



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



**University degli Studi di Torino**  
**Dipartimento di Psicologia**

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**

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

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**της**

**Δήμητρας Τζανετάκη**

Διπλωματούχου Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του  
Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 1987

Τίτλος:

Η διδασκαλία Κοινωνικών και Συναισθηματικών δεξιοτήτων σε διαγνωσμένους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γυμνάσιο

Teaching social and emotional skills to students diagnosed with specific learning disabilities in the middle school

L' insegnamento delle Competenze Sociali e Emotive in studenti con diagnosi di Difficoltà Specifiche di Apprendimento nella Scuola Media Inferiore.

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** **Συνοδινού Κλαίρη**  
Καθηγήτρια

**Συνεπιβλέπουσες Καθηγήτριες:** **Ξανθάκη-Καραμάνου Γεωργία**  
Καθηγήτρια  
**Δροσινού –Κορέα Μαρία**  
Επίκουρη Καθηγήτρια

**Καλαμάτα, 2014.**

«Το ανθρώπινο μυαλό λειτουργεί μέσα στη σχέση: αν δεν υπάρξει συνάντηση και σχέση με τον άλλο, δεν είναι δυνατόν να αναπτύξει το άτομο καμία δεξιότητα»

G. Soro, 2013

## **Πρόλογος –Ευχαριστίες.**

Ολοκληρώνοντας την εκπόνηση αυτής της εργασίας , αισθάνομαι την ανάγκη και την υποχρέωση να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που με βοήθησαν και μου συμπαραστάθηκαν άμεσα ή έμμεσα στην παρούσα μελέτη. Πρωτίστως, την καθηγήτρια και επιβλέπουσα της εργασίας μου κυρία Κλαίρη Συνοδινού, για την πολύτιμη πνευματική βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε στη διάρκεια της ερευνητικής και συγγραφικής μου πορείας.

Τις θερμές ευχαριστίες μου επίσης απευθύνω προς τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής παρακολούθησης της διπλωματικής μου εργασίας, στην κυρία Γεωργία Ξανθάκη-Καραμάνου, καθηγήτρια και τ. πρόεδρο του τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, και ιδιαιτέρως στην κυρία Μαρία Δροσινού Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, η οποία υπήρξε ακούραστη συνοδός και αρωγός στις σπουδές, την ερευνητική και τη συγγραφική μου πορεία. Η αγάπη και η αφοσίωσή της στην Ειδική Αγωγή θα με στηρίζουν και θα με εμπνέουν να εργαστώ με ζήλο στη συνέχεια της καριέρας μου στη δημόσια εκπαίδευση για τους στόχους της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Ευχαριστίες ακόμη απευθύνω σε όλους τους διδάσκοντες στο ΔΙ.Π.Μ.Σ των Πανεπιστημίων Πελοποννήσου και Τορίνο , που συνέβαλαν ουσιαστικά στην εκ μέρους μου εμβάθυνση του αντικειμένου της Ειδικής Αγωγής, στη Διευθύντρια του σχολείου στο οποίο υπηρετώ επειδή διευκόλυνε την Πρακτική άσκηση όσο και την εκπόνηση της παρούσας έρευνας και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τον μαθητή μου και τη μητέρα του για την εμπιστοσύνη και την πρόθυμη συνεργασία τους που νοηματοδοτούσε και κινητοποιούσε την προσπάθειά μου.

Με εκτίμηση,  
Δήμητρα Τζανετάκη

## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή διαγνωσμένου από το ΚΕΔΔΥ με Δυσλεξία, ο οποίος φοιτά στη Γ Γυμνασίου στην περιφέρεια Πελοποννήσου. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η ανάδειξη των αποτελεσμάτων από την προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στον συγκεκριμένο μαθητή, στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης Μεταπτυχιακού Προγράμματος σπουδών στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι μικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Αρχικά, η συμμετοχική παρατήρηση περιέγραψε τον εν λόγω μαθητή και εντόπισε τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τις δεξιότητές του, και τα προβλήματά του. Στη συνέχεια, και με βάση τα συναχθέντα από την Παρατήρηση στοιχεία, καθορίστηκαν οι διδακτικοί στόχοι και σχεδιάστηκε το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τον μαθητή. Το Στοχευμένο Ατομικό Διδακτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης υλοποιήθηκε, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που είχαν τεθεί από τον ερευνητή – εκπαιδευτικό. Ακολούθησε το πείραμα, το οποίο χορηγήθηκε στον ίδιο τον μαθητή από τον εκπαιδευτικό – ερευνητή κι είχε στόχο να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης που προηγήθηκε. Δηλαδή, διερευνήθηκε κατά πόσο ο μαθητής κατάφερε να κατανοεί και να αποδίδει περιεχόμενο κειμένου κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αρχαίων από Μετάφραση (Ευριπίδη, «Ελένη») ώστε να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημα του και παράλληλα αν κατέκτησε συγκεκριμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που θα διευκολύνουν την επίλυση δυσκολιών και προβλημάτων που συναντά στη σχολική του ζωή λόγω των Ειδικών Εκπαιδευτικών του Αναγκών. Συμπληρωματικά, στο πλαίσιο ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ερωτήθηκαν οι καθηγητές του μαθητή σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις και βασισμένοι στην εμπειρία τους, εξέφρασαν την άποψή τους για τα προβλήματα του μαθητή και το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο η διδακτική παρέμβαση τον ωφέλησε. Επίσης καταγράφηκε η άποψή τους όπως προκύπτει από την εμπειρία τους, για τη χρησιμότητα της διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο Γυμνάσιο, με στόχο τη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Τα

αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν πως το Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να συμβάλλει στην κατάκτηση διδακτικών στόχων και κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων από την πλευρά του μαθητή.

**Λέξεις κλειδιά:** Δυσλεξία, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, ένταξη.

## **Abstract**

This thesis is a case study concerning a student diagnosed with dyslexia, who attends the third grade of Gymnasium in the Peloponnese region. The purpose of this research is to highlight the effects of the adjustment of educational materials for teaching social and emotional skills to this particular student, as part of the internship Graduate Program in Special Education, University of Peloponnese. The methodology followed is mixed and consists of quantitative and qualitative data. Initially, participant observation provided a description of the student and identified his particular characteristics and educational needs, his difficulties and his skills. Then, based on the observation data, instructional goals were set and an intervention program was designed for the student. The Targeted Individual Teaching Special Education Program was implemented in order to achieve the teaching objectives set by the researcher - teacher. After that, the experiment took place, and was granted to the student himself from the teacher – researcher, aiming to assess the results of the teaching intervention that preceded. We investigated whether the student became able to understand and deliver textual content during the lesson of translated Ancient Greek Literature (Euripides 'Helen') so as to strengthen his self-confidence. Furthermore if he conquered specific social and emotional skills that will facilitate the resolution of difficulties and problems encountered in school life because of Special Educational Needs. Additionally, in the semi-structured interviews, the student's teachers were interviewed on research hypotheses. Based on their experience, they were asked to express their views on the student's problems and the extent and

manner in which the teaching intervention benefited him. Also recorded their opinion as evidenced by their experience on the usefulness of teaching social and emotional skills to students with learning difficulties in high school, with the aim of cognitive and psycho-emotional integration in the school community The survey results showed that the Refine Individually Structured Educational Program of Special Educational Needs, can contribute to realization of learning objectives and social and emotional skills on the part of the student.

**Keywords:** Dyslexia, social and emotional difficulties, social and emotional skills, integration, Targeted Individually Structured Educational Program of Special Educational Needs

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	3
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	4
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b> .....	7
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ</b> .....	9
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ</b> .....	10
<b>1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ &amp; ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b> ..11	
<b>1.1 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΔΥΣΛΕΞΙΑ)</b> .....	11
1.1.1. Έννοια και Ορισμοί γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών .....	11
1.1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες και χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	12
1.2. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ .....	20
1.2.1. Το ΔΕΠΠΣ σχετικά με την Ειδική Αγωγή και τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) για παιδιά με Μ.Δ. ....	20
1.2.2. Διδασκαλία και Ένταξη.....	21
1.2.3. Συνδιδασκαλία και ένταξη στο Γενικό Γυμνάσιο.....	24
1.2.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες .....	25
1.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	31
1.3.1. Ορισμός κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.....	31
1.3.2. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση.....	32
1.4. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ. ....	34
1.4.1. Σχολική ετοιμότητα.....	34
1.4.2. Οι εκπαιδευτικοί.....	35
1.4.3. Η Πρόληψη και η Παρέμβαση.....	36
1.5 ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	40
1.5.1. Ερευνητικές υποθέσεις.....	40
<b>2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	41
2.1 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.....	41
2.2 ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	43
2.3.1. Η παρατήρηση.....	44
2.3.2. Μεθοδολογία Παρέμβασης.....	48
2.3.3. Ειδική Διδακτική – διαφοροποιήσεις .....	51
2.3.4. Συνεντεύξεις.....	61
2.3.5. Πείραμα - Κείμενο κατανόησης κοινωνικών ιστοριών.....	62

2.3.6.Περιορισμοί της έρευνας.....	65
.....	65
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	66
3.1.ΠΡΩΤΗ ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	66
<i>Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα.....</i>	66
3.1.1. Μεθοδολογία της Παρατήρησης .....	66
3.1.2. Μεθοδολογία της Παρέμβασης.....	76
3.1.3. Ειδικές διδακτικές Διαφοροποιήσεις .....	80
3.1.4.Συνεντεύξεις.....	81
3.2 ΔΕΥΤΕΡΗ ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	84
3.2.1. Μεθοδολογία της Παρέμβασης.....	84
3.2.2.Το Πείραμα – Κοινωνικές Ιστορίες .....	85
3.2.3.Συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς διδάσκοντες του μαθητή. ....	87
3.3 ΤΡΙΤΗ ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	89
3.3.1 Μεθοδολογία της Παρέμβασης.....	89
3.3.2. Συνεντεύξεις.....	90
4.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	94
1 <sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	103
2 <sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ –ΠΕΙΡΑΜΑ / ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ.....	107



## **Κατάλογος σχημάτων**

- Σχήμα 1.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ της Μαθησιακής Ετοιμότητας, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.....70
- Σχήμα 2.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.....71
- Σχήμα 3.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.....71
- Σχήμα 4.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.....72

## Κατάλογος συντομογραφιών

- Α.Δ. [ Άμεση (ψυχοδυναμική) Διδασκαλία ]  
Α.μΕ.Ε.Α. [Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ]  
Α.Π. [Αναλυτικό Πρόγραμμα]  
ΑΠΑ [ Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση]  
ΑΠΣ [Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών]  
ΔΕΠΠΣ [Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών]  
ΔΠ [Διδακτικό Πρόγραμμα]  
ΕΑΕ [Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση]  
ΕΕΑ [Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες]  
ΕΕΠ [Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα]  
ΕΔΑ [Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης]  
ΕΜΔ [Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες]  
ΕΠΠΣ [Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών]  
ΚΕΔΔΥ [Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης & Υποστήριξης]  
ΚΣΜ [Κοινωνική & Συναισθηματική Μάθηση]  
ΛΕΒΔ [Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων]  
ΜΔ [Μαθησιακές Δυσκολίες]  
ΠΑΠΕΑΕ [Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης]  
ΣΑΔΕΠΕΑΕ [Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης]  
ΠΗΠΑ [Παρουσιολόγιο Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης]

# **1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ & ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

## **1.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία)**

### **1.1.1. Έννοια και Ορισμοί γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών**

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες επινοήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 1963 από τον Αμερικάνο ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk (1962). Αν και από τότε πολλοί ενεπλάκησαν σε μια προσπάθεια ορισμού και αναλυτικής περιγραφής του φαινομένου, αναμφισβήτητα ο πλέον αποδεκτός, περιεκτικός και ευρύτερα χρησιμοποιούμενος σήμερα ορισμός είναι αυτός του Hamill (1990). Σύμφωνα με αυτόν ο γενικός όρος μαθησιακές δυσκολίες απαρτίζεται από πολλές και ανομοιογενείς διαταραχές, οι οποίες εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στις ικανότητες ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Με τις Μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό-ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να ταυτιστούν με αυτές. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας όπως αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι ωστόσο σε καμία περίπτωση απόρροια αυτών των καταστάσεων (Hamill, 1990)

Οι ορισμοί που διατυπώθηκαν κατά καιρούς αποτελούν προσπάθειες αποτύπωσης και οριοθέτησης των μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες, παρά τις όποιες διαφορές τους, συγκλίνουν σε ορισμένους παράγοντες. Σύμφωνα με το DSM-V ταξινομούνται σύμφωνα με τρία κριτήρια και ορίζονται ως: Μαθησιακές Διαταραχές (πρώην Διαταραχές Σχολικών Δεξιοτήτων) και διακρίνονται σε (1).Διαταραχή της Ανάγνωσης (2).Διαταραχή των Μαθηματικών (3).Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (4). Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη Αλλιώς. Τα τρία κριτήρια ταξινόμησής τους αναφέρουν ότι οι παραπάνω Διαταραχές, αφού μετρηθούν με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, διαφορετικές για την καθεμία,

έχουν αποτέλεσμα σημαντικά κατώτερο από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία. Ακόμη, η διαταραχή στο προηγούμενο κριτήριο παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν την αντίστοιχη ικανότητα. Τέλος, αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν

### **1.1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες και χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.**

Η Παντελιάδου, (2008), και η Rontou, (2012), υπογραμμίζουν την αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στις ικανότητες, το νοητικό δυναμικό του παιδιού και στην σχολική του επίδοση. Αυτή μάλιστα η αναντιστοιχία αποτελεί και το σημαντικότερο διαγνωστικό κριτήριο των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης επισημαίνουν ότι τα μαθησιακά προβλήματα δεν μπορούν ν' αποδοθούν σε κακές περιβαλλοντικές επιδράσεις, παρόλο που το περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση και την πρόοδο ή στην επιδείνωση τους. Ο Χρηστάκης (2006), αναφέρει στο βιβλίο του, ότι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει μια ανομοιογενή ανάπτυξη στον τομέα των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, της γλώσσας και της αντίληψης.

Σύμφωνα με τους: Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, (ICD) (1997), και τον Χρηστάκη (2001), καθίσταται σαφές, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή, ούτε σε φυσικές αναπηρίες ή κακή εκπαίδευση. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται σε οργανικούς παράγοντες και συγκεκριμένα σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, στο οποίο εδράζονται οι λειτουργίες που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην μάθηση. Υπέρ αυτής της άποψης συνηγορεί πλήθος θεωριών που διατυπώθηκαν κατά καιρούς προκειμένου να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν το πολύπλοκο πρόβλημα της δυσλεξίας (Rontou, 2012, Δροσινού,2011). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτών των θεωριών αποτελεί η θεωρία που αποδίδει την δυσλεξία σε αμφίπλευρη ελαττωματική ανάπτυξη των πίσω περιοχών του εγκεφάλου καθώς και η θεωρία του Orton (1937), που υποστηρίζει ότι είναι η ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου, που ενοχοποιείται για την δυσλεξία. Ακόμα, η θεωρία της «ελλιπούς

ημισφαιρικής κυριαρχίας» συνιστά επίσης μια αρκετά διαδεδομένη εξήγηση της δυσλεξίας που αποδίδει την δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας στην ασταθή κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ( Orton, 1966),

Οι ερευνητές Harwell & Jackson, (2014), αναφέρουν ότι σε πολλές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, η συχνότητα των περιστατικών στα μέλη της οικογένειας του παιδιού οδήγησε στην ανάδειξη της κληρονομικότητας σε αιτιολογικό παράγοντα και συνέβαλλε στην διατύπωση της «γενετικής θεωρίας» ως ερμηνευτικού μοντέλου της ειδικής δυσλεξίας. Υπέρ της σπουδαιότητας του κληρονομικού παράγοντα στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών συνηγορούν και οι μελέτες των μονοζυγωτικών και διζυγωτικών δίδυμων παιδιών, από τα οποία το ένα τουλάχιστον έχει αναγνωστική δυσκολία .

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), τους O'Connor & Pianta, (2014), και την Δροσινού (2007), βαρύνουσα σημασία στην ερμηνεία των μαθησιακών διαταραχών έχουν τα προβλήματα στην φωνολογική επεξεργασία, την γνώση και χρήση των φωνημάτων της γλώσσας και οι λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία, πράγμα που τεκμηριώνεται και από το γεγονός ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ασυνήθιστες «οφθαλμικές κινήσεις», που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκέντρωσης.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), στην αιτιολόγηση των μαθησιακών διαταραχών δεν θα μπορούσαν να μην συμπεριληφθούν και δευτερογενείς ή εξωγενείς παράγοντες, όπως το οικογενειακό, σχολικό και ευρύ κοινωνικό περιβάλλον που ενδεχομένως συντελούν στην εμφάνιση, συντήρηση και επιδείνωση του φαινομένου. Έτσι, τέτοιου τύπου παράγοντες παρόλο που δεν έχουν την καταλυτική επίδραση των βιολογικών παραγόντων είναι ικανοί να επιφέρουν αλλαγή είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που στερούνται ενθάρρυνσης και συμπαράστασης τόσο σε οικογενειακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολείου δεν έχουν τις ίδιες προοπτικές βελτίωσης και προσαρμογής συγκριτικά με παιδιά που υποστηρίζονται και λαμβάνουν την προσοχή που τους αρμόζει.

Η Δροσινού, (1998), σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και την ενεργοποίηση του γονεϊκού ρόλου, αναφέρει ότι οι μαθητές με μαθησιακά

προβλήματα μπορεί να εκδηλώνουν κάποια ή και όλα τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα συμπτωμάτων. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιορίζουν την ανάπτυξη και τις ικανότητες γραφής και ανάγνωσης και δημιουργούν αποκλίσεις στις επιδόσεις μέσα στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Οι Harwell & Jackson, (2014), και ο Χρηστάκης (2011), αναφέρουν ότι ο λόγος που εκπαιδευτικοί και γονείς πρέπει να εστιάσουν σ' αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ότι συνδέονται άμεσα με την επιλογή, ανάλογα με την περίπτωση, της πιο κατάλληλης και αποτελεσματικής παρέμβασης, των πιο κατάλληλων μέσων και στρατηγικών διδασκαλίας, με στόχο τη μεγιστοποίηση των πιθανοτήτων βελτίωσης και επιτυχίας.

