσιάζει ή δεν παρουσιάζει βελτίωση. Ωστόσο επιβεβαιώνει κάποια πρόοδο στη σχολική επίδοση της μαθήτριας («Τα γράμματά της είναι πιο καθαρά και προσέχει να μην ξεχνάει τους τόνους»).

2^η ερώτηση: Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αύξησε το ενδιαφέρον της μαθήτριας για μάθηση;

Απάντηση μητέρας: «*Η Γ.Π. ενθουσιάστηκε με το μάθημα που έκανε. Κάθε μέρα έρχεται στο σπίτι και μιλάει για τις φωτογραφίες που είδε και τα παιχνίδια που έπαιξε για να μάθει να διαβάσει σωστά. Πηγαίνει με το βιβλίο στον πατέρα της και του διαβάσει το μάθημα της άλλης μέρας. Γράφει τους μήνες και τις εποχές και τα δείχνει στα αδέρφια της. Είναι περισσότερο χαρούμενη όταν φεύγει για το σχολείο και διαβάσει πιο πολύ ώρα το απόγευμα.*»

Απάντηση διευθύντριας του σχολείου: «*Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η Γ.Π. εκδήλωνε άρνηση στην παρακολούθηση των μαθημάτων και δεν έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή στην τάξη. Μετά την ειδική διδακτική υποστήριξη και κατά τη διάρκειά της η στάση της άλλαξε. Στο διάλειμμα ρωτά τι δασκάλα της τι μάθημα θα κάνουν την επόμενη ώρα. Σε ομαδικές δραστηριότητες που συμμετέχουν όλα τα παιδιά του σχολείου, εκείνη έχει ενεργό ρόλο, διατυπώνει ερωτήσεις και συνεργάζεται με τους συμμαθητές της.*»

Απάντηση εκπαιδευτικού του σχολείου: «*Έχω δει τη μαθήτρια στη διάρκεια του διαλείμματος να παίζει «κουτσό» για να μάθει τους μήνες. Παίζει ξανά και ξανά και εντυπωσιάστηκα με την επιμονή που δείχνει. Συνήθως δεν ενδιαφερόταν για το μάθημα, ειδικά την ώρα του διαλείμματος. Στις πρόβες που κάνουμε για την προετοιμασία των σχολικών γιορτών συμμετέχει ενεργά, μαθαίνει το ρόλο της και είναι ιδιαίτερα εκφραστική. Επίσης, συμμετέχει και στις δραστηριότητες των project που έχουμε αναλάβει ως σχολική μονάδα. Κάνει ερωτήσεις και δείχνει ότι θέλει να μάθει.*»

Οι απαντήσεις και των τριών ενηλίκων επιβεβαιώνουν ότι η ειδική διδακτική υποστήριξη αύξησε το ενδιαφέρον της μαθήτριας για μάθηση. Η μητέρα επισημαίνει τον ενθουσιασμό της μαθήτριας σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία («*έρχεται στο σπίτι και μιλάει για τις φωτογραφίες που είδε και τα παιχνίδια που έπαιξε για να μάθει να διαβάσει σωστά*») και περιγράφει τη θέληση της Γ.Π. να δείξει την πρόοδό της στην οικογένεια («*Πηγαίνει με το βιβλίο στον πατέρα της και του διαβάσει το μάθημα της άλλης μέρας*», «*Γράφει τους μήνες και τις εποχές και τα δείχνει στα αδέρφια της*»). Η διευθύντρια τονίζει τη συνέπεια της μαθήτριας απέναντι στα σχολικά μαθήματα («*στο διάλειμμα ρωτούσε τι δασκάλα της τι μάθημα θα έκαναν την επόμενη ώρα*») και τη θέλησή της να συνεργαστεί με τους άλλους («*σε ομαδικές δραστηριότητες...εκείνη έχει ενεργό ρόλο, διατυπώνει*

ερωτήσεις και συνεργάζεται με τους συμμαθητές της.»). Η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει την αλλαγή στη συμπεριφορά της Γ.Π. αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία (παίζει ξανά και ξανά και εντυπωσιάστηκα με την επιμονή που δείχνει», «συνήθως δεν ενδιαφερόταν για το μάθημα, ειδικά την ώρα του διαλείμματος», «συμμετέχει στις δραστηριότητες των project...κάνει ερωτήσεις και δείχνει ότι θέλει να μάθει») και την αύξηση του συνολικού της ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες του σχολείου («στις πρόβες που κάνουμε για την προετοιμασία των σχολικών γιορτών συμμετέχει ενεργά, μαθαίνει το ρόλο της και είναι ιδιαίτερα εκφραστική»).

3^η ερώτηση: Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μείωσε τη μοναχικότητα, τις τάσεις απομόνωσης, την επιθετικότητα και τις εκρήξεις θυμού της μαθήτριας;

Απάντηση μητέρας: «Δεν ξέρω πώς είναι στο σχολείο. Πάντως, στο σπίτι είναι πιο ήρεμη. Σταμάτησε να γκρινιάζει συνέχεια για τους συμμαθητές της. Μια φορά μου είπε ότι έφτιαξε ένα κουτί με τη δασκάλα της. Το έδειξε στην τάξη και τα άλλα παιδιά είπαν ότι ήταν πολύ ωραίο. Ήταν πολύ χαρούμενη. Άλλη φορά μου είπε ότι έπαιξε με τη Ρ.Σ. ένα παιχνίδι με κάρτες. Τώρα πάει συχνά στο σπίτι της να παίζουν μαζί. Πήγε και στην εκδρομή του σχολείου που στην αρχή δεν ήθελε να πάει.»

Απάντηση διευθύντριας του σχολείου: «Δεν μπορώ να πω ότι τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς μειώθηκαν εντελώς. Πράγματι μειώθηκε η επιθετικότητα και οι εκρήξεις θυμού. Είναι πολύ πιο ήρεμη σε σχέση με την αρχή της χρονιάς. Όμως, συνεχίζει να έχει τάσεις μοναχικότητας αν και σε μικρότερο βαθμό. Πιστεύω πως η ειδική διδακτική υποστήριξη τη βοήθησε να προσεγγίσει τους συμμαθητές της. Τώρα φαίνεται να μπορεί να συνυπάρξει αρμονικά με τους συνομηλίκους της και να ενταχθεί στην ομάδα των συμμαθητών της χωρίς να προκαλεί πρόβλημα.»

Απάντηση εκπαιδευτικού του σχολείου: «Παρατηρώ ότι σιγά σιγά η μαθήτρια άρχισε να κάνει παρέα με τους συνομηλίκους της, να συναναστρέφεται μαζί τους και να μην απομονώνεται. Σταμάτησε να παραπονιέται ότι οι συμμαθητές της δεν την παίζουν και σταμάτησε να τσακώνεται μαζί τους. Οι εκρήξεις θυμού περιορίστηκαν πάρα πολύ. Επίσης, σταμάτησαν και τα παράπονα των άλλων παιδιών ότι η Γ.Π. τους ενοχλεί και τους βρίζει. Δεν είναι ότι έγινε αμέσως φίλη με όλους, αλλά φαίνεται να προσαρμόζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην ομάδα.»