Συμφωνα με τους Brandenburg et al., (2014), οι συνηθέστερες περιοχές που πλήττονται κατά την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι κυρίως η οπτική και ακουστική αντίληψη-επεξεργασία, η γλώσσα, η μνήμη, η προσοχή και η συγκέντρωση, η μεταγνώση, η αυτορρύθμιση, ο τομέας των κινήτρων και της συμπεριφοράς και ως συνέπεια των παραπάνω, η συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τον τομέα της αντίληψης, δηλαδή της ικανότητας του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες από το περιβάλλον, να τις επεξεργάζεται, να τις οργανώνει, να τις συγκρατεί και να τις ανακαλεί όποτε παραστεί ανάγκη, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα φαίνεται να υστερούν στην οπτική και ακουστική αντίληψη συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Αυτές οι δυσκολίες επιδρούν αρνητικά κυρίως στον τομέα της ανάγνωσης, πράγμα που διαφαίνεται ήδη από το νηπιαγωγείο και την πρώτη σχολική ηλικία. Τα προβλήματα στην οπτική αντίληψη εκδηλώνονται με δυσκολίες στην αντίληψη και διάκριση των αντικειμένων του χώρου, με την διάκριση αριστερού-δεξιού και την εκτίμηση της απόστασης και της ταχύτητας. Έτσι, οι μαθητές με προβλήματα οπτικής αντίληψης αδυνατούν να διακρίνουν σχήματα και λεπτομέρειες αντικειμένων, καθυστερούν στην αντιγραφή σχημάτων και χαρακτήρων, πράγμα που οδηγεί στο μέλλον σε ακατάστατη γραφή και κακό γραφικό χαρακτήρα. Ακόμα, στα προβλήματα οπτικής αντίληψης υπάγονται και τα λεγόμενα προβλήματα οπτικής μνήμης, που αναφέρονται στις δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης των πληροφοριών που προσλαμβάνονται μέσω της όρασης. Τέλος τα προβλήματα οπτικής ακολουθίας περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση ακολουθιών, συμβόλων ή γεγονότων που αποδίδονται οπτικά (Mammarella et al., 2014).

Αναφορικά, με τα προβλήματα ακουστικής αντίληψης-επεξεργασίας οι Πόρποδας (2002) και Brandenburg et al., (2014), έχουν καταγράψει προβλήματα ακουστικής αντίληψης και ακουστικής ακολουθίας, δηλαδή δυσκολία αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών και ακολουθίας ήχων, που δεν παρουσιάστηκαν σε γραπτή μορφή.

Οι Harwell & Jackson, (2014), επισημαίνουν πως η γλώσσα, συνιστά ένα τομέα στον οποίο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται στη διάκριση των προτάσεων σε λέξεις, στον διαχωρισμό των λέξεων σε συλλαβές και τέλος στην ανάλυση των συλλαβών σε φωνήματα. Εκτός όμως από τα παραπάνω, όσον αφορά στη γλώσσα, παρουσιάζουν δυσχέρεια στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Ακόμα, ο τομέας του λεξιλογίου και του συντακτικού ολοκληρώνει την εικόνα της χαμηλής επίδοσης στην γλώσσα δυσχεραίνοντας επιπλέον την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση

Ως προς την μνήμη οι Mammarella et al., (2014) και ο Πόρποδας (2002), αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως υστερούν στον τομέα της μνημονικής επεξεργασίας. Μάλιστα μνημονικά προβλήματα εμφανίζονται τόσο στην βραχύχρονη, όσο στην μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη. Στην βραχύχρονη μνήμη, οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα δεν μπορούν σε κάποιες περιπτώσεις ν' ανταποκριθούν σε έργα που προϋποθέτουν γλωσσική επεξεργασία και ανάλυση, ιδιαίτερα όταν μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του υλικού και της ανάκλησης

Σχετικά με την μακρόχρονη μνήμη οι Πόρποδας (2002) και Brandenburg et al., (2014), αναφέρουν ότι υπάρχει δυσκολία σαφούς προσδιορισμού των προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι, ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά συντελούν στον περιορισμό της χωρητικότητας της μακρόχρονης μνήμης, η οποία κάτω από κανονικές συνθήκες μπορεί να στεγάσει επιτυχώς μεγάλο όγκο πληροφοριών. Ο τομέας όμως της εργαζόμενης μνήμης είναι αυτός που πλήττεται περισσότερο στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Εκεί έχουν καταγραφεί τα μεγαλύτερα προβλήματα στον μνημονικό μηχανισμό των μαθητών και συγκεκριμένα δυσκολίες που αναφέρονται στην ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών

λέξεων και ψευδό-λέξεων που συνδέονται με την ανάγνωση. Επίσης, υποστηρίζεται από τους επιστήμονες ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης είναι διττής σημασίας: ότι περιλαμβάνουν δηλαδή τόσο την αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας όσο και τα μειωμένα κίνητρα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που τους αποθαρρύνουν από το να καταβάλλουν μια επίμονη και συστηματική νοητική προσπάθεια

Ως προς το θέμα της προσοχής και συγκέντρωσης οι Πόρποδας (2002) και Χρηστάκης (2006), αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στο να διασπώνται εύκολα. Οι συνηθέστερες αντιδράσεις τους που σχετίζονται με την προσοχή μέσα σε μια σχολική τάξη είναι η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που τους οδηγεί στο να αφαιρούνται και να χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους καθώς και η έλλειψη κινήτρων προκειμένου να ολοκληρώσουν το έργο που πρέπει να διεκπεραιώσουν. Ο Χρηστάκης (2006), εξηγεί ότι για πολλά χρόνια επικρατούσε η αντίληψη ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν ελλειμματική προσοχή και εύκολα κατέληγαν σε υπερκινητικότητα και φτωχή ακρόαση αλλά οι έρευνα έδειξε ότι η υπερκινητικότητα και η έλλειψη συγκέντρωσης δεν αποτελούν αίτια των Μαθησιακών δυσκολιών και αποδίδει στη διαταραγμένη συμπεριφορά την αιτία που τα παιδιά με Μ.Δ. αδυνατούν να μάθουν στον ίδιο βαθμό που μαθαίνουν οι συμμαθητές τους χωρίς Μ.Δ.

Ένας άλλος τομέας, όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται κατά τους Brandenburg et al., (2014), είναι ο μεταγνωστικός τομέας, ο οποίος αναφέρεται στην γνώση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου, στην ενεργητική παρακολούθηση τους από το ίδιο και στις διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές. Έτσι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σ' αυτό τον τομέα οι μαθητές, ξεκινάνε από την αδυναμία τους αποκρυπτογραφήσουν το ζητούμενο στο έργο που τους έχει ανατεθεί, γεγονός που τους δυσκολεύει στο να χαράξουν μια πορεία και να εκπονήσουν ένα σχέδιο που θα τους οδηγήσει στην λύση. Κατά συνέπεια, αφού δεν είναι σε θέση ν' αναγνωρίσουν το έργο που έχουν να φέρουν σε πέρας δεν μπορούν να διακρίνουν και το ποια στρατηγική θα τους φέρει πιο κοντά στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Αυτό τους οδηγεί στο να πέφτουν έξω στις εκτιμήσεις τους και να μην μπορούν ν' αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε περιπτώσεις αποτυχίας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ν' αντιληφθούν τι



έκαναν λάθος και τι πήγε στραβά, πράγμα που τους οδηγεί στην απογοήτευση και να παραιτούνται και να εγκαταλείπουν στην πρώτη δυσκολία την προσπάθεια.

Η Swinson, (2008), θεωρεί ότι τα προβλήματα των μαθητών στον μεταγνωστικό τομέα επηρεάζουν και τον τομέα της αυτορρύθμισης, δηλαδή την διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και συντηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων. Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει όλο το πεδίο των ενεργειών, στις οποίες πρέπει να προβεί ο μαθητής προκειμένου να ολοκληρώσει το μαθησιακό του έργο και το στόχο που του έχει ανατεθεί. Επομένως η έννοια της αυτορρύθμισης είναι πολύ σημαντική καθώς περιλαμβάνει δεξιότητες στοχοθεσίας, στρατηγικών σχεδιασμού διαχείρισης χρόνου, και αυτό-κινητοποίηση. Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα αδυνατώντας να διαμορφώσουν και να υιοθετήσουν την κατάλληλη μαθησιακή συμπεριφορά, με όσα αυτή περικλείει, οδηγούνται σε συνεχή σχολική αποτυχία (Δροσινού, 2008).

Αποφασιστικής σημασίας βέβαια και άρρηκτα συνδεδεμένος με το θέμα της μαθησιακής προσπάθειας και επιτυχίας είναι ο τομέας των κινήτρων. Έτσι είναι αποδεκτό ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην επίδοση, πράγμα που ως ένα βαθμό ερμηνεύει την χαμηλή επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων στερούνται κινήτρων. Η στάση τους απέναντι στην μάθηση προσεγγίζει περισσότερο το μοντέλο του «παθητικού μαθητή», που υιοθετεί μια στάση αδράνειας απέναντι στις καταστάσεις, καθώς αποδίδει την επιτυχία ή αποτυχία σε μη ελέγξιμους από τον ίδιο παράγοντες όπως η τύχη, οι εκπαιδευτικοί. Αυτή η τάση τους ν' αποδίδουν και να συναρτούν την εργασία τους με εξωτερικούς παράγοντες και να μην αναλαμβάνουν την ευθύνη, ούτε να πιστεύουν πως μπορούν να επέμβουν και να δράσουν, σημαίνει ότι έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου (O'Neill et al., 2010). Μ' άλλα λόγια θεωρούν ότι ο έλεγχος δεν βρίσκεται στον εαυτό τους αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες (Nowicki et al., 2014). Έτσι θεωρώντας ότι δεν υπάρχουν πολλά «περιθώρια βελτίωσης», οι καταστάσεις φαντάζουν μη αναστρέψιμες. Η στάση αυτή λειτουργεί σαν αυτό-εκπληρούμενη προφητεία και επαληθεύει τις αντιλήψεις τους, αφού τους ωθεί στο ν' αποφύγουν να καταπιαστούν με σχολικά έργα που θα τους οδηγήσουν στην αποτυχία την οποία θεωρούν δεδομένη (Swinson, 2008). Δεν απομένει λοιπόν λόγος να κινητοποιηθούν και να κοπιάσουν για υψηλή επίδοση και έτσι

επαληθεύονται και ισχυροποιούνται οι αρχικοί τους φόβοι (Brandenburg et al., 2014).

Η απουσία κινήτρων και η σχολική αποτυχία επιφέρουν με την σειρά τους και προβλήματα συμπεριφοράς στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που τους διαφοροποιούν περαιτέρω από τους συμμαθητές τους. Η συμπεριφορά τους κυμαίνεται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια και την εσωστρέφεια. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η διαφορετικότητα τους και οι χαμηλές τους επιδόσεις γίνονται αιτία συχνά να περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, να μην είναι δημοφιλείς και να εισπράττουν απόρριψη (Swinson, 2008). Έτσι ο καθένας αντιδρά και απαντά με διαφορετικό τρόπο στην απόρριψη. Σε πολλούς η περιθωριοποίηση γεννά εκρήξεις θυμού που φτάνουν ως την επιθετικότητα (Δροσινού, 2004), προκειμένου να βρεθούν στο επίκεντρο, ενώ άλλοι αντίθετα παρουσιάζουν τάσεις απόσυρσης και απομόνωσης προκειμένου να μην εισπράττουν τ' αρνητικά σχόλια του περίγυρου (Harwell & Jackson, 2014).

Τα δε προβλήματα συμπεριφοράς, που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο ως συνέπεια τους, παρεμποδίζουν και την ομαλή κοινωνική εξέλιξη των παιδιών αυτών, όπως είναι φυσικό. Έτσι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν ν' απορρίπτονται και να στερούνται αποδοχής σε ποσοστό τριπλάσιο από εκείνο των τυπικών συνομηλίκων τους. Αυτό βέβαια μπορεί ν' αποδοθεί στο γεγονός ότι οι κοινωνικές τους δεξιότητες είναι περιορισμένες, πράγμα που έχει σαν συνέπεια να μην υιοθετούν την αρμόζουσα συμπεριφορά σε κάθε περίπτωση. Συχνά εμφανίζονται λιγότερο ευγενικοί και συνεργάσιμοι απ' όσο επιβάλλουν οι κοινωνικές περιστάσεις και τους λείπει η ευελιξία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις. Όλα αυτά καθιστούν κατανοητό το γιατί κάποιοι είναι δυνατόν να παραμένουν δίχως φίλιες τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Συνήθως προσεγγίζουν επίσης παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς μοιράζονται τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας καθώς και μαθητές μικρότερων τάξεων. Αλλά ακόμα και σ' αυτές τις περιπτώσεις οι επαφές τους είναι περισσότερο επιφανειακές και δεν διακρίνονται από σταθερότητα (Schnitzer et al., 2007; Brandenburg et al., 2014).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2011), οι μαθητές με δυσλεξία, σε όποια ηλικία και αν βρίσκονται, υποχρεώνονται να δίνουν έναν πολλαπλό καθημερινό αγώνα. Από την μία έχουν να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές μαθησιακές τους δυσκολίες που καλούνται να ξεπεράσουν και από την άλλη έχουν να δώσουν και έναν κοινωνικό

αγώνα ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των περιβαλλόντων τους. Η πολυπλοκότητα της κατάστασης οδηγεί πολλές φορές στην αποτυχία, όχι πάντα από δική τους υπαιτιότητα, αφού καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα σχολικό πρόγραμμα το οποίο είναι αυστηρά δομημένο και δεν υπολογίζει τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες που παρουσιάζουν. Το αποτέλεσμα είναι τις περισσότερες φορές οι μαθητές με δυσλεξία να αποτυγχάνουν στις προσπάθειες τους και έτσι να επιβαρύνονται με αρνητικά συναισθήματα, παρουσιάζοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως :

- Θυμώνουν, ντρέπονται και νιώθουν μειονεκτικά σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.
- Νιώθουν ανασφάλεια για το αν θα είναι αποτελεσματικά, άγχος, στρες, ανησυχία, αγωνία, με κίνδυνο να φτάσουν σε κατάθλιψη.
- Βιώνουν απόρριψη τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς τους και τόσο μεγάλη απογοήτευση που εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια.
- Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στην κριτική.
- Τους αποδίδονται χαρακτηρισμοί όπως «επιπόλαιος», «τεμπέλης», «αδιάφορος», λόγω της αναποτελεσματικότητάς τους στα σχολικά μαθήματα τους οποίους οικειοποιούνται.
- Κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν και βρίσκονται συχνά στα όρια της σχολικής διαρροής και παραβατικότητας (Δροσινού, 2004, Χρηστάκης, 2011).

Η Δροσινού, (2004) σημειώνει ότι τόσο η εμφάνιση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών όσο και η έντασή τους, ποικίλλει ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού με δυσλεξία, αφού, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, υπάρχουν σημαντικές διαφορές από περίπτωση σε περίπτωση. Επομένως τα παιδιά αλλά και οι έφηβοι που έχουν δυσλεξία αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλές δυσκολίες. Πολλά από αυτά πρέπει να ανταπεξέλθουν παράλληλα σε πολλαπλές προκλήσεις του οικογενειακού, του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος τους. Όλα αυτά έχουν ιδιαίτερη επίδραση στην κοινωνικοποίηση τους με αποτέλεσμα να έχουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικους τους και προβλήματα συμπεριφοράς.

Όλα τα προαναφερθέντα προβλήματα, γεννούν στα παιδιά περισσότερα

αρνητικά συναισθήματα παρά θετικά (Schnitzer et al., 2007; Swinson, 2008; O'Neill et al., 2010). Σε μια περίοδο της ζωής τους που θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται από θετικά συναισθήματα, η καθημερινότητα τους είναι γεμάτη άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως σύμφωνα με έρευνες (Swinson, 2008; O'Neill et al., 2010) οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα σε ποσοστό 70% έχουν αρνητική αυτό-αντίληψη.

Στο σημείο αυτό αναφέρονται ζητήματα δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά, κριτικής και διαλόγου γύρω από τη δυνατότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται και τέλος μπαίνει το θέμα της ένταξης ως παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση. Καθίσταται επιβεβλημένη η εξέταση της πιθανότητας να δοκιμαστούν καλές πρακτικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε να είναι προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. (Δροσινού, 2008).

## **1.2. Διδασκαλία σε διαγνωσμένους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

### **1.2.1. Το ΔΕΠΠΣ σχετικά με την Ειδική Αγωγή και τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) για παιδιά με Μ.Δ.**

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) που ήρθε να συμπληρώσει το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) του 1999, αναφέρει ανάμεσα στις γενικές αρχές της εκπαίδευσης, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές. Υποστηρίζεται η Διαθεματικότητα και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ) για τους μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες, προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους καθώς επίσης και εξειδικευμένη βοήθεια για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ο σχεδιασμός για την εκπαίδευση είναι ενιαίος για όλες τις ομάδες

των μαθητών και επισημαίνεται η ιδιαίτερη μέριμνα που πρέπει να λαμβάνεται για τους μαθητές με Μ.Δ. και αναπηρίες όχι μόνο στα ειδικά σχολεία αλλά κυρίως στα γενικά, είτε με παράλληλη στήριξη είτε σε τμήματα ένταξης. Ανάμεσα στις δεξιότητες στον οποίοι τη διδασκαλία στοχεύει, είναι ο γραμματισμός στις κοινωνικές και τις μεταγνωστικές (επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων και αυτοδιόρθωση) δεξιότητες .

Ο Χρηστάκης (2011) σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα για την Ειδική Αγωγή αναφέρει ότι το περιεχόμενό τους καθορίζεται κυρίως με βάση τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών που αφορά, τις απαιτήσεις της κοινωνίας και την προοπτική να ανταπεξέρχονται τα παιδιά αυτά ως ενήλικες. Τα βασικά χαρακτηριστικά των Α.Π. για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνεται σε δραστηριοποίηση, πρωτοβουλία και εφευρετικότητα. Το ζητούμενο είναι η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε παιδιού ξεχωριστά, οπότε η έμφαση πρέπει να μετατοπιστεί από το περιεχόμενο στον τρόπο χρήσης του. Πρέπει δηλαδή η εκπαίδευση και η διδασκαλία να διαφοροποιείται και να εξατομικεύεται ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή ανεξάρτητα αν έχει ή όχι μαθησιακές δυσκολίες. Οι Χρηστάκης (2011) και Vlachou (2004) θεωρούν πως η εμπέδωση της διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της διδασκαλίας αυτή καθεαυτή θα μπορούσε να προωθήσει την αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης στη σχολική πράξη.