Από τις τρεις απαντήσεις φαίνεται ότι οι τάσεις απομόνωσης της μαθήτριας ελαττώθηκαν αλλά δεν εξαλείφθηκαν. Η μείωση της **μοναχικότητας** παρατηρείται από τη μητέρα («έπαιξε με τη Ρ.Σ. ένα παιχνίδι με κάρτες», «πάει συχνά στο σπίτι της να παίξουν μαζί», «πήγε και στην εκδρομή του σχολείου που στην αρχή δεν ήθελε να πάει»), τη διευθύντρια («ειδική διδακτική υποστήριξη τη βοήθησε να προσεγγίσει τους συμμαθητές της», «έχει τάσεις μοναχικότητας αν και σε μικρότερο βαθμό») και την εκπαιδευτικό του σχολείου («άρχισε να κάνει παρέα με τους συνομηλίκους της, να συναναστρέφεται μαζί τους και να μην απομονώνεται», «φαίνεται να προσαρμόζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην ομάδα»). Η ελάττωση των **επιθετικών συμπεριφορών** επιβεβαιώνεται μόνο από το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς η μητέρα δεν αναγνωρίζει κάποια μορφή επιθετικότητας στη συμπεριφορά της Γ.Π. Η διευθύντρια τονίζει τη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών και την ένταξη της μαθήτριας στην ομάδα των συνομηλίκων («μειώθηκε η επιθετικότητα», «φαίνεται να μπορεί να συνπάρξει αρμονικά με τους συνομηλίκους της και να ενταχθεί στην ομάδα των συμμαθητών της χωρίς να προκαλεί πρόβλημα»). Από την άλλη, η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς μέσα από τις αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών («σταμάτησαν τα παράπονα των άλλων παιδιών ότι η Γ.Π. τους ενοχλεί και τους βρίζει»). Η ελάττωση της συχνότητας των **εκρήξεων θυμού** περιγράφεται από τη μητέρα («στο σπίτι είναι πιο ήρεμη», «σταμάτησε να γκρινιάζει συνεχώς για τους συμμαθητές της»), από τη διευθύντρια («μειώθηκαν οι εκρήξεις θυμού», «είναι πολύ πιο ήρεμη σε σχέση με την αρχή της χρονιάς») και από την εκπαιδευτικό («σταμάτησε να παραπονιέται ότι οι συμμαθητές της δεν την παίζουν και σταμάτησε να τσακώνεται μαζί τους», «οι εκρήξεις θυμού περιορίστηκαν πάρα πολύ»).

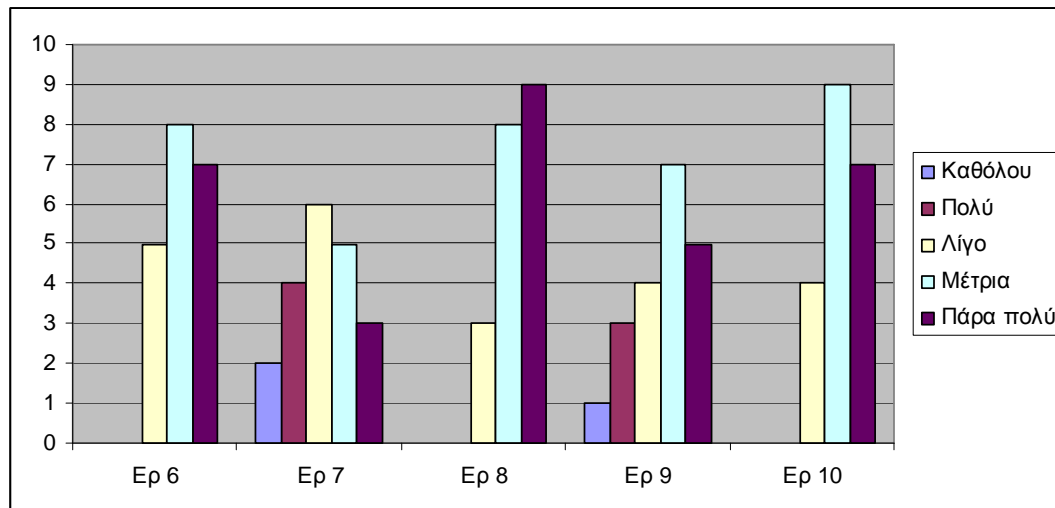
Συμπέρασμα: Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν παρατηρείται βελτίωση τόσο στην προβληματική συμπεριφορά όσο και στην ακαδημαϊκή πρόοδο της μαθήτριας. Οι τρεις ερωτήσεις που αξιολογούν την ορθότητα της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης, **επαληθεύουν** ότι η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

B.2. Ευρήματα ποσοτικών δεδομένων

B.2.1. Ερωτηματολόγιο ενηλίκων

Η 2^η ερευνητική υπόθεση αξιολογείται από τα ερωτήματα 6-10 του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα φαίνονται στο σχετικό διάγραμμα:



Στο **6^ο ερώτημα** που ελέγχει κατά πόσο η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς, δόθηκαν οι εξής απαντήσεις: 8 άτομα υποστήριξαν την άποψη «μέτρια», 7 άτομα την άποψη «πάρα πολύ» και 5 άτομα την άποψη «λίγο». Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε «καθόλου» και «πολύ». Στο **7^ο ερώτημα** που εξετάζει το βαθμό στον οποίο η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίσει την κοινωνική συμπεριφορά, 6 από τους ερωτηθέντες απάντησαν «λίγο», 5 απάντησαν «μέτρια», 4 απάντησαν «πολύ», 3 απάντησαν «πάρα πολύ» και 2 απάντησαν «καθόλου». Στην **8^η ερώτηση** σχετικά με το αν ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον για μάθηση ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 9 άτομα απάντησαν «πάρα πολύ», 8 απάντησαν «μέτρια» και 3 απάντησαν «λίγο». Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε «καθόλου» και «πολύ». Η **ερώτηση 9** έλεγχε την άποψη των υποκειμένων σχετικά με το αν ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να μειώσει τη μοναχικότητα και την τάση απομόνωσης ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εδώ, 7 άτομα απάντησαν «μέτρια», 5

απάντησαν «πάρα πολύ», 4 απάντησαν «λίγο», 3 απάντησαν «πολύ» και 1 απάντησε «καθόλου». Η 10^η ερώτηση διατυπώθηκε για να ελέγξει την άποψη των υποκειμένων γύρω από το αν η διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει μαθητή που προέρχεται από επιβαρυνμένο οικογενειακό περιβάλλον, που έχει εκρήξεις θυμού και είναι επιθετικός. Η πλειοψηφία των υποκειμένων (9 άτομα) απάντησε «μέτρια», 7 άτομα απάντησαν «πάρα πολύ» και 4 άτομα απάντησαν «λίγο». Κανένα από τα υποκείμενα δεν απάντησε «πολύ» και «καθόλου».

Συμπέρασμα: Σύμφωνα με τους πέντε (5) άξονες του ερωτηματολογίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς σε «μέτριο» βαθμό, αντιμετωπίζοντας «λίγο» την αντικοινωνική συμπεριφορά, «μέτρια» τη μοναχικότητα-απομόνωση, «μέτρια» την επιθετικότητα-εκρήξεις θυμού και «πάρα πολύ» το ενδιαφέρον για μάθηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να μειώσει σημαντικά τη μοναχικότητα-απομόνωση, την επιθετικότητα-εκρήξεις θυμού και το ενδιαφέρον για μάθηση. Δε φαίνεται να είναι το ίδιο αποτελεσματική όσο αφορά στην αντικοινωνική συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, το ερωτηματολόγιο **επαληθεύει εν μέρει** την 2^η ερευνητική υπόθεση.

B.2.2. Πείραμα – κοινωνική ιστορία

1^η κοινωνική ιστορία: Ένας ανεπιθύμητος επισκέπτης!