### **1.2.2. Διδασκαλία και Ένταξη**

Ο Χρηστάκης (2006) αναφέρει ότι η εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) απαιτεί προσαρμογές στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, στο Πρόγραμμα, στις στρατηγικές και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. είναι μαθητές του Γενικού σχολείου στο οποίο μπορούν να εκπαιδεύονται με αυστηρή εξατομίκευση της διδασκαλίας στην τάξη ή με παράλληλη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειδικά προσαρμοσμένων στις ατομικές ανάγκες τους στο πλαίσιο τμήματος ένταξης και όχι μόνο. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις προσαρμογές στις στρατηγικές διδασκαλίας, ο Χρηστάκης (2006), επίσης διευκρινίζει ότι υπάρχουν πολλές τεχνικές που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία της

ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και των Μαθηματικών, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα περιβάλλοντα μάθησης των μαθητών αυτών είτε είναι το σπίτι τους, είτε η τάξη ένταξης, είτε η Γενική τάξη. Μερικές από αυτές, που μας ενδιαφέρουν περισσότερο στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης περίπτωσης, είναι η συνεργατική μάθηση και η εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας, τεχνικές που παρουσιάζουν ενδιαφέρον στο σημείο αυτό γιατί μπορεί να είναι ευκολότερα εφαρμόσιμες στη γενική τάξη.

Στη συνεργατική μάθηση μπορούν οι μαθητές με ΜΔ να βοηθηθούν από τους συμμαθητές τους να κατανοήσουν κάτι που δεν μπόρεσαν μέσα στην γενική διδασκαλία. Επίσης νιώθουν πιο προστατευμένοι μέσα στη μικρή ομάδα των συμμαθητών παρά στην ολομέλεια της τάξης.

Στην εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας διακρίνουμε κύρια σημεία: το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος με βάση τον μέσο όρο των μαθητών της τάξης, την ανάλυση του διδακτικού στόχου σε μικρότερα βήματα (task analysis) και ότι ο εκπαιδευτικός υπολογίζει ποια από τα βήματα στα οποία έχει αναλυθεί ο διδακτικός στόχος μπορεί να κατακτήσει καθένας από τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. Οι μαθητές που δεν μπορούν να κατακτήσουν όλα τα βήματα, πρέπει να υποστηριχθούν κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς με επιλεγμένη διαδικασία και υλικό, ώστε να ανταποκριθούν κι αυτοί στις απαιτήσεις του διδακτικού προγράμματος. Αυτό είναι δυνατόν να συντελεστεί στο πλαίσιο της Γενικής τάξης αλλά και εκτός αυτής.

Ως Ένταξη ορίζεται το σύνολο των παιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή όλων των ατόμων στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (De Boer et al., 2011; Σούλης, 2008). Το σχολείο της ένταξης, ένα σχολείο για όλους, οφείλει να ενδιαφερθεί για το μέλλον του μαθητή, για την προετοιμασία του προκειμένου να επιτύχει μία άλλη μελλοντική ένταξη (Mowat, 2009). Ο όρος επομένως αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, σε έναν ενιαίο σχολικό χώρο, στον οποίο έχουν γίνει οι κατάλληλες τροποποιήσεις, (Thomazet, 2009).

Η ένταξη ερμηνεύεται ως διαδικασία αλληλοαποδοχής εντασσομένων και

ενταγμένων. Η μονόπλευρη προσαρμογή δεν ανταποκρίνεται στους στόχους της ένταξης. Η ένταξη μεμονωμένων ατόμων είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως άλλοθι εις βάρος νέων απομονώσεων και με αυτόν τον τρόπο να δημιουργεί αντιθέσεις και να διαχωρίζει εκεί που αναμένεται να ενσωματώνει. Έτσι, μόνο εάν κατανοηθεί ως κοινωνική και κοινωνικοπολιτική υπόθεση και με την προϋπόθεση ότι θα τροποποιηθεί το κοινωνικό σύστημα και οι κοινωνικοί φορείς, θα υπάρξουν ευκαιρίες για πραγματική ένταξη (Δροσινού, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2011β).

Σύμφωνα με την Vlachou (2004), για να επιτευχθεί η ένταξη, κάθε συζήτηση που πραγματοποιείται σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επίσης, χρειάζεται περισσότερο να αναζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους σχολεία γενικής εκπαίδευσης αποτυγχάνουν να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές, παρά να αναζητούνται τρόποι δημιουργίας σχολείων που να προωθούν την ένταξη. Πρέπει να διατυπωθούν προτάσεις με στόχο τη βελτίωση αυτής της κατάστασης. Οι πολιτικές πρακτικές σχετικά με την ένταξη των μαθητών με Ε.Μ.Δ. και αναπηρία στα γενικά σχολεία, είναι αναγκαίο να είναι συστηματικές και να συνδέονται άρρηκτα με το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη χώρα.

Οι Ζονίου -Sideri . A, & Vlachou, A. (2006) θεωρούν ότι το πρόβλημα σήμερα δεν είναι η λειτουργία ή μη ειδικών σχολείων, αλλά η ανάδυση και η αναπαραγωγή υποδειγμάτων και καλών πρακτικών μέσα στη γενική εκπαίδευση. Αυτή είναι και η πρόκληση για το Γενικό σχολείο ως προς την επίτευξη της ένταξης. Ωστόσο, η έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με τις πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, έδειξε πως οι εν λόγω πεποιθήσεις διαιωνίζουν διαχωρισμένες δομές, υπεραπλουστεύουν τη διαδικασία της ένταξης και εμποδίζουν την ανάπτυξη των εναλλακτικών πρακτικών. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, τέτοιες πεποιθήσεις προβάλλουν μια σειρά από σημαντικά θέματα σχετικά με το υπάρχον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ιδιαίτερα συστήματα πεποιθήσεων έχουν αναπτυχθεί και τεκμηριωθεί.

Κατά τους Ζώνιου-Σιδέρη (2011α) και Mowat, (2009), η ένταξη, θεωρείται ότι επιτυγχάνεται κυρίως σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία είναι όλα τα περιβάλλοντα μάθησης πλην της σχολικής αίθουσας (τα εργαστήρια φυσικής ή χημείας, η αυλή του σχολείου, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, το θέατρο, τα μουσεία) ενώ βασική εκπαιδευτική δραστηριότητα που μπορεί να υλοποιηθεί εκτός σχολικής

αίθουσας είναι τα projects. Στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η γνώση έρχεται ως αποτέλεσμα εμπειριών και για το λόγο αυτό καθίσταται περισσότερο ελκυστική για τους μαθητές.

### **1.2.3. Συνδιδασκαλία και ένταξη στο Γενικό Γυμνάσιο.**

Η μάθηση συνδέεται άρρηκτα με την εμπειρία, με ό, τι «κάνουν» οι άνθρωποι για να καταλάβουν τα πράγματα γύρω τους (Pij, 2010). Στην παιδαγωγική της συμπερίληψης όμως, εντάσσεται και η συνδιδασκαλία, η οποία στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αφορά στην κατάργηση των ειδικών τάξεων και την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση μέσω της τροποποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων και της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, (Panerai et al., 2009) με τη συνύπαρξη τόσο του δασκάλου όσο και του ειδικού παιδαγωγού. Οι δύο παιδαγωγοί οργανώνουν από κοινού τα μαθήματα και τα συνδιδάσκουν. Οι δύο παιδαγωγοί υποστηρίζουν από κοινού την πορεία όλων των μαθητών, τους παρέχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, προωθούν τη συνεργασία και διδάσκουν με άξονα την αντιαυταρχική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δηλαδή την παιδαγωγική που «αντιτίθεται στην ιδέα της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο» (Δροσινού, 2005).

Βεβαίως και για την ενδυνάμωση της ένταξης, ο Doyle (2004), αναφέρει ότι η ανάπτυξη παράλληλου «προγράμματος σπουδών κοινωνικής ανάπτυξης» όπως το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα ΕΑΕ (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, θα μπορούσε να προσφέρει στο δάσκαλο της γενικής τάξης ένα χρήσιμο εργαλείο σχεδιασμού με το οποίο θα προσαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Έτσι χωρίς μεγάλη δαπάνη και ίσως και χωρίς υπερβολικά περισσότερη δουλειά εκ μέρους του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να διαφοροποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα και να προσαρμόζεται ανάλογα με το μαθητή υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους.



#### **1.2.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες**

Η τάση της Ενσωμάτωσης (inclusion, mainstreaming) των παιδιών με μαθησιακές Δυσκολίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δημιούργησε την ανάγκη να βρεθούν κατάλληλες μέθοδοι και πρακτικές που αφενός θα προετοίμαζαν και αφετέρου θα εξασφάλιζαν την επιτυχή σχολική τους ένταξη. Σε αυτή την προσπάθεια συντάχτηκε το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αποτελείται από ενότητες: Σχολική Ετοιμότητα, Βασικές Σχολικές Δεξιότητες, Κοινωνική Προσαρμογή, Δημιουργικές Δραστηριότητες, Προεπαγγελματική Ετοιμότητα. Η Σχολική ετοιμότητα επιχειρεί την παιδαγωγική προσέγγιση της υποστήριξης των αναπτυξιακών δεξιοτήτων των μαθητών διαβίου, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Στόχος είναι η κινητοποίηση, η προετοιμασία και η υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολικό πρόγραμμα με κατάλληλα διαμορφωμένες διαφοροποιήσεις. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ, Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (2009), περιλαμβάνει στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, τη συναισθηματική οργάνωση και συνοδεύεται από τα Βιβλιοτετράδια μαθητή, ένα για κάθεμιά από τις παραπάνω περιοχές.

Ο Χρηστάκης, (2012), αναφέρει ότι ανάμεσα στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, όταν στην σχολική τάξη περιλαμβάνονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η αναπροσαρμογή της, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λαμβάνονται υπόψη δύο στοιχεία (Χρηστάκης, 2012): ο μαθητής και το αναλυτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, ως προς το μαθητή, αξιολογούνται τρεις επιμέρους διαστάσεις, με βάση τις οποίες θα συντελεστεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας: α) η ετοιμότητα του μαθητή, η οποία αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες που έχει κατακτήσει ο μαθητής στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο, β) τα ενδιαφέροντα του μαθητή και γ) το μαθησιακό του προφίλ δηλαδή, τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει.

Έτσι, σύμφωνα με τη Δροσινού (2014), αρχικά απαιτείται συστηματική εμπειρική παρατήρηση του μαθητή με Μ.Δ.. Στο χώρο των πειραματικών ή εφαρμοσμένων προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) αυτή

αποτελεί την πρώτη (1η ) φάση της μελέτης για τη δόμηση των Στοχευμένων, Ατομικών Δομημένων, Ενταξιακών, Προγραμμάτων ΣΑΔΕΠ σε παιδιά με ΕΕΑ. Έτσι Μεθοδολογία της Παρατήρησης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) είναι η αξιοποίηση της παρατήρησης ως ερευνητικό εργαλείο, για να περιγραφούν οι ιδιαιτερότητες, οι συνθήκες και ο χώρος στον οποίο αυτή εξελίσσεται. Είναι σημαντική η Παρατήρηση του παιδιού στην τάξη, στην οικογένεια και στον εξωτερικό κόσμο γενικά, ώστε στη συνέχεια και κατά το σχεδιασμό της Παρέμβασης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που συντελείται με βάση την ετοιμότητα του μαθητή, να αποβλέπει στην προσαρμογή της διδασκαλίας σ' εκείνο το επίπεδο, που ο μαθητής είναι έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να είναι σε θέση να το πράξει μόνος του (Rontou, 2012). Ακριβώς αυτή η στιγμή θεωρείται η πλέον κατάλληλη ευκαιρία για ουσιαστική μάθηση. Όταν αυτή η στιγμή υποπέσει στην αντίληψη του εκπαιδευτικού, τ' ότι δηλαδή ο μαθητής βρίσκεται σε κατάσταση μαθησιακής ετοιμότητας, μπορεί να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες (Alves et al., 2014). Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα εφαρμογής της μεθοδολογίας της παρατήρησης στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) σε μαθητές με Ε.Ε.Α. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να λάβει ειδική επιμόρφωση σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες της Μεθοδολογίας της Παρατήρησης παιδιών. Κυρίως για την Ηθική διάσταση του θέματος όσο αφορά στη διακριτική προσέγγιση των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους ώστε να μη στιγματιστούν. Η Παρατήρηση που θα γίνει σωστά από καταρτισμένο εκπαιδευτικό/ούς, θα τον εφοδιάσει με όλα τα στοιχεία που χρειάζεται για να σχεδιαστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία που ταιριάζει στο συγκεκριμένο μαθητή ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες του.

Η ειδική αγωγή, που στοχεύει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αποτελείται από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όσο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Δροσινού, 2004) .

Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει πρωταρχικά να καλύπτουν τους στόχους που έχει η ειδική αγωγή. Οι στόχοι αυτοί έχουν θεσμοθετηθεί πλέον από τον νόμο 3699/2008 και πιο συγκεκριμένα από το άρθρο 1 ως εξής:

- Να παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές που έχουν διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε έχουν αναπηρία είτε όχι.
- Η εκπαίδευση αυτή να παρέχεται δωρεάν σε όλες τις ηλικίες και εκπαιδευτικές βαθμίδες .
- Να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής καθώς επίσης και πλήρη κατοχή των δικαιωμάτων τους στην μόρφωση.

Η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή κατά τους Δροσινού, Μ., Μαρκάκη, Ε., Χρηστάκη, Κ., & Μελά, Δ. (2009) στηρίζεται στην άποψη ότι η μάθηση συντελείται ευκολότερα, όταν συμβαδίζει με αυτά. Τότε ο μαθητής κινητοποιείται να επιδείξει την προσοχή που χρειάζεται για να μάθει. Η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα, βοηθά τους μαθητές να εξερευνήσουν και να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές μεταξύ του σχολείου, της διδακτέας ύλης και των ενδιαφερόντων τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν, ότι δεν πρόκειται για ασυμβίβαστα και εκ διαμέτρου αντίθετα πράγματα (Rontou, 2012). Ακόμα τους δίνει την δυνατότητα αξιοποιήσουν στο σχολείο και να εφαρμόσουν γνώσεις και εφόδια που έχουν αποκομίσει από την προσωπική τους ζωή με βάση τα ταλέντα και τις δυνατότητες που έχουν. Έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να έχουν επιτυχίες, να νιώθουν ότι είναι συνδιαμορφωτές της διαδικασίας, και έχουν κάποιο έλεγχο της κατάστασης. Μπορούν δηλαδή να παρεμβαίνουν, να επιτυγχάνουν, να εξελίσσονται, άρα η μάθηση γίνεται και δική τους υπόθεση . Αυτό με την σειρά του, ανατροφοδοτεί και διατηρεί ζωντανό το κίνητρο τους για μάθηση. (Aminpour et al., 2014).

Η διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, αναφέρεται στους ιδιαίτερους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο μαθητής και στα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά του, η επισήμανση των οποίων επιτρέπει να γίνουν οι αναγκαίες αναπροσαρμογές στην διδασκαλία, που θα οδηγήσουν στην βελτίωση της μάθησης. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει προσδιορίζεται από δύο κατηγορίες παραγόντων (Rontou, 2012; Song et al., 2014): τους παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον ( θόρυβος, κίνηση κ.τ.λ.) και τους παράγοντες που αφορούν το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (έμφαση στην δημιουργικότητα, συνεργατικότητα ή ανταγωνιστικότητα).

Ειδικότερα για την περίπτωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση το μαθησιακό προφίλ, ο εκπαιδευτικός οφείλει (Sun et al., 2014) να λάβει υπόψη του, τις

ατομικές διαφορές που υπάρχουν στην διαδικασία της μάθησης. Επίσης πρέπει να γνωστοποιήσει στους μαθητές τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και να τους βοηθήσει να επιλέξουν αυτόν που τους ταιριάζει. Χρειάζεται να τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν ενεργητική συμμετοχή, ως προς την επιλογή των δραστηριοτήτων και των διδακτικών προσεγγίσεων. Τέλος, να διευρύνει συνεχώς το επίπεδο διαφοροποίησης. Για παράδειγμα, η διαφοροποίηση μπορεί να ξεκινήσει από τον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και στην συνέχεια να επεκταθεί και σε άλλους τομείς όπως είναι οι τρόποι αξιολόγησης

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολογούνται και πάλι τρεις διαστάσεις με βάση τις οποίες πραγματοποιείται η αξιολόγηση: α) Το περιεχόμενο της διδασκαλίας β) Η επεξεργασία του περιεχομένου και γ) Το τελικό προϊόν (Rontou, 2012).

Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο συντελείται με δύο τρόπους (Tzanakaki et al., 2014). Η πρώτη αναφέρεται στη διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, η οποία είναι καλό ν' αποτελεί την έσχατη λύση, στην οποία θα καταφύγει ο εκπαιδευτικός εφόσον έχει εξαντλήσει όλους τους άλλους τρόπους. Η δεύτερη, στη διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο «τι διδάσκω». Η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας συνιστά μια ενδεδειγμένη ενέργεια, στην οποία συνιστάται να προβεί ο εκπαιδευτικός πριν στραφεί στην τροποποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας.

Οι Tzanakaki et al., (2014) αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει τη διαφοροποίηση του μαθήματος, με την βοήθεια ποικίλων στρατηγικών όπως, η εννοιολογική διδασκαλία, η χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών, τα μαθησιακά συμβόλαια και υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων υποστήριξης του μαθησιακού υλικού. Η εννοιολογική διδασκαλία στηρίζεται στην υποβοήθηση του μαθητή στο να εντοπίζει τις ομοιότητες-αντιστοιχίες που υπάρχουν μεταξύ των γνώσεων που προσφέρονται στο σχολείο και των καταστάσεων της πραγματικής ζωής και στη συνέχεια στην γενίκευση της εδραιωμένης μάθησης και σε άλλα γνωστικά πεδία, που θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την οικοδόμηση της μελλοντικής γνώσης.