Η Γ.Π. διάβασε σωστά τις λέξεις που περιείχαν τα σύμφωνα «ζ», «ψ», «φ», «θ», «β» και «δ». Στην αρχή της δραστηριότητας, όταν κατάλαβε ότι το κείμενο πραγματευόταν το μεγάλο πρόβλημα που έχει με τις ψείρες, φάνηκε να προβληματίζεται αρκετά. Όμως, στο τέλος,

όταν διάβασε ότι υπάρχει λύση για να το αντιμετωπίσει, φάνηκε να ανακουφίζεται και να ηρεμεί από ένα μεγάλο άγχος. Το εκπαιδευτικό υλικό και η διαδικασία ανακάλυψης και τοποθέτησης της κατάλληλης εικόνας στη σωστή θέση, φάνηκε να της αρέσουν.

2^η κοινωνική ιστορία: Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι!



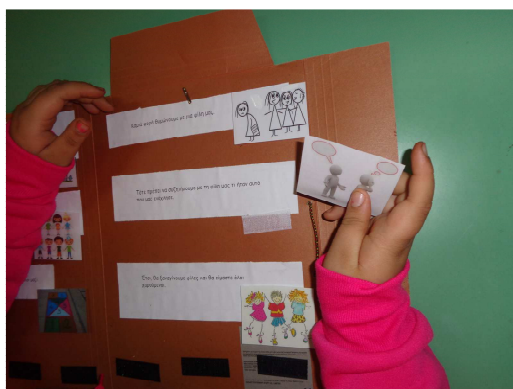
Η μαθήτρια διάβασε με ευχέρεια το κείμενο και τοποθέτησε σωστά τις εικόνες. Το περιεχόμενο της ιστορίας φάνηκε να την ανακουφίζει και να την ηρεμεί από το μεγάλο συναισθηματικό φορτίο που της δημιουργεί η ανικανότητά της να αποδεχτεί την αποτυχία της. Έδειξε ότι κατανοεί τη διαφορετικότητα των ικανοτήτων της από τις ικανότητες των άλλων ατόμων.

3^η κοινωνική ιστορία: Κάθε μέρα και καλύτερη!



Η μαθήτρια κατάφερε να ολοκληρώσει με επιτυχία την ανάγνωση του κειμένου και την αντιστοίχιση των εικόνων. Το περιεχόμενο της ιστορίας έδειξε να την ανακουφίζει και να την ηρεμεί καθώς πρότεινε λύσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ανάγνωσης. Η ανακάλυψη του τρόπου «στησίματος» του εκπαιδευτικού υλικού προτού ξεκινήσει η δραστηριότητα φάνηκε να αποτελεί κίνητρο για ενεργό συμμετοχή της μαθήτριας στη μαθησιακή διαδικασία.

4^η κοινωνική ιστορία: Μαθαίνω να διαχειρίζομαι το θυμό μου!



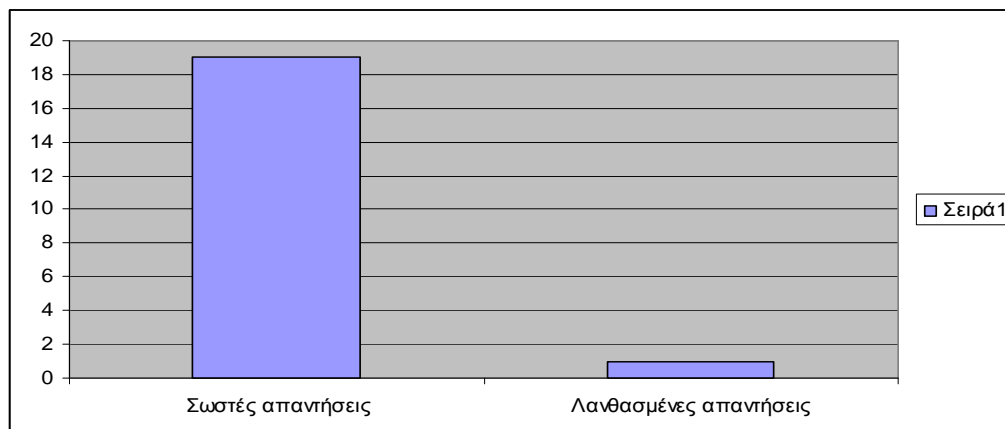
Η Γ.Π. φάνηκε να ενδιαφέρεται πολύ για το περιεχόμενο της ιστορίας. Η διαχείριση του θυμού της και η αντιμετώπιση των εντάσεων ανάμεσα σε αυτή και τους συμμαθητές της είναι δύο ζητήματα που την αφορούν άμεσα. Η ανάγνωση των προτάσεων ήταν σωστή και η ίδια δε φάνηκε να δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση λέξεων και συλλαβών.

5^η κοινωνική ιστορία: Καθαριότητα και υγεία!



Η Γ.Π. φάνηκε να ενθουσιάζεται με τη διαδικασία «ανακάλυψης» του ανοίγματος του κουτιού. Διάβασε τις προτάσεις και κόλλησε τις κατάλληλες εικόνες στο τέλος κάθε πρότασης. Δυσκολεύτηκε να διαβάσει κάποιες λέξεις με συλλαβές τύπου σσφφ. Ωστόσο, αυτή η δυσκολία στην ανάγνωση ορισμένων λέξεων δεν αναδεικνύει πρόβλημα την αποκωδικοποίηση των συλλαβών αλλά ανικανότητα σωστής προφοράς. (Τόσο η ίδια όσο και η οικογένειά της προφέρουν κάποιες λέξεις παραλείποντας ένα σύμφωνο).

Μετά την ολοκλήρωση ανάγνωσης των κοινωνικών ιστοριών και εκτέλεσης των αντίστοιχων εργασιών, η μαθήτρια συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο των μαθητών. Οι απαντήσεις της εμφανίζονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Οι ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής και μετρούσαν τόσο την κατάκτηση του διδακτικού στόχου όσο και την των προβλημάτων συμπεριφοράς. Από τις είκοσι (20) ερωτήσεις, η Γ.Π. απάντησε σωστά στις 19. Η λανθασμένη απάντηση της μαθήτριας εντοπίστηκε σε μια ερώτηση για την ανάγνωση της ώρας στο ψηφιακό ρολόι. Το υψηλό ποσοστό επιτυχίας (95%) της μαθήτριας αναδεικνύει ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα ευρήματα του πειράματος **επιβεβαιώνουν** τη 2^η ερευνητική υπόθεση.

Γ. Αποτελέσματα 3^{ης} Υπόθεσης

Για να εξετάσουμε την ορθότητα της 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης, δηλαδή αν «η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αποφέρει μόνιμα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς», χρησιμοποιήσαμε εργαλεία ποιοτικών δεδομένων (συνεντεύξεις) και εργαλεία ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολόγιο ενηλίκων, ερωτηματολόγιο μαθητών).

Γ.1. Ευρήματα ποιοτικών δεδομένων

Γ.1.1. Συνέντευξη

Για να αξιολογηθεί η ορθότητα της 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις:

1^η ερώτηση:

Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε μόνιμα κάποιες από τις γνωστικές δυσκολίες της μαθήτριας;

Απάντηση μητέρας: «*Νομίζω ότι έμαθε καλά πολλά πράγματα που δεν ήξερε. Έμαθε τις εποχές, τους μήνες και την ώρα και αυτά θα τα θυμάται. Τώρα γράφει πιο καθαρά και σωστά. Δεν πιστεύω ότι τα προβλήματα στο σχολείο θα σταματήσουν αλλά νομίζω ότι θα είναι πιο λίγα.*»

Απάντηση διευθύντριας του σχολείου: «*Πιστεύω ότι η ειδική διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε μόνιμα κάποιες από τις δυσκολίες της μαθήτριας, οι οποίες όμως έπρεπε να είχαν ήδη αντιμετωπιστεί σε μικρότερη ηλικία. Σίγουρα η Γ.Π. κατέκτησε γνώσεις που δεν είχε, αλλά νομίζω πως αυτό δε θα αποτελέσει σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της ακαδημαϊκής της εικόνας. Οι γνωστικοί στόχοι που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το επίπεδο της τάξης της είναι ακόμα πολύ υψηλοί για τις δυνατότητες του παιδιού.*»