Ο Χρηστάκης (2006) αναφέρεται σε προσαρμογές στις στρατηγικές Διδασκαλίας που θεωρούνται κατάλληλες για παιδιά με Ε.Μ.Δ. όπως : Γνωστικές στρατηγικές που έχουν να κάνουν με τις Μεταγνωστικές δεξιότητες, Μνημονικές

τεχνικές, Συνεργατική μάθηση που σχετίζεται με τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας με διδακτικούς στόχους που αναλύονται σε βήματα και διδασκαλία με βάση τη γνωστική θεωρία για τη μάθηση, που ακολουθεί την αρχή «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» όσο αφορά στα παιδιά με Ε.Μ.Δ. Επισημαίνεται από τον ίδιο, ότι χρειάζονται μικρά βήματα, επαναλήψεις και καθημερινή εξάσκηση. Η στρατηγική της χρήσης πολλαπλών κειμένων και υλικών έχει σαν στόχο να ξεφύγει η μάθηση από το σχολικό βιβλίο και να εμπλουτιστεί η διδασκαλία με την ένταξη και άλλων κειμένων, που θα είναι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα μαθησιακά συμβόλαια είναι συνδεδεμένα με την εργασία σε ατομικό επίπεδο. Μάλιστα δίνουν έμφαση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής μεμονωμένα και προσπαθούν να του μεταδώσουν μια αίσθηση υπευθυνότητας, να τον βοηθήσουν να συνειδητοποιήσει ότι επιδρά και ο ίδιος στην μάθηση και άρα μπορεί να επηρεάσει το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Οι πολλαπλοί τέλος, τρόποι υποστήριξης στο μαθησιακό υλικό, στηρίζονται στην ενσωμάτωση κάποιων πρακτικών που διευκολύνουν την πρόσβαση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Τέτοιου είδους πρακτικές είναι τα μαγνητοφωνημένα κείμενα, τα υπογραμμισμένα κείμενα, η βοήθεια από συμμαθητές, αξιοποίηση ΤΠΕ (Χρηστάκης, 2012).

Η δεύτερη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος, με βάση την οποία συντελείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η επεξεργασία. Ως επεξεργασία νοούνται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και συλλαμβάνουν-αφομοιώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ο κάθε μαθητής έχει τον δικό του τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο του μαθήματος (Harwell & Jackson, 2014).

Η διαφοροποίηση της επεξεργασίας μπορεί να συντελεστεί είτε με βάση το επίπεδο ετοιμότητας, είτε με βάση τα ενδιαφέροντα, είτε με βάση το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Μερικές από τις πιο αντιπροσωπευτικές τεχνικές διαφοροποίησης είναι: οι κύβοι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα κέντρα μάθησης, το παιχνίδι ρόλων, οι κάρτες εργασίας και η διδασκαλία σε επίπεδα.

Τέλος, η διαφοροποίηση της τρίτης διάστασης του αναλυτικού προγράμματος αφορά στο *τελικό προϊόν*, δηλαδή στο πώς μας δείχνει ο μαθητής τι έμαθε. Η

διαφοροποίηση του τρόπου αξιολόγησης είναι μέγιστης σημασίας, καθώς φέρνει στην επιφάνεια το επίπεδο, στο οποίο οι μαθησιακοί στόχοι έχουν επιτευχθεί. Έτσι το κομμάτι αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση δεν περιορίζεται στους τυπικούς τρόπους ελέγχου της επίδοσης των μαθητών όπως είναι, η προφορική διήγηση και η απάντηση σε ερωτήσεις, αλλά περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα από πρωτότυπα έργα / προϊόντα, που πιστοποιούν την πρόοδο των μαθητών όπως, η σχεδίαση ενός πειράματος, η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου (Gao et al., 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά τροποποίηση της διδασκαλίας εξαρχής και όχι μετά από αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει εκ των προτέρων σε μια σειρά διαφοροποιήσεις, που αφορούν τη μέθοδο διδασκαλίας, του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος, όχι επειδή συνειδητοποίησε ότι τα όσα εφαρμόζει δεν ανταποκρίνονται στις ειδικές μαθησιακές ανάγκες κάποιων μαθητών, αλλά επειδή στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών του συνόλου των μαθητών του. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί «να προλάβει την εκδήλωση των όποιων μαθησιακών προβλημάτων». Επίσης, η διαφοροποίηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και όχι φάση από την οποία, αυτή διέρχεται.

Τέλος, αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση και εκμεταλλεύεται όλους τους τρόπους ομαδοποίησης (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία). Αυτό είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών, που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, καθώς έχει πιστοποιηθεί από έρευνες ότι ωφελούνται από την εργασία μέσα σε ομάδες. Αυτό μπορεί ν' αποδοθεί στ' ότι αισθάνονται πιο άνετα μέσα σε μια ομάδα καθώς νιώθουν ότι δρα προστατευτικά και συγκαλύπτει τυχόν αδυναμίες που αντιμετωπίζουν. Αυτό με την σειρά του οδηγεί σε μια πιο ενεργητική συμμετοχή. Επιπρόσθετα, η εργασία σε ομάδες ευνοεί τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την κοινωνικοποίηση επειδή έρχονται σ' επαφή και αλληλεπιδρούν στα πλαίσια της ομάδας με τους συνομηλίκους τους (Sun et al., 2014).

Κάθε παιδί γενικά όπως και κάθε παιδί με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες είναι μοναδικό. Επομένως το πρόγραμμα για κάθε παιδί οφείλει να είναι εξατομικευμένο. Τα παιδιά με Δυσλεξία δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, αλλά το καθένα παρουσιάζει διαφορετικές δυσκολίες, με διαφορετική ένταση, σε διαφορετικά επίπεδα της γλώσσας. Θα μπορούσαμε να πούμε πως «κάθε παιδί έχει τη δική του ξεχωριστή

δυσλεξία». Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο να αναλύονται κάθε φορά τα χαρακτηριστικά μάθησης του κάθε παιδιού, να εκτιμώνται οι αδυναμίες του, τα ελλείμματά και οι δυνατότητες του και να επιλέγεται προσεκτικά η κατάλληλη διδακτική μέθοδος (Χρηστάκης, 2011).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2014) η διαφοροποιημένη διδασκαλία με το σχεδιασμό Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης θα μπορούσε να λειτουργήσει διευκολυντικά για την ομάδα στόχο και μάλιστα αν αυτή συνδυαζόταν με τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ως εργαλεία διαφοροποίησης του μαθήματος, στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες θα μπορούσαν να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση, να δώσουν ευκαιρίες επιτυχίας στους εν λόγω μαθητές να εξασφαλίσουν την ομαλή ένταξή τους. Από τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων θα αποκομίσει ολόκληρη η σχολική κοινότητα.

### **1.3. Κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες**

#### **1.3.1. Ορισμός κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων**

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιγράφονται από τον Spence (1980) ως «κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση». Αυτός ο ευρύς ορισμός καλύπτει τις μυριάδες των χαρακτηριστικών που διέπουν την αποτελεσματικότητα της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Ο Kelly όρισε τις κοινωνικές δεξιότητες ως τα είδη της συμπεριφοράς τα οποία επιστρατεύουν οι άνθρωποι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έτσι ώστε να παίρνουν όσο το δυνατόν περισσότερες αμοιβές (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε, 2008). Είναι ευνόητη η ωφέλεια για ένα μαθητή με Ε.Μ.Δ., ο οποίος λαμβάνει αμοιβές μέσα από την εξάσκηση τεχνικών έκφρασης και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, το πιθανότερο είναι, η σχολική του ιστορία να αποτελεί μια ατελείωτη αλυσίδα «αποτυχιών» και ψόγων για «απροσεξία, τεμπελιά, αδιαφορία». Επίσης ευνόητη είναι η ωφέλεια του εκπαιδευτικού, του οποίου εκείνες οι κοινωνικές

δεξιότητες που οξύνει και καθιστά επιτυχημένες και καιρίες, θα του αποφέρουν τη θετική ανατροφοδότηση που έχει ανάγκη για να διατηρήσει την ψυχική ανθεκτικότητα και την αισιοδοξία που απαιτούνται σ ένα έργο τόσο δύσκολο όσο του Ειδικού Παιδαγωγού. Οι Rustin και Kuhr (1989) ,(Canney & Byrne, 2006) παρέχουν ένα πλαίσιο που ταξινομεί τις κοινωνικές δεξιότητες σε τέσσερις κατηγορίες: (1). Βασικές, όπως η παρατήρηση, η επαφή με τα μάτια, η χειρονομία, η έκφραση του προσώπου. (2). Αλληλεπίδρασης, όπως η έναρξη συζήτησης, ο απολογισμός, η επιδιόρθωση των σχέσεων, να μιλά καθένας με την σειρά του σε μια συζήτηση (3). Συναισθηματικές, όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων από το ίδιο το άτομο, καθώς και των συναισθημάτων των άλλων, η εμπιστοσύνη, η γνωστοποίηση (4). Γνωστικές, όπως η κοινωνική αντίληψη, η επίλυση προβλημάτων, η ικανότητα διαπραγμάτευσης, ο αυτοέλεγχος.

### **1.3.2. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση**

Σύμφωνα με τον Cohen, (2006) η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Κ.Σ.Μ.) περιλαμβάνει τις διαδικασίες ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Ο προγραμματισμός της Κ.Σ.Μ. βασίζεται στη συνειδητοποίηση ότι η καλύτερη μάθηση αναδεικνύεται στο πλαίσιο των υποστηρικτικών σχέσεων που κάνουν τη μάθηση απαιτητική, ενδιαφέρουσα και με νόημα. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας ώστε να είναι κάποιος καλός μαθητής, πολίτης, και εργαζόμενος. Πολλές διαφορετικές, επικίνδυνες συμπεριφορές, όπως η χρήση ναρκωτικών, η βία, ο εκφοβισμός και η σχολική διαρροή, μπορούν να προληφθούν ή να μειωθούν όταν πολυετείς και ολοκληρωμένες προσπάθειες αναπτύσσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αναφέρεται ως διακριτός μακροπρόθεσμος στόχος που εξυπηρετεί τόσο την κοινωνική προσαρμογή και τις δεξιότητες που την συνοδεύουν, όσο και την μαθησιακή ετοιμότητα της συναισθηματικής οργάνωσης. Αυτές οι δεξιότητες επιτυγχάνονται καλύτερα μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη, βάσει της οποίας ο μαθητής εμπλέκεται σε θετικές δραστηριότητες τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη και με την ευρεία συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση (Weare & Nind, 2011). Ο



αποτελεσματικός προγραμματισμός της Κ.Σ.Μ. ξεκινά στην προσχολική ηλικία και πρέπει να συνεχίζεται τουλάχιστον σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση υποστηρίζει την απόκτηση δεξιοτήτων που προλαμβάνουν ή διευκολύνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα των μαθητών με ΕΕΑ στη σχολική ζωή, όπως η Αυτογνωσία, η ικανότητα δηλαδή να αναγνωρίζει κανείς με ακρίβεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις του και την επιρροή που ασκούν στην συμπεριφορά του. Ο μαθητής επιτυγχάνει την ακριβή αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και των περιορισμών του και μια καλά θεμελιωμένη αίσθηση σιγουριάς και αισιοδοξίας. Η Αυτο-διαχείριση που είναι η ικανότητα να ρυθμίζει κανείς αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, τις σκέψεις και συμπεριφορές του σε διαφορετικές καταστάσεις. Ο μαθητής επιτυγχάνει τη διαχείριση του άγχους, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την παρακίνηση του εαυτού του και τον καθορισμό και την εργασία προς την επίτευξη προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων. Η Κοινωνική ευαισθητοποίηση ως η δυνατότητα κάποιου να λαμβάνει υπόψη και να συμπάσχει με άλλα άτομα από διαφορετικά υπόβαθρα και πολιτισμούς, να κατανοεί τα κοινωνικά και ηθικά πρότυπα για τη συμπεριφορά και να αναγνωρίζει την υποστήριξη της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Δεξιότητες Σχέσεων ή συνεργασία με τους άλλους δηλαδή η ικανότητα να καθιερώνει κανείς και να διατηρεί υγιείς και ικανοποιητικές σχέσεις με διαφορετικά άτομα και ομάδες. Ο μαθητής προσπαθεί να κατακτήσει τη σαφήνεια στην επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση, τη συνεργασία, την αντίσταση στην ακατάλληλη κοινωνική πίεση, την εποικοδομητική διαπραγμάτευση των συγκρούσεων και την αναζήτηση και προσφορά βοήθειας όταν χρειάζεται. Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική, η Λήψη Απόφασης η οποία είναι η ικανότητα του ατόμου να κάνει εποικοδομητικές και ικανοποιητικές επιλογές για τον εαυτό του.

Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι των προγραμμάτων Κ.Σ.Μ είναι: (1) η προώθηση της αυτογνωσίας (θετικό αυτοσυναίσθημα), η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική ευαισθητοποίηση, οι σχέσεις, οι δεξιότητες για υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και (2) η βελτίωση των στάσεων των μαθητών και των πεποιθήσεων για τον εαυτό τους, τους άλλους και το σχολείο. Αυτά, με τη σειρά τους παρέχουν τη βάση για την καλύτερη προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επίδοση, όπως αντικατοπτρίζεται στις πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και σχέσεις με συνομηλίκους, στα λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, στη μειωμένη συναισθηματική δυσφορία, καθώς και στους

βελτιωμένους βαθμούς και βαθμολογίες σε διαγωνίσματα και τεστ (Durlak et al., 2011).

Οι στόχοι της συναισθηματικής οργάνωσης έτσι όπως αυτοί αποτυπώνονται στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού Ε.Α.Ε. και αναφέρονται σε Δραστηριότητες Μαθησιακής και Συναισθηματικής Ετοιμότητας (Δροσινού et al., 2009) καθώς και οι πέντε ομάδες των ικανοτήτων Κ.Σ.Μ. είναι σημαντικές από πολύ νωρίς στην ζωή, αλλά είναι απαραίτητες όταν τα παιδιά αρχίζουν να περνούν το χρόνο τους με τους ενήλικες έξω από το σπίτι και κοινωνικοποιούνται με τους συνομηλίκους τους. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παίζουν ρόλο στον καθορισμό του πόσο καλά εξοπλισμένα είναι τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης. Μπορούν επίσης να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στον προσδιορισμό του αν οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν πλήρως στην μάθηση και να επωφεληθούν από την διδασκαλία (Campbell & von Stauffenberg, 2008; Denham, Brown, & Domitrovich, 2010).

#### **1.4. Διδασκαλία Κοινωνικών και Συναισθηματικών δεξιοτήτων σε διαγνωσμένους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Αξιοποιείται το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) σε όλες του τις ενότητες: Σχολική Ετοιμότητα, Βασικές Σχολικές Δεξιότητες, Κοινωνική Προσαρμογή, Δημιουργικές Δραστηριότητες, Προεπαγγελματική Ετοιμότητα και στοχεύει στη διδασκαλία δεξιοτήτων.

##### **1.4.1. Σχολική ετοιμότητα**

Η **Σχολική ετοιμότητα** επιχειρεί την παιδαγωγική προσέγγιση της υποστήριξης των αναπτυξιακών δεξιοτήτων των μαθητών και, κυρίως στο κομμάτι της Συναισθηματικής Οργάνωσης, επικεντρώνεται στη διδασκαλία δεξιοτήτων που αφορούν το αυτοσυναίσθημα, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους άλλους. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού Ε.Α.Ε, Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας,

περιλαμβάνει στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στη Συναισθηματική Οργάνωση, προτείνει παρέμβαση και συνοδεύεται από τα σχετικό Βιβλιοτετράδιο μαθητή (Δροσινού et al, 2009).

Σύμφωνα με τους Δροσινού et al, (2009), η συναισθηματική Οργάνωση αφορά την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του (self concept). Η κοινωνική προσαρμογή του σχετίζεται με το αν και κατά πόσο η εικόνα αυτή είναι θετική ή αρνητική. Το ίδιο ισχύει και για το βαθμό που αποδέχεται το πρόβλημά του ή / και τα πρόσωπα που το περιστοιχίζουν. Στη Συναισθηματική Οργάνωση περιλαμβάνονται στοχευμένες δραστηριότητες με τις οποίες διδάσκονται στους μαθητές δεξιότητες σχετικές με το Αυτοσυναίσθημα και έχουν στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή και την ανατροφοδότηση της διαδικασίας της μάθησης. Επίσης σχετικές με το ενδιαφέρον για τη μάθηση και έχουν στόχο να αξιοποιηθούν τα ενδιαφέροντα του μαθητή ώστε να τεθεί σε λειτουργία η προσοχή του καθώς μαθαίνει να συνδέει τα ενδιαφερόντά του με το αντικείμενο της μάθησης. Η επίγνωση και η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, ενεργοποιούν τα συναισθήματα και τα συσχετίζουν με τη μάθηση. Τέλος δεξιότητες σχετικές με τη συνεργασία με τους άλλους ολοκληρώνουν την κοινωνική προσαρμογή. Αυτός ο τομέας περιλαμβάνει ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση στην κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων αξιοποιώντας τη μικροομαδική συνεργατική και διαθεματική μάθηση. Ο μαθητής διδάσκεται, μέσα από τη συνεργασία με τους άλλους, την αποδοχή των αποτυχιών του, τη συνειδητοποίηση των επιτυχιών του και την αξιολόγηση των πράξεών του γενικά .