Απάντηση εκπαιδευτικού του σχολείου: «*Πιστεύω ότι πράγματι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε μόνιμα κάποιες από τις μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας. Θεωρώ όμως ότι πρέπει να γίνει ακόμα πολύ δουλειά. Το γνωστικό επίπεδο της Γ.Π. εξακολουθεί να είναι πολύ χαμηλό και το χάσμα με το επίπεδο των συμμαθητών της θα συνεχίσει να μεγαλώνει αν δεν ξαναδεχτεί κάποιας μορφής παρέμβαση.*»

Στις τρεις απαντήσεις φαίνεται ότι η ειδική διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε μόνιμα κάποιες από τις μαθησιακές δυσκολίες της Γ.Π. Οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη πιστεύουν ότι δεν αντιμετωπίστηκαν τα προβλήματα της μαθήτριας στο σύνολό τους. Ωστόσο, ορισμένες αδυναμίες θεωρείται πως έχουν μειωθεί τόσο κατά την άποψη της μητέρας («*έμαθε καλά πολλά πράγματα που δεν ήξερε...και αυτά θα τα θυμάται*», «*τώρα γράφει πιο καθαρά και σωστά*») όσο και κατά τη γνώμη της διευθύντριας («*πιστεύω ότι η ειδική διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε μόνιμα κάποιες από τις δυσκολίες της μαθήτριας*», «*σίγουρα κατέκτησε γνώσεις που δεν είχε*») και της εκπαιδευτικού («*η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αντιμετώπισε μόνιμα κάποιες από τις μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας*»).

2^η ερώτηση:

Πιστεύετε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αύξησε μόνιμα το ενδιαφέρον της μαθήτριας για μάθηση και μείωσε δραστικά τα αισθήματα κατωτερότητας που είχε;

Απάντηση μητέρας: «*Δεν πιστεύω ότι θα έχει για πάντα ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Όταν έκανε μάθημα με τη δασκάλα της ήταν ενθουσιασμένη και χαρούμενη, αλλά μάλλον*

του χρόνου θα σταματήσει πάλι να διαβάζει. Πέντε χρόνια που πάει σχολείο, μόνο αυτούς τους μήνες είναι χαρούμενη με το μάθημα. Δε νομίζω ότι θα είναι έτσι για πάντα. Ελπίζω να μην τσακόνεται πάλι με τα άλλα παιδιά και να μην είναι λυπημένη που δεν την παίζουν. Εγώ θα προσπαθήσω να την κάνω να μην αισθάνεται άσχημα αλλά δεν ξέρω αν θα μπορέσω.»

Απάντηση διευθύντριας του σχολείου: «Σαφώς η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αύξησε το ενδιαφέρον της μαθήτριας για μάθηση, αν και εξακολουθεί να μην ανταποκρίνεται στο επίπεδο που θεωρείται αναμενόμενο για την ηλικία της. Νομίζω ότι τα αισθήματα κατωτερότητας μειώθηκαν γιατί η ίδια αντιλήφθηκε πως δεν ευθύνεται αυτή για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει και συνειδητοποίησε ότι με την κατάλληλη παρέμβαση αλλά και τη δική της προσπάθεια μπορεί να βελτιώσει την πρόοδό της. Θεωρώ ότι κατάλαβε ότι υπάρχουν άνθρωποι που μπορούν να τη βοηθήσουν και αυτό ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή. Πιστεύω πως και η ίδια θα προσπαθεί περισσότερο από εδώ και στο εξής.»

Απάντηση εκπαιδευτικού του σχολείου: «Νομίζω πως η Γ.Π. κατάλαβε ότι αν κάποιος ασχοληθεί με τις αδυναμίες της, μπορεί να την υποστηρίξει και να καταφέρει να τις αντιμετωπίσει. Αυτό, ίσως, μείωσε σε ένα βαθμό τα αισθήματα κατωτερότητας που έχει. Δεν πιστεύω ότι η υποστήριξη που δέχτηκε θα αυξήσει μόνιμα το ενδιαφέρον της για μάθηση. Το γνωστικό της επίπεδο είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Κατά την άποψή μου θα πρέπει να δέχεται ανάλογη ειδική διδακτική υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής της στο σχολείο, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο.»

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι αμφιλεγόμενες. Η Ειδική Διδακτική υποστήριξη δε φάνηκε να αντιμετωπίζει μόνιμα το **ενδιαφέρον για μάθηση**. Η αμφισβήτηση αυτή διατυπώθηκε μέσα από την απάντηση της μητέρας («δεν πιστεύω ότι θα έχει για πάντα ενδιαφέρον για τα μαθήματα.» «μάλλον του χρόνου θα σταματήσει πάλι να διαβάζει» «δε νομίζω ότι θα είναι έτσι για πάντα.»). Στην απάντηση της διευθύντριας διακρίνεται μια ανάλογη πεποίθηση («το ενδιαφέρον της μαθήτριας για μάθηση...εξακολουθεί να μην ανταποκρίνεται στο επίπεδο που θεωρείται αναμενόμενο για την ηλικία της»). Η εκπαιδευτικός του σχολείου είναι, επίσης, δύσπιστη απέναντι στη μονιμότητα του αποτελέσματος («δεν πιστεύω ότι η υποστήριξη που δέχτηκε θα αυξήσει μόνιμα το ενδιαφέρον της για μάθηση», «κατά την άποψή μου θα πρέπει να δέχεται

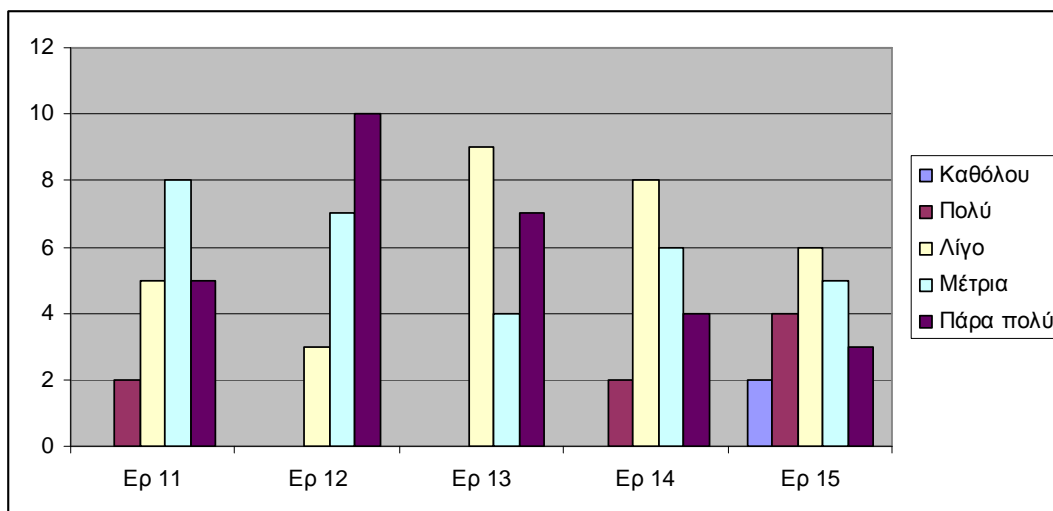
ανάλογη ειδική διδακτική υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής της στο σχολείο, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο»). Όσο αφορά στα **αισθήματα κατωτερότητας**, οι απόψεις δίστανται. Η μητέρα αμφισβητεί τη μόνιμη επίδραση της ειδικής διδακτικής υποστήριξης στην αυτοπεποίθηση του παιδιού («ελπίζω να μην τσακώνεται πάλι με τα άλλα παιδιά και να μην είναι λυπημένη που δεν την παίζουν», «εγώ θα προσπαθήσω να την κάνω να μην αισθάνεται άσχημα, αλλά δεν ξέρω αν θα μπορέσω»). Ανάλογη άποψη συμερίζεται και η εκπαιδευτικός του σχολείου («ίσως, μείωσε σε ένα βαθμό τα αισθήματα κατωτερότητας που έχει»). Από την άλλη, η διευθύντρια πιστεύει ότι τα αισθήματα κατωτερότητας της μαθήτριας μειώθηκαν μόνιμα σε ένα βαθμό («τα αισθήματα κατωτερότητας μειώθηκαν γιατί η ίδια αντιλήφθηκε πως δεν ευθύνεται αυτή για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει», «συνειδητοποίησε ότι με την κατάλληλη παρέμβαση αλλά και τη δική της προσπάθεια μπορεί να βελτιώσει την πρόοδό της», «κατάλαβε ότι υπάρχουν άνθρωποι που μπορούν να τη βοηθήσουν και αυτό ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή», «η ίδια θα προσπαθεί περισσότερο από εδώ και στο εξής»).