#### **1.4.2.Οι εκπαιδευτικοί**

Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι φορείς χάραξης πολιτικής, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι οι ικανότητες του πυρήνα της Κ.Σ.Μ. είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία στην ζωή, γνωρίζουν ότι οι δεξιότητες αυτές μπορούν να διδαχθούν. Η εκτεταμένη έρευνα στον τομέα, αποδεικνύει ότι τα προγράμματα Κ.Σ.Μ με βάση το σχολείο, μπορούν να προωθήσουν και να ενισχύσουν την σύνδεση των μαθητών με το σχολείο, την θετική συμπεριφορά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Durlak et al., 2011).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες διδάσκοντας άμεσα τις δεξιότητες αυτές, με τη χρήση κατάλληλου και σχετικού διδακτικού υλικού, καθώς και με την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών και πρακτικών σε σχέση με την διαχείριση της τάξης. Επίσης περιστασιακά προγράμματα εξετάζουν θέματα όπως η πρόληψη της κατάχρησης ουσιών, η πρόληψη της βίας, η προαγωγή της υγείας, της εκπαίδευσης και του χαρακτήρα. Άλλες ανάλογες προσεγγίσεις έχουν συγκεκριμένες σχολικές και εκπαιδευτικές συνιστώσες που προωθούν τα ασφαλή, προστατευτικά και συμμετοχικά περιβάλλοντα μάθησης που προάγουν το δέσιμο του μαθητή με το σχολείο, οικοδομούν κίνητρα για την μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση. (Cohen, 2006; Durlak et al., 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Kress & Elias, 2006; Weare & Nind, 2011).

Εστιάζοντας στην Ειδική Αγωγή και μάλιστα στους μαθητές με Μ.Δ., ορισμένα προγράμματα ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση τις Κ.Σ δεξιότητες, διδάσκουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες άμεσα. Έρευνες απέδειξαν ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητή και των διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη είναι δύο σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης και της κοινωνικής προσαρμογής του μαθητή (Mashburn & Pianta, 2006). Τα προγράμματα ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση τις ΚΣ δεξιότητες, χρειάζεται να επικεντρώνονται και στο δάσκαλο και να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι πιο συναισθηματικά υποστηρικτικοί στους μαθητές τους ή να χρησιμοποιούν καλές πρακτικές πειθαρχίας για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Οι στρατηγικές αυτές επίσης ενισχύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών (Allen, Pianta, Gregory, Mikami, & Lun, 2011).

#### **1.4.3. Η Πρόληψη και η Παρέμβαση**

Τα προγράμματα Μαθησιακής Ετοιμότητας στο γενικό σχολείο θα μπορούσαν να συμβάλουν στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς τόσο των μαθητών με Ε.Ε.Α όσο και των υπολοίπων μαθητών, εξοπλίζοντας τους μαθητές με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να καταστούν ήρεμοι και νηφάλιοι αποδέκτες της νέας μάθησης. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, είναι σημαντικό να έχουν ευκαιρίες να εξασκήσουν και να εφαρμόσουν τις δεξιότητες

αυτές σε πραγματικές καταστάσεις και να αναγνωρίζονται για την χρήση αυτών των δεξιοτήτων (Weare & Nind, 2011). Δεδομένης της σημασίας της πρακτικής για την εκμάθηση δεξιοτήτων και την επιρροή των ενηλίκων και των συνομηλίκων έξω από το σχολείο, είναι επίσης σημαντικό να συντονιστεί η διδασκαλία μέσα στην τάξη με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη με το σχολείο, την οικογένεια και τις δραστηριότητες της κοινότητας (Albright & Weissberg, 2009; Weare & Nind, 2011).

Οι γνήσιες συνεργασίες σχολείου – οικογένειας των μαθητών με Μ.Δ. περιλαμβάνουν την προώθηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών και την συμμετοχή των μελών της οικογένειας στην εκπαίδευση των μαθητών τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Αυτό εξασφαλίζει την συνοχή των μηνυμάτων που λαμβάνουν οι μαθητές και τις πρακτικές που βιώνουν στις πολλαπλές ρυθμίσεις. (Albright & Weissberg, 2009)

Η επιτυχία των προγραμμάτων ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση τις Κ.Σ δεξιότητες βάσει των στοιχείων και ο προγραμματισμός σε επίπεδο σχολείου, εξαρτάται από την εφαρμογή υψηλής ποιότητας. Η απλή επιλογή ενός ισχυρού προγράμματος δεν είναι αρκετή. Η υλοποίηση και υποστήριξη του προγράμματος είναι κρίσιμης σημασίας. Όταν οι περιφέρειες και τα σχολεία στηρίζουν την υψηλής ποιότητας υλοποίηση ενός προγράμματος, η επίδραση του προγράμματος θα ενισχυθεί (Durlak et al., 2011).

Οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων που στοχεύουν να αναπτύξουν σε μαθητές με Ε.Α.Ε, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, εμφανίζουν ελπιδοφόρα αποτελέσματα για τους μαθητές. Οι περισσότερες από τις αξιολογήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα έχουν χρησιμοποιήσει ημπειραματικές μεθόδους, αλλά ένας μικρότερος αριθμός αυτών έχει αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους μέσω αυστηρών πειραματικών αξιολογήσεων (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010; Jones et al., 2011; Washburn et al., 2011). Μια μετα-ανάλυση των ημπειραματικών και πειραματικών αξιολογήσεων εντόπισε σημαντικές θετικές επιπτώσεις (Durlak et al., 2011). Περιελάμβανε αξιολογήσεις από 213 σχολεία σε προγράμματα καθολικής πρωτοβάθμιας πρόληψης χρησιμοποιώντας μια σειρά αξιόπιστων και έγκυρων μέτρων (συμπεριλαμβανομένης της αυτο-αναφοράς των παιδιών, αναφορές ενηλίκων, καθώς και τυποποιημένες αξιολογήσεις) σε έξι κατηγορίες αποτελέσματος. Και στις έξι κατηγορίες (κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στάσεις απέναντι στον εαυτό και τους άλλους, θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές διαταραχές και σχολική

επίδοση) τα αποτελέσματα ήταν θετικά, με αποτέλεσμα τα μεγέθη να κυμαίνονται από 0,22 για τα προβλήματα συμπεριφοράς στο 0,57 για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Σε επίπεδο πρόληψης τα αποτελέσματα φαίνονται θετικά. Ενώ υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι ο προγραμματισμός υψηλής ποιότητας Κ.Σ.Μ μπορεί να κάνει την διαφορά, τα μεγέθη που έχουν ενδιαφέρον από τις πιο αυστηρές αξιολογήσεις είναι μικρά έως μέτρια και συνήθως κυμαίνονται από το ένα πέμπτο έως το μισό μιας τυπικής απόκλισης (Jones et al., 2010; 2011). Οι επιδράσεις είναι συνήθως μεγαλύτερες για τους μαθητές υψηλού κινδύνου από ό, τι για τους γενικούς πληθυσμούς ή για τους χαμηλού έως μέτριου κινδύνου μαθητές (Conduct Problems Prevention Research Group, 2007; Jones et al., 2011; Multisite Violence Prevention Project, 2009). Ωστόσο, ακόμη και οι μικρές επιδράσεις μπορούν να έχουν σημαντικές επιπτώσεις.

Επιπλέον, σε επίπεδο παρέμβασης, εργαλείο αποτελεί η σύνταξη του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Διδακτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα γλωσσικά μαθήματα αναπτύσσεται σε πέντε φάσεις που ορίστηκαν έτσι ώστε να καταστεί ευκολότερη η διδακτική παρέμβαση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (ΑμΕΑ). Η 1η φάση εστιάζεται στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση των δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα, η 2η φάση στην Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση, την ανίχνευση, εντοπισμό και κατανόηση δυσκολιών στα γλωσσικά μαθήματα, η 3η φάση στο σχέδιο στοχευμένης διδακτικής εργασίας στα γλωσσικά μαθήματα, η 4η φάση στην υλοποίηση, με διαφοροποιημένες και δημιουργικές δραστηριότητες στα γλωσσικά μαθήματα και η 5η φάση στην αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης στα γλωσσικά μαθήματα. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να απαλειφθεί ο κίνδυνος η Μεθοδολογία παρατήρησης να οδηγήσει σε καταγραφές ενδείξεων που είναι επικίνδυνες για την μελλοντική σχολική καριέρα του μαθητή. Απαιτείται η άδεια και η συναίνεση του γονέα καθώς και η εκ μέρους του εκπαιδευτικού και του σχολείου διακριτική χρήση των καταγραφών για το μαθητή με στόχο την εξατομίκευση του προγράμματος.

Η Δροσινού, (2008) εφάρμοσε ένα σχέδιο εργασίας, με τίτλο «Όρνιθες του Αριστοφάνη». Το έργο παρουσιάστηκε σε κοινή θεατρική παράσταση του 2<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου και του ειδικού σχολείου Μυτιλήνης. Οι δραστηριότητες του

σχεδίου εργασίας βασίστηκαν στις αρχές, τους άξονες και τη φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Τα αποτελέσματα του σχεδίου εργασίας αφορούσαν στη γνώση της χαράς και της θετικής αλληλεπιδραστικής δημιουργίας σε πρώτο επίπεδο ανάμεσα στα παιδιά τόσο των ειδικών σχολείων που συμμετείχαν σε «διαφορετικές» δραστηριότητες, όσο και των παιδιών που φοιτούσαν στα συμβατικά σχολεία της Μυτιλήνης. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν, ανέπτυξαν δεξιότητες, λειτούργησαν ισότιμα στην ομάδα. Σε δεύτερο επίπεδο αναδείχτηκε η επίγνωση της χαράς και της αποδοχής των γονιών, οι οποίοι ενεργοποιήθηκαν, συμμετείχαν, συνόδεψαν, ταξίδεψαν μαζί με τα παιδιά τους χωρίς να προτάσσουν με μονομέρεια το στίγμα και το έλλειμμα της αναπηρίας. Το τρίτο επίπεδο εστιάζεται στη δοκιμασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, στη συνειδητοποίηση των αντοχών τους και τη κατάσταση διαθεσιμότητας σε καινοτόμες διδακτικές δράσεις και συνεργασίες. Τέλος επισημάνθηκε η βοήθεια των επισήμων αρχών αλλά και η ευθύνη όλων για βελτιωτικές παρεμβάσεις που ενισχύουν την εκπαιδευτική κοινότητα να βρει μιμητές σε παρόμοια σχέδια διδακτικής εργασίας.

## **1.5 ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης είναι να διερευνηθεί εάν είναι δυνατό να διευκολυνθεί η ένταξη του μαθητή με Δυσλεξία μέσω της διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα θα εξελιχθεί ο ίδιος γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά. Όταν ο μαθητής με Δυσλεξία που φέρει ένα ολόκληρο ιστορικό σχολικής αποτυχίας και συνακόλουθης απουσίας κινητοποίησης, αισθανθεί περισσότερο ικανός να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία βασιζόμενος στην προσωπικότητα του, την κρίση του, στα ταλέντα του και τις δεξιότητές του (και όχι στις δυσκολίες του στη γραφή, ανάγνωση, κατανόηση ) θα έχει ίσως ευκαιρίες για επιτυχία που θα τον καταστήσουν περισσότερο αποδεκτό ανάμεσα στους συμμαθητές του παρά τις δυσκολίες του στη μάθηση. Θα ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα και η κινητοποίησή του για μάθηση και θα επιλυθούν προβλήματα συμπεριφοράς.

### **1.5.1. Ερευνητικές υποθέσεις**

Η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στη διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές της Γενικής Τάξης Γυμνασίου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με έμφαση τη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι: α) η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, διευκολύνει τους μαθητές στην επίλυση των συναισθηματικών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς; β) το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα φιλολογικά μαθήματα μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη του γυμνασίου με την κατανόηση κειμένου (150-200 λέξεις); και γ) η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων βελτιώνει τις επιδόσεις και προάγει την γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ένταξη στην σχολική κοινότητα;



## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η Μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, ήταν μεικτή και περιελάμβανε ερευνητικό σχεδιασμό και συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο τρόπος και χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιήθηκε με την Πρακτική Άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης μαθητή της Γ΄ Γυμνασίου που είναι διαγνωσμένος με Δυσλεξία από το ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) . Η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη στα πλαίσια πρακτικής άσκησης κατά το χρονικό διάστημα των μηνών Οκτωβρίου-Ιουνίου 2013-2014.

### 2.1 Μελέτη Περίπτωσης.

Για να εξασφαλισθεί η ανωνυμία του μαθητή, χρησιμοποιούμε το ψευδώνυμο «Γιώργος». Ο Γιώργος είναι το δεύτερο και τελευταίο παιδί της οικογένειας, έχει μια αδελφή, φοιτήτρια Νοσηλευτικής, η οποία ήταν πάντα «καλή μαθήτρια» με επιτυχίες στο σχολείο. Έχουν αρκετά καλή σχέση αν και εκείνη του επισημαίνει ότι «είναι αγράμματος» όταν θυμώνει μαζί του. Οι γονείς του βρίσκονται σε διάσταση τα τελευταία πέντε χρόνια και από πληροφορίες που μας έδωσε η μητέρα, γνωρίζουμε ότι το γεγονός αυτό είχε επίδραση μάλλον αρνητική στο μαθητή καθώς τα πρώτα χρόνια αναζητούσε τον πατέρα του με κλάματα και δεν κοιμόταν ούτε ησύχαζε αν δεν τον έβλεπε. Ο πατέρας, όπως μας πληροφορεί η μητέρα, έχει μάλλον κι αυτός ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, δεν είναι οργανωτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί το χρόνο του. Είναι ωστόσο παρών στη ζωή των παιδιών του και το ζευγάρι καταφέρνει να επικοινωνεί και να συνεργάζεται στενά όσο αφορά τα παιδιά τους. Ο Γ. είναι ψηλός, όμορφος και γεροδεμένος με κανονική για την ηλικία του ανάπτυξη, και μάλλον καλός αθλητής χωρίς ωστόσο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον αθλητισμό.

Ο Γιώργος εξετάζεται προφορικά όπως προβλέπει ο νόμος για τους μαθητές με Δυσλεξία και είναι μέτριος μαθητής. Είναι έξυπνος και έχει συστηματική βοήθεια στο σπίτι από τη μητέρα του η οποία είναι δασκάλα. Δηλώνει ότι αγαπά ιδιαίτερα την Ιστορία, ωστόσο στη διάρκεια της διδακτικής ώρας δεν επιχειρεί καθόλου να

συμμετάσχει στο μάθημα Όταν του ζητείται να πει κάτι, αποφεύγει την απάντηση με μια πρόχειρη δικαιολογία ότι δεν είχε μελετήσει. Διαβεβαιώνει ότι προσέχει στο μάθημα αλλά δείχνει να βαριέται πολύ και καταγίνεται με το να πειράζει τους γύρω του και να οργανώνει μυστικές επικοινωνίες και πειράγματα. Στην παρατήρηση του εκπαιδευτικού είτε δείχνει ότι θα συμμορφωθεί με προθυμία αλλά στην πράξη συνεχίζει λίγο πιο διακριτικά, είτε χαμογελά ειρωνικά. Δείχνει να μην τον τρομάζει η απειλή μιας τιμωρίας Δεν δείχνει ενδιαφέρον, δεν συμμετέχει σχεδόν καθόλου. Πότε φέρνει τετράδιο, πότε δεν φέρνει. Δεν σηκώνει το χέρι για να διαβάσει εργασία που έχει κάνει στο σπίτι. Δείχνει ωστόσο ενδιαφέρον και συμμετέχει στο διάλογο όταν στην τάξη γίνεται συζήτηση για εκδρομές, εκδηλώσεις, όταν έχουν κάποιο πρόβλημα και διαμαρτύρονται.

Το ερευνητικό πεδίο της παρούσας μελέτης αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο συγκεκριμένος μαθητής θα μπορούσε να συγκεντρώνεται και να συμμετέχει στο μάθημα με στόχο την κατανόηση του ώστε να αποδίδει σωστά σύντομο κείμενο φιλολογικών μαθημάτων με αποτέλεσμα να βιώνει επιτυχία στο σχολείο βελτιώνοντας τη συναισθηματική του οργάνωση και ανεβάζοντας το αυτοσυναίσθημά του. Η παρέμβαση θα περιλαμβάνει διαφοροποίηση του μαθήματος των Αρχαίων από Μετάφραση (Ευριπίδη, «Ελένη») και διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από το μαθησιακό αντικείμενο. Οι διδάσκοντες θα κληθούν σε συνέντευξη για να αξιολογηθεί η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή και η προαγωγή της γνωστικής και ψυχοσυναισθηματικής ένταξής του στη σχολική κοινότητα.

Οι συμμετέχοντες είναι, ο ίδιος ο μαθητής με Δυσλεξία διαγνωσμένη από το ΚΕΑΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) και οι ενήλικες του περιβάλλοντός του, εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου όπου φοιτά.

## **2.2 Σχέδιο και πορεία της έρευνας**

Η αρχική Παρατήρηση του μαθητή ξεκινά στις 15 Νοεμβρίου 2013 Η αρχική Παρατήρηση ολοκληρώνεται στα 8 πρώτα πεντάωρα Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης (Π.Η.Π.Α). Συνολικά 40 διδακτικές ώρες. Σε αυτό το διάστημα η ερευνήτρια εξήγαγε τα πρώτα συμπεράσματα και στις 20 Ιανουαρίου 2014, ξεκίνησε η διδακτική Παρέμβαση για το μάθημα των Αρχαίων από Μετάφραση (Ευριπίδη: «Ελένη») , η

οποία ολοκληρώθηκε στις 31 Μαρτίου 2014. Μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα, από τις 20 Ιανουαρίου 2014 ξεκίνησε η ενδιάμεση Παρατήρηση του μαθητή και ολοκληρώθηκε στις 10 Μαρτίου 2014. Η τελική Παρατήρηση ολοκληρώνεται στις 31 Μαρτίου 2014. Η αρχική, ενδιάμεση και τελική Παρατήρηση περιγράφει την πορεία του μαθητή, μέσα από τη διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση. Η Παρέμβαση περιλαμβάνει 16 πεντάωρα Ημερήσιας Πρακτικής Άσκησης (Π.Η.Π.Α.). Σε αυτά σημειώνεται ο βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος κάθε φορά και τα βήματα με τις αντίστοιχες δραστηριότητες για την κατάκτηση του βραχυπρόθεσμου στόχου. Μετά την ολοκλήρωση της Παρέμβασης, ακολουθεί το Πείραμα. Πρόκειται για πέντε κοινωνικές ιστορίες, οι οποίες δίνονται στον μαθητή μέσα σε πέντε ξεχωριστές ημέρες (από τις 28 Απριλίου 2014 μέχρι τις 08 Μαΐου 2014) και στόχο έχουν να διαπιστωθεί εάν ο μαθητής κατέκτησε και σε ποιο βαθμό, τον διδακτικό στόχο μέσω της διδακτικής παρέμβασης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) . Τον Ιούνιο του 2014, μέσω 10 -15 λεπτων συνεντεύξεων, ερωτήθηκαν οι καθηγητές του μαθητή, για τις διαπιστώσεις τους σχετικά με την επίδοση, τη συμπεριφορά στο σχολείο και το βαθμό της ένταξής του στη σχολική κοινότητα. Επίσης με τη συνέντευξη εξετάστηκαν οι απόψεις των ενηλίκων του πλαισίου του μαθητή σε σχέση πάντα με την εξέλιξη του μαθητή για τη σημασία της διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και με τη βοήθεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

### **2.3.Ερευνητικά Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

#### **α. Εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων**

Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας της παρατήρησης (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006), της μεθοδολογίας παρέμβασης, την ειδική διδακτική και τις συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, τα ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) μαθησιακής ετοιμότητας (1), Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

(2), γενικών μαθησιακών δυσκολιών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (4) σύμφωνα με ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (3) (Δυσλεξία). Επίσης, ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν και τα Έντυπα Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (Ε.Δ.Α.) αλλά και οι διαφοροποιήσεις των διδακτικών στόχων, του εβδομαδιαίου, μηνιαίου και ετήσιου προγράμματος. Τελευταίο μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι οποίες απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή.