Συμπέρασμα: Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στις δύο ερωτήσεις, φάνηκε ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη θεωρείται πως μπορεί να αντιμετωπίσει μόνιμα κάποιες από τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού αλλά δεν μπορεί να αντιμετωπίσει πάγια τα προβλήματα της συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, η 3^η ερευνητική υπόθεση **επαληθεύεται εν μέρει**.

Γ.2. Ευρήματα ποσοτικών δεδομένων

Γ.2.1. Ερωτηματολόγιο ενηλίκων

Τα ερωτήματα 11-15 του ερωτηματολογίου ερευνούν την ορθότητα της 3^{ης} υπόθεσης. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα:



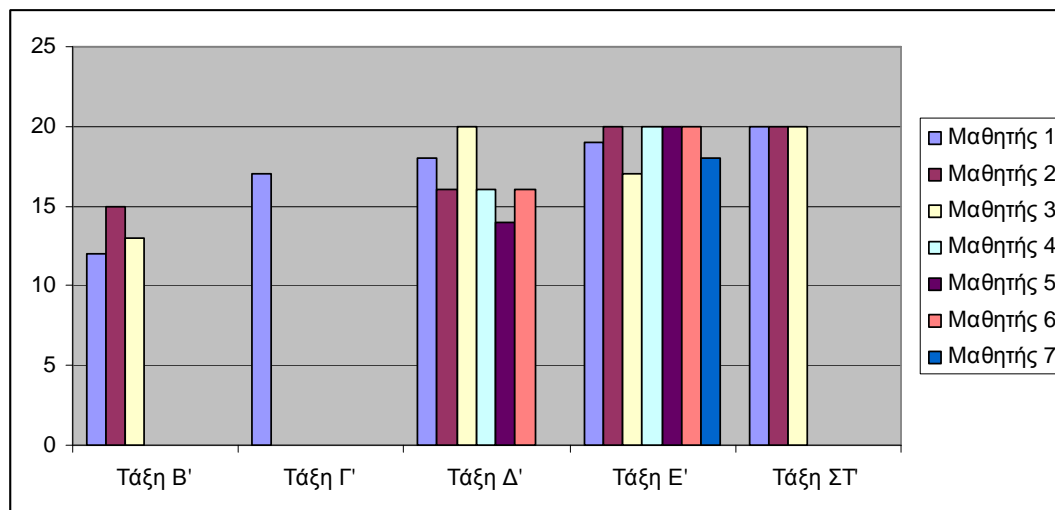
Η 11^η ερώτηση αξιολογούσε την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με το βαθμό στον οποίο με τη διαφοροποιημένη ειδική διδακτική υποστήριξη καταγράφονται μόνιμα αποτελέσματα. Στην ερώτηση, 8 άτομα απάντησαν «μέτρια», 5 απάντησαν «πάρα πολύ», 5 απάντησαν «λίγο» και 2 απάντησαν «ελάχιστα». Κανείς δεν απάντησε «καθόλου». Το ερώτημα 12 ζητούσε την άποψη των ερωτηθέντων αναφορικά με το βαθμό στον οποίο ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις γνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζει ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Από τους ερωτηθέντες, η συντριπτική πλειοψηφία των 10 ατόμων απάντησε «πάρα πολύ», οι 7 απάντησαν «μέτρια» και οι 3 απάντησαν «λίγο». Κανένα υποκείμενο της έρευνας δεν απάντησε «πολύ» και «καθόλου». Στη 13^η ερώτηση, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό στον οποίο ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει την αυτοεκτίμηση και να μειώσει τα αισθήματα κατωτερότητας που έχει ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα 9 από τα 20 άτομα απάντησαν «λίγο», τα 7 «πάρα πολύ» και τα 4 «μέτρια». Για άλλη μια φορά κανείς δεν απάντησε «πολύ» και «καθόλου». Η 14^η ερώτηση ζητούσε την άποψη των υποκειμένων σχετικά με το βαθμό στον οποίο ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον για μάθησης ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εδώ, 8 άτομα απάντησαν «λίγο», 6 απάντησαν «μέτρια», 4 απάντησαν «πάρα πολύ» και 2 απάντησαν «πολύ». Κανείς δεν απάντησε «καθόλου».

τελευταίο, **15^ο ερώτημα** αναζητούσε την άποψη των συμμετεχόντων πάνω στο *βαθμό στον οποίο Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να μειώσει την αντικοινωνική συμπεριφορά, τις εκρήξεις θυμού και την επιθετικότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Οι 6 συμμετέχοντες απάντησαν «λίγο», οι 5 «μέτρια», οι 4 «πολύ», οι 3 «πάρα πολύ» και οι 2 «καθόλου».

Συμπέρασμα: Σύμφωνα με τους τελευταίους πέντε (5) άξονες του ερωτηματολογίου, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων πιστεύει ότι με την Ειδική Διδακτική υποστήριξη καταγράφονται μόνιμα αποτελέσματα σε «μέτριο» βαθμό. Η πλειοψηφία πιστεύει ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να αντιμετωπίσει «πάρα πολύ» αποτελεσματικά τις γνωστικές δυσκολίες ενός μαθητή, αλλά μπορεί να μειώσει «λίγο» τα αισθήματα κατωτερότητας, να ελαττώσει «λίγο» την επιθετικότητα-εκρήξεις θυμού και να αυξήσει «λίγο» το ενδιαφέρον για μάθηση. Το ερωτηματολόγιο **επαληθεύει εν μέρει** την 3^η ερευνητική υπόθεση.

Γ.2.2. Ερωτηματολόγιο μαθητών

Οι είκοσι (20) μαθητές του σχολείου συμπλήρωσαν στα είκοσι (20) ερωτήματα στα οποία απάντησε και η μαθήτρια Γ.Π. κατά την πειραματική διαδικασία. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις τους απεικονίζονται στο παρακάτω διάγραμμα:

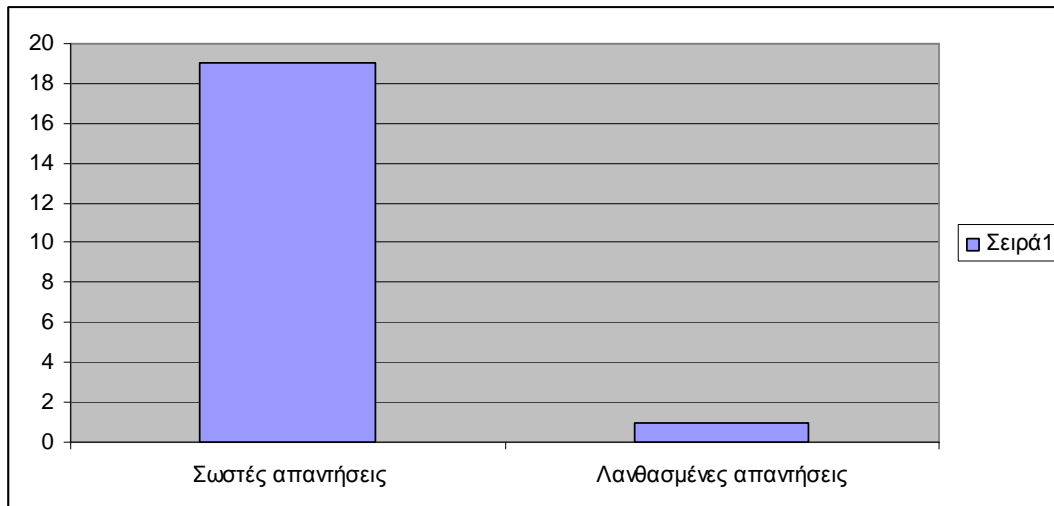


Από τους 3 μαθητές της **Β' τάξης**, ένας (1) έδωσε 12 σωστές απαντήσεις, ένας (1) έδωσε 13 σωστές απαντήσεις και μία (1) έδωσε 15 σωστές απαντήσεις. Η μαθήτρια της **Γ' τάξης** έδωσε συνολικά 17 σωστές απαντήσεις. Από τους 6 μαθητές της **Δ' τάξης**, τρία

(3) άτομα έδωσαν 16 σωστές απαντήσεις, ένα (1) έδωσε 14, ένα (1) έδωσε 18 και ένα (1) έδωσε 20 σωστές απαντήσεις. Από τους 7 μαθητές της **Ε' τάξης**, οι σωστές απαντήσεις που δόθηκαν ήταν 20 από τέσσερις (4) μαθητές, 17 από ένα (1) μαθητή, 18 από ένα (1) μαθητή και 19 από ένα (1) μαθητή. Οι 3 μαθητές της **ΣΤ' τάξης** έδωσαν 20 σωστές απαντήσεις.

Οι μέσοι όροι των σωστών απαντήσεων ανά τάξη διαμορφώνονται ως εξής: για τη Β' τάξη υπολογίζονται περίπου 13 σωστές απαντήσεις, για τη Δ' τάξη υπολογίζονται περίπου 17 απαντήσεις, για την Ε' τάξη περίπου 19 απαντήσεις και για την ΣΤ' τάξη 20 σωστές απαντήσεις ακριβώς.

Οι σωστές απαντήσεις που έδωσε η μαθήτρια κατά τη συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Συμπέρασμα: Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων των μαθητών με τις απαντήσεις της μαθήτριας, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι σωστές απαντήσεις που δόθηκαν από τη Γ.Π. είναι περισσότερες από αυτές που δόθηκαν από τους μαθητές των τάξεων Β', Γ' και Δ'. Η μαθήτρια είχε ακριβώς τα ίδια ποσοστά επιτυχίας με αυτά των υπόλοιπων μαθητών της τάξης της (95%). Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το ερωτηματολόγιο των μαθητών **επαληθεύει** την 3^η ερευνητική υπόθεση, δηλαδή ότι Η Ειδική Διδακτική υποστήριξη αποφέρει μόνιμα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Δ. Συμπεράσματα

Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα. Η επαλήθευση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης συμφωνεί με μια σειρά από άλλες μελέτες που έχουν γίνει για να ερευνηθούν το ίδιο φαινόμενο. Σε έρευνα που έγινε στη Γεωπονική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (Δροσινού, 2011) βρέθηκε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Στο άρθρο «Υποστήριξη φοιτητών με μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών» καταγράφεται η προβληματική συμπεριφορά των δυσλεξικών φοιτητών, η οποία εκδηλώνεται κατά κανόνα με επιθετικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης, εύκολη κόπωση στο διάβασμα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αδυναμία συνεργασία με συνομήλικους και άλλες ανάλογες συμπεριφορές. Οι ερευνητές Dahle, Knivsberg και Andreassen (2011), στο άρθρο «Coexisting problem behaviour in severe dyslexia» αναφέρουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν τόσο εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (λύπη, απομόνωση, φόβο, άγχος, κατάθλιψη, τάσεις αυτοκτονίας, σωματοποιημένα προβλήματα που εκδηλώνονται μέσα από πονοκεφάλους και στομαχόπονους), όσο και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (ψέματα, απάτες, απειλές, κλοπές, επιθετικότητα, παραβατικότητα, διαταραχή επικοινωνίας).

Παρότι η μαθήτρια που έλαβε μέρος στην εργασία είχε διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, φάνηκε ότι έχει περισσότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αυτές που αφορούσαν στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών στόχων. Αντίστοιχα, στο άρθρο «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): τι συμβαίνει με την παιδαγωγική αξιολόγηση όταν «κάτι δεν πάει καλά με την ένταξη στο σχολείο;», η Δροσινού (2013) γράφει: «Αρκετές περιπτώσεις που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία υποκρύπτουν κι άλλες ειδικές ανάγκες που συνυπάρχουν στην ίδια περίπτωση, με βαρύτερο περιεχόμενο δυσκολιών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται οι συναισθηματικές δυσκολίες που εκφράζονται με παραβατική συμπεριφορά, ακραία επιθετικότητα, φόβο, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, αντικοινωνική συμπεριφορά, άρνηση συνεργασίας, βίαιες συμπλοκές».

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατάφερε να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα τόσο τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα προβλήματα στη συμπεριφορά, επιβεβαιώνοντας τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Ανάλογα συμπεράσματα εξήχθησαν από την έρευνα «*Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές σε μαθητές μικρής ηλικίας*». Ανάμεσα στα αποτελέσματα, συγκατελέχθηκε ότι «η αντιμετώπιση των πρωτογενών ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μέσα από έξυπνα, ευέλικτα και κατάλληλα τροποποιημένα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, προάγει την ψυχική υγεία του παιδιού». Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφονται στο άρθρο «*Ενταξιακά παιχνίδια με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και η πρακτική της «παράλληλης» υποστήριξης*». Στην έρευνα αυτή (Δροσινού, & Μπαρμπαγιάννη, 2013) αποδείχτηκε ότι οι μαθητές που δέχτηκαν ειδική διδακτική υποστήριξη μέσα από τη δόμηση ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ σημείωσαν βελτίωση στην ανάπτυξη τόσο του προφορικού τους λόγου, όσο και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα από την έρευνα των Groom & Rose (2005). Στο άρθρο «*Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants*» υποστηρίζουν ότι η ειδική διδακτική συνεισφέρει αποτελεσματικά στην καλλιέργεια της μαθησιακής και συναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα στη συμπεριφορά.

Ο προσδιορισμός του ετήσιου διδακτικού στόχου και η κατάταξή του σε μηνιαίο, εβδομαδιαίο και διδακτικό πρόγραμμα, βοήθησε στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της μαθήτριας. Το ΣΑΔΕΠΕΑ αποδείχτηκε αποτελεσματικό μέσο παροχής της ειδικής διδακτικής υποστήριξης, ενώ το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης έδωσε τη δυνατότητα αξιολόγησης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς της μαθήτριας, σκιαγραφώντας, έτσι, ένα πλαίσιο κατάλληλων ενεργειών για τη βελτίωση της ψυχικής της ισορροπίας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα που καταγράφονται στη μελέτη «*Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο με δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας. Το έντυπο καταγραφής της αλληλεπίδρασης*». Η Δροσινού (2007) γράφει στο άρθρο: «Ο ορισμός της κατάλληλης για το παιδί διδακτικής προτεραιότητας με στόχο τον προφορικό λόγο και την υποστήριξη της φωνολογικής ενημερότητας, κινητοποίησε τους εκπαιδευτικούς να «εφεύρουν»

καινοτόμα παιδαγωγικά βιωματικά υλικά και να κατασκευάσουν γνωστικές και συναισθηματικές «μηχανές» που υποστηρίζουν δραστηριότητες και παιχνίδια ετοιμότητας. [...] Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση καλλιέργησε και το συναισθηματικό κόσμο.»