Ποσοτικά δεδομένα ελήφθησαν από το σχέδιο Πειράματος που χορήγησε η ερευνήτρια στο μαθητή για να αξιολογήσει το βαθμό της επιτυχίας της διδακτικής παρέμβασης.

### **2.3.1. Η παρατήρηση**

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη & Καλύβα (2006), η Παρατήρηση είναι άμεση ερευνητική μέθοδος που καταγράφει συμπεριφορές, προβλήματα και ανάγκες τη στιγμή που εμφανίζονται και μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με άλλες μεθόδους. Είναι η λεπτομερής καταγραφή όλων όσων με τις αισθήσεις του μπορεί να συλλάβει ο Παρατηρητής –Ερευνητής και να περιγράψει. Στο χώρο της εκπαίδευσης και μάλιστα της Ειδικής Αγωγής, καθώς μπορεί να εντοπίσει τα ειδικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ατόμου ή της υπό εξέταση ομάδας, η Παρατήρηση μπορεί να αξιοποιηθεί σημαντικά διευκολύνοντας το σχεδιασμό και την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής παρέμβασης. Κάθε διερεύνηση είναι αναγκαίο να ξεκινά με παρατήρηση. Η Παρατήρηση κατά κάποιο τρόπο εφοδιάζει τον ερευνητή με προσβασιμότητα και ευελιξία ως προς το διερευνώμενο, ωστόσο χρειάζεται να τηρούνται αυστηρά κάποιοι κανόνες δεοντολογίας ιδιαίτερα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Ο Ερευνητής χρειάζεται να θέσει με σαφήνεια τα όρια της Παρατήρησής του και να αντιμετωπίσει όποια ηθικά διλήμματα προκύψουν, κυρίως όμως, να προστατέψει τα άτομα που περιλαμβάνονται στην έρευνά του και το περιβάλλον τους. Η παρατήρηση πρέπει να γίνεται ύστερα από ενημέρωση και έγγραφη συγκατάθεση των ίδιων των συμμετεχόντων ή των κηδεμόνων τους, εφόσον πρόκειται για προσωπικά δεδομένα των παιδιών που παρατηρούμε και μάλιστα παιδιών με ειδικές ανάγκες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Ο ερευνητής χρειάζεται να επιδείξει ευαισθησία και διακριτικότητα όπως και επιμονή και υπομονή. Επίσης πρέπει συνειδητά να προστατέψει και να προφυλάξει τον εαυτό του στο πλαίσιο όπου έχει ορίσει να γίνει η Παρατήρηση. Επίσης με την αμεσότητα της παρατήρησης αποκτούμε την ικανότητα πρόσβασης σε μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης για τις οποίες τα άτομα δεν θα μπορούσαν να δώσουν εξ ίσου ακριβείς απαντήσεις για στοιχεία των συμπεριφορών τους που δεν τους είναι απόλυτα συνειδητά (Ουεϊνραϊτ. Γ,1999).

Χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία της παρατήρησης η μελέτη αυτή ασχολείται με τη συλλογή και καταγραφή πληροφοριών που σκιαγραφούν αναλυτικά και συγκεκριμένα τις ιδιαίτερες δυσκολίες του Γιώργου που είναι μαθητής Γ΄ τάξεως του γενικού Γυμνασίου και έχει Διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ: Δυσλεξία. Αυτό αποτελεί την Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (Α.Π.Α.) Συγκεκριμένα: συμπληρώθηκαν **(1)**. οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) σχετικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα στον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες, τη συναισθηματική οργάνωση και **(2)**. το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ακόμη, **(3)**. οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες του μαθητή και **(4)**.το ακαδημαϊκό, συναισθηματικό και κοινωνικό προφίλ του, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Στη συνέχεια, αυτές οι τέσσερις λίστες αποτυπώνονται σε τέσσερις πίνακες, οι οποίοι μας βοηθούν στην εξαγωγή των παρατηρήσεων. Οι πίνακες αυτοί περιλαμβάνουν έναν κάθετο άξονα στον οποίο καταγράφονται οι σχολικές τάξεις κατά εξάμηνα και έναν οριζόντιο στον οποίο υπάρχει ο τίτλος της Λίστας και οι επιμέρους τομείς της που μετρώνται. Σημειώνουμε αρχικά το εξάμηνο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής μας σύμφωνα με την ηλικία του και στη συνέχεια αποτυπώνουμε το επίπεδό του σε κάθε περιοχή όπως το έχουμε προσδιορίσει από την παρατήρησή μας και αναγράφεται στις λίστες ΛΕΒΔ που έχουμε συμπληρώσει για το μαθητή μας. Με αυτό τον τρόπο αποτυπώνονται σχηματικά οι αποκλίσεις που παρουσιάζει ο μαθητής σε σχέση με την ηλικία του. Ο εκπαιδευτικός – ερευνητής για να συμπληρώσει τις Λίστες και τους πίνακες πρέπει να αξιοποιήσει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) του Γυμνασίου με έμφαση στα μαθησιακά αντικείμενα που επιθυμεί να διεξάγει την παρέμβασή του.

Από αυτούς τους πίνακες της εμπειρικής άτυπης παιδαγωγικής παρατήρησης με τις λίστες ΛΕΒΔ, προκύπτουν οι περιοχές από την Αρχική Παρατήρηση που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις και θα αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό –ερευνητή για να

αποκρυσταλλώσει τους διδακτικούς στόχους της Παρέμβασης που θα σχεδιάσει για το μαθητή. Στην πορεία και ενώ εφαρμόζεται η διδακτική παρέμβαση, καταγράφεται η Ενδιάμεση Παρατήρηση στις λίστες ΛΕΒΔ και αφού ολοκληρωθεί η διδακτική παρέμβαση καταγράφεται η Τελική Παρατήρηση στις λίστες ΛΕΒΔ οπότε αποτυπώνεται και η εξέλιξη του μαθητή στη διδακτική αυτή πορεία.

### **Αρχικές Παρατηρήσεις με την Α.Π.Α.**

Μέσα από οκτώ εβδομάδες (και για πέντε ώρες εβδομαδιαίως, συνολικά 40 ώρες ) συστηματικής εμπειρικής Παρατήρησης πραγματοποιήθηκε Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση ( Α.Π.Α.) με τις Λ.Ε.Β.Δ.

Στη *Μαθησιακή Ετοιμότητα* (βλέπε σχήμα 1,γαλάζια γραμμή) παρατηρήθηκε ότι το Αυτοσυναισθημα του μαθητή βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση έξι εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Το «ενδιαφέρον» του μαθητή «για το μάθημα» βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου).

Η «συνεργασία» του μαθητή «με τους άλλους» βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου).

Με βάση την καταγραφή αυτή επιλέξαμε ως *Διδακτική προτεραιότητα* για τη δόμηση της Παρέμβασης , τη Συναισθηματική Οργάνωση

Στη γραμμή *Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)* (βλ. σχήμα 2. μπλε γραμμή), παρατηρήθηκε ότι η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου).

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες: ανάγνωση και κατανόηση βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου, ενώ στη γραφή και τα μαθηματικά στο α΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε και έξι εξαμήνων αντίστοιχα από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου).

Στις κοινωνικές δεξιότητες: Αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμογή, βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου).

Στις Δημιουργικές Δραστηριότητες: ελεύθερος χρόνος και αισθητικές τέχνες καθώς και στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα: προεπαγγελματικές δεξιότητες και Επαγγελματικός Προσανατολισμός βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου).

Με βάση την καταγραφή αυτή επιλέξαμε ως διδακτική προτεραιότητα για τη δόμηση της Παρέμβασης από τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, την κατανόηση.

Στον πίνακα των *Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών* (βλέπε σχ. 3, μωβ γραμμή) παρατηρήθηκε ότι στην ανάγνωση βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου, στην κατανόηση βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου, στη γραφή βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου, στην παραγωγή βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου).

Στις δεξιότητες Μαθησιακής ετοιμότητας παρατηρήθηκε ότι στον προφορικό λόγο βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου και στη Συναισθηματική Οργάνωση βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, συνεργάσιμος και ευγενικός (θετικές) βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, συνεργάσιμος και ευγενικός (αρνητικές) βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Στις Παραβατικές συμπεριφορές βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός περίπου εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου).

Με βάση την καταγραφή αυτή επιλέξαμε ως διδακτική προτεραιότητα για τη δόμηση της Παρέμβασης τα προβλήματα συμπεριφοράς

Στη γραμμή των *Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών* (βλέπε σχ.4 βυσσινί γραμμή) παρατηρήθηκε ότι στη γραφή βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Στο Μορφολογικό-Ορθογραφία βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Στη γραπτή έκφραση βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση έξι εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Ως προς τις δεξιότητες συμπεριφοράς: στη συναισθηματική υποστήριξη βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Στις ικανότητες προγραμματισμού βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση έξι εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Στην αναγνωστική αυτοεικόνα βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου).

Με βάση την καταγραφή αυτή επιλέξαμε ως διδακτική προτεραιότητα για τη δόμηση της Παρέμβασης τις δεξιότητες συμπεριφοράς (συναισθηματική υποστήριξη, ικανότητες προγραμματισμού, Αναγνωστική αυτοεικόνα).

### **2.3.2.Μεθοδολογία Παρέμβασης**

Διδακτικό Πρόγραμμα (Δ.Π.) ή πρόγραμμα μαθημάτων όπως το ορίζει ο Χρηστάκης (2011) είναι το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός για τη διεξαγωγή της καθημερινής σχολικής εργασίας. Η δόμηση ενός τέτοιου προγράμματος και η τήρησή του αποτελεί τον ασφαλέστερο δρόμο για να αναζητήσει και να προγραμματίσει ο εκπαιδευτικός τις αποτελεσματικότερες στρατηγικές για την προσπέλαση τόσο γνωστικών όσο και παιδαγωγικών προβλημάτων. Ο σχεδιασμός του δομημένου διδακτικού προγράμματος αποτελεί τη σημαντικότερη διδακτική στρατηγική που



χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς. Το δομημένο διδακτικό πρόγραμμα προωθεί την ενταξιακή ιδεολογία και επιδιώκει την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών στον τομέα των ειδικών αναγκών (Χρηστάκης,2011). Για να κατακτήσει ωστόσο ο εκπαιδευτικός την εν λόγω δεξιότητα, θα χρειαστεί ειδικές γνώσεις επιμόρφωση και κατάρτιση. Για τη δόμηση του Δ.Π. απαιτούνται οδηγίες που ορίζονται με βήματα και διαφοροποιούνται ανάλογα με το πρόγραμμα. Θα πρέπει να είναι κατανοητή η διαδοχή ανάμεσα στις οδηγίες (σαφής δόμηση) και να βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει, συμβουλεύεται και διατηρεί τη δέσμευσή στα: ΠΑΠΕΑ, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ και βασίζει σε αυτά τη διαδοχή και την αλληλουχία των διδασκομένων. Σκοπός του Π.Α.Π.Ε.Α (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) είναι η υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ) σε σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, ηθικό και αισθητικό επίπεδο, ώστε να αναπτύξουν τις δυνατότητες, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν ισότιμα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στο δομημένο Δ.Π. η στοχευμένη δεξιότητα αποκτιέται διαδοχικά και ακολουθεί αυτή που έχει τοποθετηθεί ιεραρχικά ως η επόμενη, ενώ όλο το πρόγραμμα συνδέεται με την κοινωνική εμπειρία και τα βιώματα. Συγκεκριμένα ο μαθητής παράλληλα διδάσκεται συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες όπως συμμετοχή, συνεργασία, αποδοχή, διεκδίκηση, να ανατροφοδοτεί - ανατροφοδοτείται, να περιμένει τη σειρά του να πάρει το λόγο. Φυσικά όλο το σχέδιο αποσκοπεί στη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του μαθητή από την καθοδήγηση του δασκάλου ώστε ανάλογα πάντα με τις ατομικές ιδιαιτερότητες του καθενός να οδηγεί το παιδί σε ανεξάρτητη δράση ,αυτονομία και ισότιμη ένταξη στη σχολική ζωή (Χρηστάκης, 2011).

Από το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και τον Παιδαγωγικό Αναστοχασμό αντλούμε πληροφορίες σχετικά με την παρέμβαση και τον τρόπο που βιώθηκε όλη η διαδικασία από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή.

Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια, είναι συγχρόνως και η καθηγήτρια της τάξης για πέντε ώρες την εβδομάδα στο τμήμα του Γ., με τα εξής αντικείμενα: Αρχαία από μετάφραση και Ιστορία. Της είναι συχνά, πολύ δύσκολο να εστιάζει στο μαθητή με τη μαθησιακή δυσκολία όσο χρειάζεται μέσα στη διδακτική ώρα. Πολλές φορές είναι τόσες πολλές οι ανάγκες της ομάδας των μαθητών και οι επιταγές για κάλυψη της ύλης που δεν προλαβαίνει να εφαρμόσει κάτι που έχει ετοιμάσει, να του δώσει μια ευκαιρία να εκφραστεί, ούτε καν να προσέξει τη συμπεριφορά του. Η

εξατομικευμένη ενασχόληση με το μαθητή με δυσλεξία την ώρα του μαθήματος πολλές φορές είναι αδύνατο να εφαρμοστεί λόγω έλλειψης χρόνου. Χρειάζεται ειδική προετοιμασία και οργάνωση αλλά και δεξιότητες όπως ευελιξία και προσαρμοστικότητα για να καταφέρει να υλοποιήσει το σχεδιασμό της ασχολούμενη με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή της. Όλα αυτά δημιουργούν πίεση και άγχος στην εκπαιδευτικό και αναζητά τρόπους διαχείρισής τους. Θα τα καταφέρει; Επιπλέον υπήρξαν διαφωνίες εκ μέρους εκπαιδευτικών του σχολείου ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ για ένα μαθητή με δυσλεξία στο γενικό Γυμνάσιο και κυρίως υπήρξε αμφισβήτηση για τα αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει στο μαθητή, η οποία εκφράστηκε και δημόσια σε συνεδρίαση του Συλλόγου. Σχετικά με τα Μαθηματικά, η Μαθηματικός της τάξης εξέφρασε τη δυσκολία της να τον βαθμολογήσει με τη βάση, λόγω των πολλαπλών αδυναμιών του στο μάθημα αλλά και της αδιαφορίας του γι αυτό.

Πληροφορίες από την αλληλεπίδραση με τον μαθητή : όταν ερωτάται ο Γ. κάτι σχετικά με το μάθημα, αργεί πολύ να απαντήσει. Χρειάζεται αρκετό χρόνο να σκεφτεί και αργεί να ανταποκριθεί γενικά σε ό τι αφορά στο μάθημα. Επίσης δεν μπορεί να αποδώσει πάντα μια περιγραφή ή διήγηση με σωστή έκφραση και σαφήνεια. Επειδή αργεί και δυσκολεύεται προτιμά να σταματήσει γρήγορα χωρίς να ολοκληρώσει την απάντηση. Στην περιγραφή και την προφορική διήγηση είναι λακωνικός και γενικός και επιλέγει να συντομεύει ώστε να τελειώνει με τη δυσάρεστη όπως φαίνεται γι αυτόν διαδικασία στην οποία είναι πεπεισμένος ότι δεν τα καταφέρνει. Τέλος, υπάρχει δυσκολία εάν πρέπει να συνδέσει μεγάλο αριθμό πληροφοριών τα οποία συνδέονται χρονικά μεταξύ τους. Ο μαθητής χρειάζεται να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτό που βλέπει και ακούει στην τάξη αλλά δυσκολεύεται. Η προσοχή του αποσπάται υπερβολικά εύκολα και δεν γνωρίζει τρόπους να συγκεντρώνεται σ αυτό που γίνεται στον πίνακα ή στο χάρτη ή στο διαδραστικό πίνακα. Ο Γ. ενώ γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του δεν διαθέτει τη δεξιότητα να κινητοποιεί τον εαυτό του να το αντιμετωπίσει. Απ ό τι γνωρίζουμε από τη μητέρα του (που είναι δασκάλα) εκείνη καταβάλει προσπάθειες να τον βοηθήσει στο διάβασμά του και το έχει καταφέρει σε μεγάλο βαθμό με το πέρασμα των χρόνων. Ο μαθητής όμως τουλάχιστον μέσα στη σχολική τάξη όπου και τον παρατηρούμε, δεν έχει αναπτύξει τρόπους να κρατάει την προσοχή του και να επιδιώκει τη συμμετοχή. Δυσκολεύεται να συνεργαστεί στην ομάδα, εγκαταλείπει ή επιλέγει να δουλέψει μόνος του. Δείχνει να φοβάται και να αποφεύγει την αποτυχία.