Η τρίτη υπόθεση της εργασίας μας, που ερευνούσε αν η ειδική διδακτική μπορεί να αποφέρει μόνιμα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς, επαληθεύτηκε μονάχα εν μέρει. Μολονότι το ΣΑΔΕΠΕΑΕ φάνηκε ικανό να αντιμετωπίσει μόνιμα κάποιες από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας και ορισμένα προβλήματα της συμπεριφοράς της, οι απόψεις των ενηλίκων που αποτυπώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο δε φάνηκε να συμφωνούν με τον ισχυρισμό. Πράγματι, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες από τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ωστόσο, η ανάγκη της συνεισφοράς άλλων υπηρεσιών που παρέχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους κρίνεται επιτακτική για τη σφαιρική κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της μαθήτριας που είχε μαθησιακές δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, αναδείχθηκε η ανάγκη της συνεισφοράς ενός λογοπεδικού. Τα δε συναισθηματικά προβλήματα που είχε εξαιτίας του επιβαρυσμένου οικογενειακού της περιβάλλοντος, έχρειζαν υποστήριξης από έναν κοινωνικό λειτουργό ή από ένα συμβουλευτικό ή οικογενειακό ψυχολόγο.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με πληθώρα άλλων ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ο Tod (1999) στο άρθρο «*IEP's: Inclusive educational practices?*» αναφέρει: «Θα πρέπει να ακολουθηθεί μια πιο ενταξιακή προσέγγιση στο σχεδιασμό και την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία πολλών διαφορετικών υπηρεσιών. [...] Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση θα πρέπει να αναβαθμιστεί μέσα από την αύξηση της επιμόρφωσης των ειδικών παιδαγωγών, των άλλων αρμόδιων ειδικοτήτων και του βοηθητικού προσωπικού». Ο Lewis (2006) υποστηρίζει ότι η ειδική διδακτική δεν αρκεί για να καλυφθούν εξολοκλήρου οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Στο άρθρο «*The school's role in encouraging behaviour for learning outside the classroom that supports learning within. A response to the "Every Child Matters" and Extended Schools initiatives*» προτείνει τη διαμόρφωση ενός

«εκτεταμένου» σχολικού προγράμματος, το οποίο θα μεριμνά για τη σφαιρική υποστήριξη των μαθητών. Στο σχολείο που εφαρμόζει το «εκτεταμένο πρόγραμμα» θα παρέχονται υπηρεσίες υποστήριξης των παιδιών από εξειδικευμένο προσωπικό (λογοπεδικούς, θεραπευτές), προγράμματα ένταξης των μαθητών σε ομάδες εναλλακτικών δραστηριοτήτων (αθλήματα, τέχνες κλπ) και ομάδες συμβουλευτικής της οικογένειας ή των γονέων. Στο άρθρο *«Διεπιστημονική συνεργασία σε παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.»*, η Δροσινού (2009) σημειώνει πως «αναδείχτηκε η ανάγκη της διεπιστημονικής συνεργασίας με άλλες επιστημονικές οντότητες όπως του κοινωνικού λειτουργού, του κλινικού ψυχολόγου, του θεραπευτή οικογενειακών σχέσεων [...] οι ρόλοι και η λειτουργικότητα των οποίων αν και κοινωνικά δεδομένοι, φαίνεται ότι συναντούν ακόμη μεγάλα εμπόδια για να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα και να αποκτήσουν περιοχόμενο στη σχολική παρέμβαση». Η ίδια (Δροσινού, 2007), στο άρθρο *«Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο με δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας. Το έντυπο καταγραφής της αλληλεπίδρασης.»* γράφει: «Στις περιπτώσεις που διαπιστωθούν προβλήματα λόγου και ομιλίας, οι μαθητές παραπέμπονται σε λογοπεδική παρέμβαση με συνεδρείες λογοθεραπείας, στις οποίες ενθαρρύνονται οι διεπιστημονικές συνεργασίες ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους θεραπευτές.».

Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή του γονέα τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης φάνηκε, μάλλον, αναγκαία. Στα αποτελέσματα της μελέτης *«Η ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου σε μαθητές μικρής ηλικίας με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς.»* (Δροσινού, 1998) μεταξύ άλλων καταγράφεται ότι «η μη ενεργοποίηση του γονικού συμβουλευτικού ρόλου υποωαθμίζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξατομικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων σε ποσοστό απόδοσης 15%». Παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται να είχε και η έρευνα που περιγράφεται στο άρθρο *«Improving children's behaviour and attendance through the use of parenting programmes: an examination of practice in five case study local authorities»* που διεξήχθη σε από τους Hallam, Rogers & Shaw (2006). Μετά τη μελέτη πέντε περιπτώσεων παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, βρέθηκε ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των

παιδιών. Οι ερευνητές γράφουν: «Παρατηρήθηκε σημαντική θετική αλλαγή τόσο στην προσαρμογή των παιδιών όσο και στη σχολική τους επίδοση, ακόμα και όταν υπήρχαν άλλοι παράγοντες ιδιαίτερα επιβαρυντικοί (μονογονεϊκές οικογένειες, μητρική κατάθλιψη, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, οικογενειακό ιστορικό αλκοολισμού ή χρήσης ναρκωτικών κλπ)»

Ε. Προτάσεις

Μέσα από την έρευνα που κάναμε και τις δυσκολίες που συναντήσαμε, καταλήξαμε σε ορισμένα συμπεράσματα που μας οδήγησαν στον προσδιορισμό προτάσεων και κατευθύνσεων για τη βελτίωση της παροχής των υπηρεσιών στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Μια από τις βασικές μας διαπιστώσεις ήταν η ανεπαρκής στελέχωση των σχολείων των δυσπρόσιτων περιοχών με εκπαιδευτικό προσωπικό. Τις περισσότερες φορές τα ολιγοθέσια σχολεία που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές της χώρας, αντιμετωπίζονται σαν μια συμβιβαστική λύση απέναντι στην υποχρέωση του κράτους να παρέχει εκπαίδευση σε όλους. Έτσι, η ποιότητα της εκπαίδευσης υποβαθμίζεται, οι εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των παιδιών παραμερίζονται και το έργο των δασκάλων απαξιώνεται. Οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δεν παρέχονται με συνέπεια, παρόλο που ο νόμος (3699/2008) προβλέπει την παροχή των υπηρεσιών «παράλληλης υποστήριξης» σε μαθητές που φοιτούν σε περιοχές, στις οποίες δεν υπάρχουν άλλα πλαίσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτό είναι ένα ζήτημα το οποίο θεωρούμε ότι πρέπει να αντιμετωπιστεί δραστικά από την κυβέρνηση και την τοπική κοινότητα. Θεωρούμε ότι η αναβαθμισμένη ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται σε όλους τους μαθητές είναι ένα πρωτεύον ζήτημα για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Επιπρόσθετα, γνωρίζουμε ότι συχνά η παραπομπή των γονέων στα πλησιέστερα αστικά κέντρα για τη διάγνωση και διαφοροδιάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Για το λόγο αυτό, προτείνεται η έγκαιρη γνωμάτευση των μαθητών από ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και ΚΕΔΔΥ στο χώρο του σχολείου και η υποστήριξη των μαθητών από ειδικό παιδαγωγό, κάθε φορά που κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο από την πολυεπιστημονική ομάδα.