Λόγω των δυσκολιών του το ενδιαφέρον του για συμμετοχή στο μάθημα είναι μειωμένο. Γενικά έχει ενδιαφέροντα που χρειάζεται να συσχετιστούν με τη μαθησιακή διαδικασία. Συμμετέχει σε παιχνίδια μαζί με τους συμμαθητές του στα διαλείμματα. Ανήκει σε ομάδα συμμαθητών και κάνει παρέες. Δεν είναι μόνος του παίζει έντονα, κάνει πλάκες, είναι συχνά στο επίκεντρο της φασαρίας, χωρίς να φτάνει σε συμπεριφορές υπερβολικές που επισύρουν τιμωρίες.

### **2.3.3.Ειδική Διδακτική – διαφοροποιήσεις**

Όπως αναφέρει ο Χρηστάκης (2011) το βασικό στοιχείο του διδακτικού μοντέλου με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου είναι η διαδικασία της ανάλυσης ενός στόχου σε μικρότερα βήματα (task analysis ). Ολόκληρο το πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται σε ένα διδακτικό στόχο, ο οποίος έχει τεθεί από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ύστερα από συστηματική εμπειρική παρατήρηση και από άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (λίστες ΛΕΒΔ, γραμμές μαθησιακής ετοιμότητας και οτιδήποτε μπορεί να συμβάλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την εικόνα που παρουσιάζει ο μαθητής σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο). Ο διδακτικός στόχος, για να επιτευχθεί, πρέπει να αναλυθεί σε μικρά διαδοχικά βήματα (task analysis ). Τα βήματα πρέπει να είναι κλιμακούμενης δυσκολίας και τέτοια ώστε να καλύπτουν το εύρος των ατομικών και ενδοατομικών διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ. Όταν ο στόχος αναλυθεί μια φορά, η ανάλυσή του μπορεί να χρησιμοποιηθεί κάθε φορά που ένα παιδί έχει μια σχετική ανάγκη. Σύμφωνα πάντα με τον Χρηστάκη (2011), το διδακτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει το διδακτικό στόχο, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει ο εκπαιδευτικός να διδάξει τους μαθητές του. Υπάρχουν αρκετά μοντέλα διδακτικών προγραμμάτων, ο εκπαιδευτικός όμως επιλέγει αυτό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του.

Όλα τα παραπάνω αφορούν τη διδακτική παρέμβαση για την αποτελεσματική διδασκαλία ενός μαθητή με ΕΕΑ. Είναι καλό στο σημείο αυτό να γίνει κατανοητή η διαφορά της διδακτικής από την εκπαιδευτική παρέμβαση. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) ενώ στη διδακτική, όλη την ευθύνη την αναλαμβάνει ο ειδικός παιδαγωγός, στην εκπαιδευτική παρέμβαση, οι αποφάσεις και ο σχεδιασμός γίνεται από μια ομάδα ειδικών. Μια τέτοια ομάδα μπορεί να περιλαμβάνει έναν εκπαιδευτικό

ειδικής αγωγής, ένα λογοθεραπευτή, ένα σχολικό ψυχολόγο ή έναν κοινωνικό λειτουργό, τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και το διευθυντή του σχολείου (διεπιστημονική ομάδα). Η άμεση ψυχοδυναμική διδασκαλία έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μαθητές με ΕΕΑ (πρόγραμμα follow through). Η ΑΔ δίνει έμφαση στη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων. Απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα ικανοτήτων και εξελικτικής ετοιμότητας και μετά από παρατήρηση και αξιολόγηση του μαθητή, πραγματοποιεί την επιλογή των στόχων οι οποίοι θα διδαχτούν. Η μη επιθυμητή απόδοση του παιδιού αποδίδεται στο πρόγραμμα και όχι στο παιδί γιατί όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν (No child uneducable). Η διδασκαλία είναι ατομική ή το πολύ μικρο-ομαδική και δασκαλοκεντρική και μπορεί να πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, του τμήματος ένταξης, της ενισχυτικής διδασκαλίας, τους γονείς, τα αδέρφια, άλλους μαθητές. Η άμεση διδασκαλία είναι ευέλικτη και αξιοποιείται για τη διδασκαλία ορισμένων δεξιοτήτων χωρίς να ακυρώνει το διδακτικό πρόγραμμα με τη μέθοδο των διδακτικών ενοτήτων.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, η παρέμβαση που επιχειρείται για την υποστήριξη του μαθητή είναι διδακτική, καθώς πρόκειται για ένα ατομικό ενταξιακό διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, το οποίο έχει σχεδιαστεί από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η άμεση ψυχοδυναμική διδασκαλία στο Μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας από Μετάφραση με το κείμενο :Ευριπίδη, «Ελένη» .

Στην παρούσα μελέτη λοιπόν ο μακροπρόθεσμος στόχος που τέθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή είναι: : «Να κατανοεί και να αποδίδει περιεχόμενο κειμένου κατά τη διάρκεια του μαθήματος ώστε να ενισχύσει το αυτοσυνείδημα του». Για την επίτευξη του ως άνω στόχου ετέθησαν οι εξής βραχυπρόθεσμοι στόχοι, ο πρώτος «Να κατανοεί την υπόθεση του έργου ώστε να μπορεί να συμμετέχει σηκώνοντας το χέρι του». Ο δεύτερος «Να κατανοεί την προσωπικότητα των ηρώων του έργου και να περιγράφει συναισθήματα (δικά του και των ηρώων)». Οι βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι, αναλύθηκαν σε βήματα με τις αντίστοιχες δραστηριότητες το καθένα, ώστε να κατακτηθούν από τον μαθητή και αποτέλεσαν το *ετήσιο διδακτικό πρόγραμμα*. Στη συνέχεια, δομήθηκε το *μηνιαίο διδακτικό πρόγραμμα*, το οποίο περιλαμβάνει τους δυο βραχυπρόθεσμους διδακτικούς στόχους μαζί με τα διδακτικά βήματα που αντιστοιχούν σε κάθε στόχο:

Ο πρώτος βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος αναλύεται σε δύο διδακτικά βήματα, το πρώτο, «*Να γνωρίζει και να κατανοεί την υπόθεση του έργου*» το οποίο υλοποιήθηκε από 20 μέχρι 27 Ιανουαρίου 2013, και το δεύτερο, «*Να διακρίνει και να κατανοεί τα κατά ποσόν μέρη (δομή) της Τραγωδίας και να μπορεί να μιλάει για αυτά και να γνωρίζει σε ποιο μέρος του θεάτρου παίζεται το καθένα*» το οποίο υλοποιήθηκε από 27 Ιανουαρίου μέχρι 03 Φεβρουαρίου 2013.

Ο δεύτερος βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος αναλύεται σε τέσσερα διδακτικά βήματα, «*Να μαθαίνει τα πρόσωπα του έργου με το χαρακτήρα τους*», το οποίο υλοποιήθηκε από 03 μέχρι 13 Φεβρουαρίου 2013, «*Να εκφράζει τα δικά του συναισθήματα για τα πρόσωπα του έργου*», το οποίο υλοποιήθηκε από 13 έως 27 Φεβρουαρίου 2013, «*Να περιγράφει προφορικά σε συνεχή λόγο την ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ήρωας*», το οποίο υλοποιήθηκε από 27 Φεβρουαρίου μέχρι 10 Μαρτίου 2013, «*Να μπορεί να περιγράφει προφορικά σε συνεχή λόγο μια αποτίμηση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου (συγκεκριμένα της Ελένης του Ευριπίδη) και να απαντάει στις ερωτήσεις: Τι μου άρεσε περισσότερο; τι ένιωσα; τι κρατάω; Τι θα άλλαζα;*», το οποίο υλοποιήθηκε από 10 μέχρι 31 Μαρτίου 2013.

Τέλος, δομήθηκε το *εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα*, το οποίο περιλαμβάνει τα εβδομαδιαία βήματα, τις αντίστοιχες δραστηριότητες, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την αμοιβή του μαθητή μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας.

Το πρώτο βήμα, «*Να γνωρίζει και να κατανοεί την υπόθεση του έργου*», του Βραχυπρόθεσμου στόχου: «*Να κατανοεί την υπόθεση του έργου ώστε να μπορεί να συμμετέχει σικλώνοντας το χέρι του*». υλοποιήθηκε με δυο Διαφοροποιημένες Δραστηριότητες :

1. Του δίνουμε την τραγωδία διασκευασμένη σε κόμικ (Αναστασιάδη, Β. «Ελένη», εκδόσεις Νεανική Σκηνή, 2007) ο μαθητής διαβάσει το έργο, παρατηρεί την εικονογράφηση, ενθαρρύνεται να ρωτήσει τον εκπαιδευτικό τυχόν απορίες. Οι μαθητές της τάξης έχουν χωριστεί σε ομάδες, η ομάδα του Γ. έχει αναλάβει να διερευνήσει διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του έργου (μιούζικαλ, κόμικ, μυθιστόρημα...) Σ αυτό το πλαίσιο ο μαθητής αναλαμβάνει να μελετήσει το κόμικ ώστε η ομάδα να εντάξει τις παρατηρήσεις του στην έρευνα της. Θέλουμε έτσι χωρίς να ξεχωρίσουμε το μαθητή με τις ΕΕΑ να δώσουμε ευκαιρία για διαφοροποιημένη (εικονογραφημένη άρα προσιτή στο μαθητή με Δυσλεξία) ανάγνωση του έργου και

συγχρόνως ισότιμη συμμετοχή στην ομαδικά εργασία, (χρόνος μία διδακτική ώρα, ωστόσο δίνουμε τη δυνατότητα στο μαθητή να πάρει το τεύχος στο σπίτι του για μερικές μέρες).

Υλικά: *Αναστασιάδη, Β. «Ελένη», εκδόσεις Νεανική Σκηνή, 2007*

2. Παρακολουθεί (με όλο το τμήμα του) μαγνητοσκοπημένη παράσταση της τραγωδίας από το you tube όπου μαθητές του σχολείου του υποδύονται τους ήρωες, είναι συντομευμένη και απλουστευμένη εκδοχή του μύθου με ιδιαίτερα ελκυστικά χορικά σε μουσική ραπ.

Το δεύτερο βήμα, «Να διακρίνει και να κατανοεί τα κατά ποσόν μέρη της Τραγωδίας (δομή του έργου), να μπορεί να μιλάει γι αυτά και να γνωρίζει σε ποιο μέρος του θεάτρου (χώρος) παίζεται το καθένα» υλοποιήθηκε με τρεις Διαφοροποιημένες Δραστηριότητες :

1. Έχουμε ετοιμάσει κάρτες που αναγράφουν τα κατά ποσόν μέρη της τραγωδίας (Πάροδος, Πρόλογος, Στάσιμο, Επεισόδιο κλπ) Κολλάμε το ένα μέρος του βέλκτρον στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης και ζητάμε από το μαθητή να επιλέξει το πρώτο δομικό μέρος την Πάροδο, μετά το δεύτερο κλπ Στη συνέχεια, έχουμε τετράγωνα χαρτάκια με Δ ή Χ (Δραματικό ή Χορικό) τα οποία δίνουμε στο μαθητή να καρφισώσει με μανταλάκια σε καθένα από τα μέρη της Τραγωδίας για να φαίνεται αν είναι Δραματικό ή Χορικό. Επίσης την άλλη μέρα έχουμε ανακατεμένες τις καρτέλες πάνω στο βέλκτρο και ζητάμε από το μαθητή να τις βάλει στη σωστή σειρά. Ζητάμε από το μαθητή να κολλήσει επάνω σε κάθε καρτέλα ό τι τον βοηθάει να θυμάται τη σημασία του μέρους αυτού για το έργο. Η κατασκευή παραμένει στον πίνακα ανακοινώσεων και χρησιμεύει για όλη την τάξη. (10')

Υλικά: κάρτες, βέλκτρο, τετράγωνα χαρτάκια με Χ ή Δ σημειωμένο πάνω τους, χαρτί και μαρκαδόροι, πίνακας ανακοινώσεων, μανταλάκια-συνδετήρες.

2. Έχουμε κόψει τρία χαρτόνια. Ένα στο σχήμα του ΚΟΙΛΟΥ, ένα της ΟΡΧΗΣΤΡΑΣ, και ένα της ΣΚΗΝΗΣ. Ο μαθητής καλείται να τα τοποθετήσει πάνω σε σκληρό χαρτόνι σχηματίζοντας το Αρχαίο Θέατρο, τα αριθμεί 1. 2. 3., και γράφει δίπλα τα ονόματά τους. Πάνω στο κάθε κομμάτι γράφει ποιος κάθεται ή δραστηριοποιείται εκεί (στο ΚΟΙΛΟΝ οι θεατές, στην ΟΡΧΗΣΤΡΑ ο χορός. στη ΣΚΗΝΗ οι ηθοποιοί) (10')

Υλικά: χρωματιστά χαρτόνια, ψαλίδι, μαρκαδόροι, χοντρό χαρτόνι.

3. Δείχνουμε στην τάξη με εικόνες και video το αρχαίο θέατρο όπου οι μαθητές βάζουν τα λόγια στο ντοκιμαντέρ.

Υλικά: φωτοτυπίες, βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου, internet, Η/Υ, προβολέα.

Ο δεύτερος Βραχυπρόθεσμος στόχος, «Να κατανοεί την προσωπικότητα των ηρώων του έργου και να περιγράφει συναισθήματα (δικά του και των ηρώων)» έχει ως πρώτο διδακτικό βήμα: «Να μαθαίνει τα πρόσωπα του έργου με το χαρακτήρα τους» και υλοποιείται με δυο Διαφοροποιημένες Δραστηριότητες.

**1.** Δίδονται εργασίες στους μαθητές της τάξης και στον Γ. ανατίθεται η δημιουργία ppt που θα περιλαμβάνει καρτέλες με την εικόνα του ήρωα και δίπλα τα επίθετα ή οι φράσεις που τον χαρακτηρίζουν. Η ομάδα του Γ. συγκεντρώνει τα επίθετα και τις φράσεις και επιλέγει τις εικόνες (από το κόμικ) που θα χρησιμοποιήσουν. Ο Γ. θα ετοιμάσει το ppt και θα πρέπει να παρουσιάσει τον έναν ήρωα σε όλη την τάξη. Επίσης τις καρτέλες με τα επίθετα τις αξιοποιούν όλοι (και ο Γ.), ώστε να προετοιμάζονται για χαρακτηρισμούς των προσώπων του έργου σε διαγωνίσματα αλλά και σε ασκήσεις για το σπίτι. Ακόμα και όταν ερωτηθούν στην τάξη. Για το λόγο αυτό θα εκτυπώσουμε και θα κολλήσουν οι μαθητές στο τετράδιό τους.

Υλικά: Η/Υ, Κόμικ, χαρτί, μολύβια, μαρκαδόροι, κόλλα.

**2.** Σχεδιάζουμε σε χαρτί του μέτρου αστεία σκίτσα σε μεγάλο μέγεθος που παριστάνουν τους βασικούς ήρωες (Ελένη, Μενέλαο, Θεοκλύμενο). Ζητάμε από το μαθητή μέσα στο περίγραμμα να βάλει τα πραγματικά γνωρίσματα του χαρακτήρα του και έξω από αυτό εκείνα τα γνωρίσματα που οι άλλοι θεωρούν ότι έχει. (αποτελεί εργασία μέσα από το βιβλίο του μαθητή και αξιοποιείται εδώ κυρίως για τον υποστηριζόμενο μαθητή με ΕΕΑ αλλά συγχρόνως δουλεύουμε με όλη την τάξη.) Αυτή η άσκηση γίνεται **δύο φορές:** τη μία με την ολομέλεια της τάξης (σηκώθηκαν δύο παιδιά για κάθε ήρωα, ένα για το «φαίνεσθαι» και ένα για το «είναι» - ο Γ. ανέλαβε το Μενέλαο ως προς το «είναι», τα πραγματικά δηλαδή χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Την άλλη, ο Γ. παίρνει ατομικά φωτοτυπία με τα περιγράμματα των ηρώων και του ζητείται να γεμίσει μέσα τις φιγούρες με τα πραγματικά χαρακτηριστικά των ηρώων και να αφήσει απέξω τα χαρακτηριστικά που νομίζουν οι άλλοι ο, τι έχουν.

Υλικά: χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, ψαλίδι, πίνακας ανακοινώσεων, φωτοτυπία

Ο δεύτερος Βραχυπρόθεσμος στόχος, «Να κατανοεί την προσωπικότητα των ηρώων του έργου και να περιγράφει συναισθήματα (δικά του και των ηρώων)» έχει δεύτερο διδακτικό βήμα: «Να εκφράζει τα δικά του συναισθήματα για τα πρόσωπα του έργου» και υλοποιείται με τρεις διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

1. Ετοιμάζουμε καρτέλες με τα συναισθήματα οπτικοποιημένα με «φατσούλες» κάτω από τις οποίες γράφουμε με μαρκαδόρο το συναίσθημα που δείχνουν. Επίσης ετοιμάζουμε μικρά περιστατικά (situations) την υπόθεση του έργου π.χ. «Όταν ο Μενέλαος μιλούσε στη Θεονόη για να την πείσει να τους βοηθήσει, εγώ ένιωσα.....» Ο μαθητής επιλέγει το συναίσθημα που ένιωσε και το κολλάει στο κενό. Όλα μαζί αυτά δημιουργούν ένα κείμενο που περιγράφει τα συναισθήματα του μαθητή για τα πρόσωπα του έργου καθώς δρουν για να φτάσουν στη σωτηρία και την κάθαρση. Το κείμενο με τα επικολλημένα συναισθήματα δόθηκε στο μαθητή για να το χρησιμοποιεί με τον ίδιο τρόπο σαν βοήθημα στο διάβασμά του στο σπίτι στις επαναλήψεις για διαγώνισμα ή στις τελικές εξετάσεις

Υλικά: χαρτόνι κομμένο σε κάρτες, μαρκαδόροι, εκτυπωτής, H/Y, χαρτί A4.