Ακόμα ένα βασικό συμπέρασμα προέκυψε από τη διαπίστωση ότι η έλλειψη της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών ειδικοτήτων, παρεμποδίζει σημαντικά την ολοκληρωμένη υποστήριξη των ειδικών αναγκών των μαθητών. Η ειδική αγωγή απαιτεί την ίδρυση μιας πολυεπιστημονικής ομάδας που θα παρέχει ποικιλία ερευνητικών προσεγγίσεων. Κάθε μέλος της ομάδας έχει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη των παρεμβατικών προγραμμάτων. Ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων και η διαμόρφωση διαφορετικών υποστηρικτικών τάσεων είναι αναγκαία. Η συνεργασία μεταξύ του δασκάλου, του ειδικού παιδαγωγού, του ψυχολόγου, του σχολικού συμβούλου, του κοινωνικού λειτουργού, του λογοπεδικού και του γονέα κρίνεται απαραίτητη για την πλήρη κατανόηση του προβλήματος και την έγκαιρη και έγκυρη αντιμετώπισή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. (2004). *Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR*. (Κ. Κοτζαμάνης, Επιμ.) Αθήνα: Λίστας.
- Craig, G. και Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Π. Βόρρια (Επιμ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Dahle, A. E., Knivsberg, A.-M. & Andreassen, A. B. (2011). «Coexisting problem behaviour in severe dyslexia.» *Journal of Research in Special Education Needs*, 11 (3) pp. 162-170
- Gibbs, S. & Gardiner, M. (2008). The structure of primary and secondary teachers' attributions for pupils' misbehaviour: a preliminary cross-phase and cross-cultural investigation» *Journal of Research in Special Education Needs*, 8 (2) pp. 68-77
- Goepel, J. (2009). «Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration?». *Support for Learning*, 24 (3) pp. 126-132
- Groom, B. & Rose, R. (2005). «Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants.» *Journal of Research in Special Education Needs*, 5 (1) pp. 20-30
- Hallam, S., Rogers, L. & Shaw, J. (2006). «Improving children's behaviour and attendance through the use of parenting programmes: an examination of practice in five case study local authorities». *British Journal of Special Education*, 33 (3) pp. 107-113
- Holton, D., Mackridge, P., Φιλίππáκη-Warburton., E. (2007). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη
- Jordan, D. (2006). «Functional Behavioral Assessment and Positive Interventions : What Parents Need to Know». *Pacer Center*, (www.pacer.org)
- Lawrence, B. & Carter, J. (1999). «The identification and assessment of dyslexia. Class teachers' perceptions of the usefulness of dyslexia screening test for seven to eight year-old pupils». *British Journal of Special Education*, 33 (3) pp. 107-113
- Lewis, J. (2006). «The school's role in encouraging behaviour for learning outside the classroom that supports learning within. A response to the "Every Child Matters" and Extended Schools initiatives». *Support for Learning*, 24 (3) pp. 175-181
- Sebba, J. (2011). «Personalisation, individualization and inclusion». *Journal of Research in Special Education Needs*, 21 (4) pp. 107-111

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

World Health Organization. (1992). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Κ., Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας, (Επιμ.). Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ

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

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

Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

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

Βασιλάκη, Ε. (2011). Διαταραχές άγχους και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία του γνωστικού συστήματος των παιδιών. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. (σσ. 257-265) Αθήνα: Τόπος

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

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

Δροσινού, Μ. (2002). Σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Μια άλλη εκδοχή της παιδικής παραβατικότητας. Προσπάθειες κατανόησης και εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής. Διαβαλκανικό Συνέδριο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αγωγή υγείας στα Βαλκάνια (25-27 Οκτωβρίου) σελ. 62-67. Κιλκίς: ΥΠΕΠΘ

Δροσινού, Μ. (2004). Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Π.Ε.Μ.Δ.) και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές (Δ.Π.Σ.) σε μαθητές μικρής ηλικίας. *Τα εκπαιδευτικά*, 71-72: 145-156

Δροσινού, Μ. (2005). Σχόλιο πάνω σε ένα πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 29:69-74

Δροσινού, (2007). Η ενδοοικογενειακή βία, παράγοντας γένεσης μαθησιακών δυσκολιών και επιπτώσεις στην επίδοση και συμπεριφορά. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με παραβατική συμπεριφορά. Πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Λογοπεδικών «Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης», (23-25 Νοεμβρίου) σελ. 336-345. Αθήνα: Γρηγόρη

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

Δροσινού, Μ. (2007). Συζήτηση με κακοποιημένους γονείς σε θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*: 66, 92 - 114

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

Δροσινού, Μ. (2010). Τα μπράβο και τα άριστα στα τετράδια ορθογραφίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικές παιδαγωγικές διευθετήσεις ή προβλήματα διδακτικής πράξης; http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis

Δροσινού, Μ. (2010). Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση. Στο Ν. Παπαχριστόπουλος, & Κ. Σαμαρτζή (Επιμ), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας* (σσ. 965-976). Πάτρα: Orportuna.

Δροσινού, Μ. (2012). Η οργάνωση και οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας μέσα από ψυχοδυναμικές και κοινωνικές δομές. *Εκ των Υστέρων*. 23: 151-159

Δροσινού, Μ. (2011). Υποστήριξη φοιτητών με μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Περιοδικό του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών Τριπτόλεμος*, 20: 39-48. www.career.aua.gr/amea/4/2011.

Δροσινού, 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, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ειδικής Αγωγής, ΠΕΣΕΑ, 63:25-36

Δροσινού, Μ. & Μπαρμπαγιάννη, Μ. (2013). Ενταξιακά παιχνίδια με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και η πρακτική της «παράλληλης»

υποστήριξης. Εμπειρίες για την πρόμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης. 11-14 Απριλίου 2013, <http://www.eepe.gr/>

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

Δροσινού, Μ. (2014). ΕΑΕ03. Μεθοδολογία της Παρατήρησης Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>.

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

Καραδήμας, Ε.Χ. (2011). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σσ. 483-506) Αθήνα: Πεδίο

Κλεφτάρας, Γ. (2011). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από το δάσκαλο. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σσ. 423-456) Αθήνα: Πεδίο

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

Κουρκούτας, Η. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. (σσ. 303-348) Αθήνα: Τόπος

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος

Ματή-Ζήση, Ε. (2011). Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σσ. 191-227) Αθήνα: Πεδίο

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου Α.-Χ. & Λαρδούτσου, Σ. (2011). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σσ. 303-341) Αθήνα: Πεδίο

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2011). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. . Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σσ. 343-391) Αθήνα: Πεδίο

Περικλειδάκης, Γ. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση των αριθμών. Αποτελέσματα μιας πειραματικής διδασκαλίας. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. (σσ. 429-446) Αθήνα: Τόπος

Πόρποδας, Κ. (1997). «Δυσλεξία»: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου.(*Ψυχολογική θεώρηση*). Αθήνα: Μορφωτική

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

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της.(Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα: Προσωπική έκδοση.

Συνοδινού, Κ. (1996). *Σχέση ψυχικής δομής και ψυχονοητικής λειτουργίας*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

Συνοδινού, Κ. (2005). Η πολυπλοκότητα του συναισθήματος του πένθους. *Εκ των υστέρων*, 13. Αθήνα: Εξάντας

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

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ατραπός

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

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

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