2. Χρησιμοποιούμε ξανά τις καρτέλες με τα συναισθήματα οπτικοποιημένα με «φατσούλες» κάτω από τις οποίες γράφουμε με μαρκαδόρο το συναίσθημα που δείχνουν. Επίσης ετοιμάζουμε μικρά περιστατικά (situations) από την υπόθεση του έργου π.χ. «Όταν ο Μενέλαος μιλούσε στη Θεονόη για να την πείσει να τους βοηθήσει, εγώ ένιωσα.....». Ο μαθητής επιλέγει το συναίσθημα που ένιωσε και το κολλάει στο κενό. Όλα μαζί αυτά δημιουργούν ένα κείμενο που περιγράφει τα συναισθήματα του μαθητή για τα πρόσωπα του έργου καθώς δρουν για να φτάσουν στη σωτηρία και την κάθαρση. Σ αυτή την άσκηση θέλουμε ο Γ. να μας πει πώς νιώθει για την Ελένη. Η έκφραση των συναισθημάτων τον δυσκόλεψε αρκετά, αποτελεί και μια από τις ερωτήσεις πάνω στις οποίες θα εξεταστεί στο τέλος της χρονιάς οπότε επιλέξαμε να επιμείνουμε. Το κείμενο με τα επικολλημένα συναισθήματα δόθηκε στο μαθητή για να το χρησιμοποιεί με τον ίδιο τρόπο σαν βοήθημα στο διάβασμά του στο σπίτι στις επαναλήψεις για διαγώνισμα ή στις τελικές εξετάσεις.

Υλικά: χαρτόνι κομμένο σε κάρτες, μαρκαδόροι, εκτυπωτής, H/Y, χαρτί A4.

3.Ο μαθητής (για τον οποίο από την Παρατήρησή μας γνωρίζουμε ότι του αρέσει η ηθοποιία και το θέατρο) καλείται να δείξει το συναίσθημά του με παντομίμα στην



ολομέλεια της τάξης κι εκείνοι καλούνται να το βρουν. Ένα άλλο μέλος της ομάδας με μια πρόταση (αυτήν που πριν του δόθηκε δαχτυλογραφημένη) υπαγορεύει στο μαθητή το σημείο της υπόθεσης στο για το οποίο του ζητείται να εκφράσει το συναίσθημα. Ο μαθητής παίρνει λίγο χρόνο να το σκεφτεί και μετά με κινήσεις εκφράζει αυτό που επιλέγει. Οι συμμαθητές του έχουν τρεις ευκαιρίες να το βρουν και μπορούν να κάνουν μέχρι τρεις ερωτήσεις που κι αυτές τις απαντά με νοήματα ο μαθητής.

Υλικά: χαρτί A4

Ο δεύτερος Βραχυπρόθεσμος στόχος, «Να κατανοεί την προσωπικότητα των ηρώων του έργου και να περιγράφει συναισθήματα (δικά του και των ηρώων)» έχει τρίτο διδακτικό βήμα: «Να περιγράφει προφορικά σε συνεχή λόγο την ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ήρωας» και υλοποιείται με τρεις διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

1. Δόθηκε κάρτα με την παρακάτω υπόθεση στους μαθητές *«Η Θεονόη εκμυστηρεύεται στην πιστή της δούλη την ψυχική της κατάσταση τη στιγμή που άκουγε τους λόγους του Μενέλαου και της Ελένης και καλείτο να αποφασίσει αν θα τους υποστηρίξει ή αν θα τους καταγγείλει στον αδελφό της»* Κλήθηκε ο μαθητής να μπει στο ρόλο, στη θέση της Θεονόης, και να περιγράψει στη δούλη (την οποία υποδύθηκε άλλος μαθητής αλλά ήταν βουβό πρόσωπο ή μιλάει, αλλά λίγο μόνο για να υποκινεί το λόγο της Θεονόης ) όσο ακριβέστερα μπορεί την ψυχική περιπέτεια της. Ένας μαθητής καταγράφει στον πίνακα τα βασικά σημεία ώστε στη συνέχεια να έχουν έτοιμο το υλικό. Στο τέλος καλούνται όλοι οι μαθητές να επιχειρήσουν προφορικά ή γραπτά να δώσουν σε πρώτο πρόσωπο την αφήγηση της

Υλικά: πίνακας, κιμωλία, 2 καρτέλες, μαντήλι κεφαλής, κάρτα με στοιχεία.

2. Δόθηκε κάρτα με την παρακάτω υπόθεση στους μαθητές *«Το πρόβλημα του Μενελάου πριν έρθει ο Αγγελιοφόρος να τον πληροφορήσει για την ...ανάληψη της Ελένης στους ουρανό: Ο Μενέλαος δεν θέλει να πιστέψει ότι η γυναίκα που είναι μπροστά του είναι η αληθινή γυναίκα του η οποία δεν πήγε ποτέ στην Τροία με τον Πάρι. Δεν θέλει να πιστέψει ότι τα τελευταία δεκαεπτά χρόνια της ζωής του αγωνίζεται για ...ένα πουκάμισο αδειανό»* Κλήθηκε ο μαθητής να μπει στο ρόλο, στη θέση του Μενελάου , και να περιγράψει σε έναν φίλο του χρόνια μετά στη Σπάρτη (τον οποίο υποδύθηκε άλλος μαθητής αλλά ήταν βουβό πρόσωπο ή μιλάει, αλλά λίγο, μόνο για να υποκινεί το λόγο του Μενελάου) όσο ακριβέστερα μπορεί την ψυχική περιπέτεια

του. Ένας μαθητής καταγράφει στον πίνακα τα βασικά σημεία ώστε στη συνέχεια να έχουν έτοιμο το υλικό. Στο τέλος καλούνται όλοι οι μαθητές να επιχειρήσουν προφορικά ή γραπτά να δώσουν σε πρώτο πρόσωπο την αφήγηση του στο φίλο του.

Υλικά: πίνακας, κιμωλία, 2 καρέκλες, κάρτα με στοιχεία.

3. Δόθηκε κάρτα με την παρακάτω υπόθεση στο μαθητή *«Βρίσκεσαι σε ένα πάρτι συμμαθητή σου. Μια ομάδα από τους προσκεκλημένους αποφασίζει να αποχωρήσει νωρίς με σκοπό να πάνε σε ένα σπίτι όπου ξέρεις ότι θα υπάρχει αλκοόλ και άλλες ουσίες. Σε καλούν και σένα, συγκεκριμένα σε προσκαλεί ένα κορίτσι που σου αρέσει και δεν σου έχει ξαναμιλήσει πριν. Βρίσκεσαι σε τεράστιο δίλημμα. Να περιγράψεις σε φίλο σου πώς διαχειρίστηκες το δίλημμα και τι αισθανόσουν μέχρι να πάρεις απόφαση»*

Ο μαθητής μπαίνει σε ένα δίλημμα που του είναι πιο οικείο (επίσης, στο πλαίσιο της Λέσχης Ανάγνωσης που δημιουργήθηκε στο σχολείο και της οποίας είναι μέλος, έχει διαβάσει το «ταξίδι που σκοτώνει» του Μάνου Κοντολέων, το οποίο στην υπόθεσή του πραγματεύεται κάτι τέτοιο). Του ζητείται να περιγράψει ως δική του ψυχική κατάσταση αυτήν του ήρωα του εφηβικού μυθιστορήματος.

Υλικά: κάρτα με υπόθεση

Ο δεύτερος Βραχυπρόθεσμος στόχος, «Να κατανοεί την προσωπικότητα των ηρώων του έργου και να περιγράφει συναισθήματα (δικά του και των ηρώων)» έχει τέταρτο διδακτικό βήμα: *«Να μπορεί να περιγράψει προφορικά σε συνεχή λόγο μια αποτίμηση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου (και πιο συγκεκριμένα της Ελένης του Ευριπίδη) και να απαντάει στις ερωτήσεις: Τι μου άρεσε περισσότερο; τι ένιωσα; τι κρατάω; Τι θα άλλαζα;»* και υλοποιείται με πέντε διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

1. Με την ολοκλήρωση της τραγωδίας συνέπεσε και η ολοκλήρωση της Λέσχης Ανάγνωσης με την επίσκεψη στο σχολείο του συγγραφέα των αναγνωσθέντων από τους μαθητές έργων, Μάνου Κοντολέων. Ο μαθητής μας παρόλη τη δυσκολία του στην ανάγνωση επέλεξε να πάρει μέρος και κατάφερε να διαβάσει ένα ολόκληρο από τα έργα. Σκεφτήκαμε ότι το έκτο διδακτικό βήμα θα μπορούσε να εξυπηρετηθεί από αυτή τη συνάντηση γιατί κι αυτή θα είχε τη μορφή αποτίμησης και θα έβαζε τα μέλη της λέσχης να απαντήσουν στις παραπάνω αναφερόμενες ερωτήσεις. Επίσης θα ήταν μια ευκαιρία να πάρει το λόγο σε κοινό. Προετοιμαστήκαμε για τη συνάντηση συζητώντας για τα βιβλία και ο μαθητής δήλωσε ότι δεν του άρεσε καθόλου το βιβλίο που διάβασε. Δεν απάντησε σε καμία από τις ερωτήσεις ενώ δήλωσε ότι δεν του

άρεσε το έργο για δικούς του προσωπικούς λόγους. Δεσμεύτηκε όμως να απευθύνει ερωτήσεις στο συγγραφέα πράγμα που δεν πραγματοποίησε όταν ήρθε η ώρα.

Υλικά: εφηβικό μυθιστόρημα: Κοντολέων, Μ. «ταξίδι που σκοτώνει», σημειωματάριο, στυλό.

2. «Πάρε συνέντευξη από το διπλανό σου»: Ζητάμε από το μαθητή (η άσκηση γίνεται από όλους τους μαθητές της τάξης χωρισμένους σε ζευγάρια ανάλογα με το πώς κάθονται) να συζητήσει με το διπλανό του τις παραπάνω ερωτήσεις και να κρατήσει σημειώσεις από τις απαντήσεις του. Στη συνέχεια έχει την υποχρέωση να αφηγηθεί με δικά του λόγια (βοηθούμενος από τις σημειώσεις) τις απαντήσεις του συμμαθητή του ή αν το επιλέγει να τις μετατρέψει σε σύντομο κείμενο και να τις διαβάσει στην ολομέλεια. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται καθώς οι μαθητές αλλάζουν ρόλο έτσι ώστε να δώσουν την εν λόγω συνέντευξη όλοι και να ακουστούν όλων οι γνώμες ειπωμένες όμως από τον άλλο. (η άσκηση έχει επιπλέον στόχο την εξάσκηση στην ενεργό ακρόαση και βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές)

Υλικά: τετράδιο ,στυλό, σχολικό βιβλίο, τετράδιο σημειώσεων και ασκήσεων

3. «τι παίρνω από τη ζωή τους για να αξιοποιήσω στη δική μου» - Ο καθρέφτης. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ζεύγη. Ζητάμε από το μαθητή να ζωγραφίσει έναν καθρέφτη στο χαρτί του και στο πάνω μέρος να γράψει το όνομα του ήρωα του οποίου τη ζωή θα ...καθρεφτιστεί, π.χ. ΕΛΕΝΗ.) Στη συνέχεια με τη βοήθεια του διπλανού του και μετά από συζήτηση, σημειώνει ποιες πράξεις, σκέψεις, στάσεις, επιλογές του ήρωα του φαίνονται χρήσιμες για τη δική του ζωή, αν αισθάνθηκε να ταυτίζεται μαζί του και πότε. Όταν ολοκληρωθεί το καθρέφτισμα και από τα δυο μέρη του ζευγαριού, σηκώνονται στον πίνακα κολλάνε τον καθρέφτη τους και μιλάνε στην ολομέλεια για αυτόν και το περιεχόμενό του. Οι καθρέφτες των παιδιών, εφόσον αυτά συμφωνούν, μπορεί να μείνουν αναρτημένοι στην τάξη μέχρι το τέλος της χρονιάς σαν συνολική αποτίμηση του έργου και της εμπειρίας της ανάγνωσης και επεξεργασίας του.

Υλικά: κόλλες Α3, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, στυλό, μολύβια, σχολικό βιβλίο, τετράδια με σημειώσεις μαθήματος, πινέζες,

4. Επανάληψη της δραστηριότητας επειδή ο μαθητής έδειξε ενδιαφέρον, στην παρουσίαση του καθρέφτη υπήρξαν ερωτήματα που ήγειραν συζητήσεις στην τάξη και η διαδικασία φάνηκε πως δεν είχε ολοκληρωθεί.

Μοιράσαμε κι άλλους καθρέφτες και ζητήσαμε από τα ζευγάρια να καθρεφτιστούν και σε δεύτερο ήρωα που δεν είχαν καθρεφτιστεί την προηγούμενη φορά. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ζεύγη Ζητάμε από το μαθητή να ζωγραφίσει έναν καθρέφτη στο χαρτί του και στο πάνω μέρος να γράψει το όνομα του ήρωα στου οποίου τη ζωή θα ...καθρεφτιστεί, π.χ. ΕΛΕΝΗ.) Στη συνέχεια με τη βοήθεια του διπλανού του και μετά από συζήτηση σημειώνει ποιες πράξεις, σκέψεις, στάσεις, επιλογές του ήρωα του φαίνονται χρήσιμες για τη δική του ζωή, αν αισθάνθηκε να ταυτίζεται μαζί του και πότε. Όταν ολοκληρωθεί το καθρέφτισμα και από τα δυο μέρη του ζευγαριού, σηκώνονται στον πίνακα κολλάνε τον καθρέφτη τους και μιλάνε στην ολομέλεια για αυτόν και το περιεχόμενό του. Οι καθρέφτες των παιδιών, αν αυτά συμφωνούν, μπορεί να μείνουν αναρτημένοι στην τάξη μέχρι το τέλος της χρονιάς σαν συνολική αποτίμηση του έργου και της εμπειρίας της ανάγνωσης και επεξεργασίας του.

Υλικά: κόλλες Α3, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, στυλό, μολυβία, σχολικό βιβλίο, τετράδια με σημειώσεις μαθήματος, πινέζες,

##### 5. «Αλλάξτε το τέλος της ιστορίας»

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δίνουν γραπτά ή προφορικά ή με δραματοποίηση ένα άλλο τέλος στην Τραγωδία. Ο Γ. έχει αναλάβει ένα μέρος της προφορικής αφήγησης με την οποία η ομάδα επέλεξε να παρουσιάσει το δικό της τέλος.

Υλικά: κόλλες Α4, Μαρκαδόροι, σχολικό βιβλίο, στυλό, μολύβια.

Αμοιβή: Για όσες δραστηριότητες γίνονται από ομάδα συμμαθητών οι αμοιβές είναι για ολόκληρη την ομάδα λεκτικές (Μπράβο σας!!, Τέλεια!! Τα καταφέρατε!). Επίσης σημαντική αμοιβή είναι το χειροκρότημα των υπολοίπων μετά την παρουσίαση της δουλειάς ή παίξιμο ρόλων Γίνεται προσπάθεια και για εξατομικευμένη λεκτική αμοιβή σε όλους τους μαθητές και στο μαθητή που απευθύνουμε την Παρέμβαση. Επίσης ισχυρή (έμμεση) αμοιβή είναι η ενθάρρυνση των συμμαθητών μεταξύ τους στο πλαίσιο της ομάδας.

Για τις δραστηριότητες που δίδονται ατομικά στο μαθητή η αμοιβή είναι λεκτική (Μπράβο σου!!), «Τα κατάφερες!»)

### 2.3.4.Συνεντεύξεις

Τον Ιούνιο του 2014, μέσω δεκάλεπτων ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ερωτήθηκαν οι καθηγητές του μαθητή, για τις διαπιστώσεις τους σχετικά με την επίδοση, τη συμπεριφορά στο σχολείο ή στο σπίτι και το βαθμό της ένταξής του στη σχολική κοινότητα. Επίσης με τη συνέντευξη εξετάστηκαν οι απόψεις των ενηλίκων του πλαισίου του μαθητή για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και με τη βοήθεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, τα σημεία που όρισε η ερευνήτρια προς εξέταση μέσω των συνεντεύξεων και σύμφωνα με τις ερευνητικές της υποθέσεις είναι τα εξής :

A) Να περιγράψουν οι εκπαιδευτικοί με συντομία την εμπειρία τους με μαθητές με Δυσλεξία στο Γυμνάσιο. Αυτή η ερώτηση αποσκοπεί στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για συζήτηση και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού να δώσει τις πληροφορίες που διαθέτει. Στη συνέχεια τους ζητείται να περιγράψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εν λόγω μαθητών.

B) Να περιγράψουν οι εκπαιδευτικοί γενικά την εμπειρία τους με το Γιώργο πριν ,κατά και μετά τη Διδακτική παρέμβαση. Αυτή η ερώτηση αποσκοπεί στο να συγκεντρωθεί ο εκπαιδευτικός και να περιγράψει τις παρατηρήσεις του γενικά χωρίς να καθοδηγείται από τον ερευνητή ως προς την κατεύθυνση των παρατηρήσεών τους..

Γ) Στη συνέχεια θα πρέπει να συζητηθεί το θέμα της ένταξης ή μη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον (από την εμπειρία τους) Είναι αποδεκτός ο Γ. από τους συμμαθητές του; Συμμετέχει στο μάθημα; Συμμετέχει στη ζωή του σχολείου; Σε ποιο βαθμό;

Δ) ποιες ήταν οι δυσκολίες του Γιώργου κατά την αντίληψή τους (γενικά).

E) Ποιες ήταν οι ανάγκες του Γιώργου.

Z) Πώς κατά τη γνώμη τους θα μπορούσε να βοηθηθεί ο μαθητής να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του.

H) Ποια συναισθήματα νομίζετε ότι έχει ο μαθητής και πόσο τα εκφράζει.

Θ) Πώς είδαν την πορεία του Γιώργου κατά τη διάρκεια της Γ΄ Γυμνασίου; Τι παρατήρησαν;

Οι ερωτήσεις είναι κάπως γενικές και προσανατολισμένες στην εμπειρία του εκπαιδευτικού ώστε να μειωθεί η καθοδήγησή των απαντήσεων από τον ερευνητή. Δεν έγιναν σε όλους με την ίδια σειρά αλλά ακολουθήθηκε η ροή της συζήτησης.

Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν ήταν οι καθηγητές του Γιώργου στη Γ΄ Γυμνασίου Τρεις Φιλολόγοι, μία Μαθηματικός, η Γυμνάστρια, η Διευθύντρια του Σχολείου.

Η Διευθύντρια του σχολείου ρωτήθηκε γιατί οι μαθητές της Γ τάξεως καλούνται να αναλάβουν ευθύνες και να συμμετέχουν ως μεγαλύτεροι περισσότερο στα θέματα του σχολείου και μας ενδιέφεραν οι παρατηρήσεις της σχετικά με το Γιώργο επ αυτού. Επίσης θεωρήσαμε ότι θα μας έδινε πληροφορίες σε σχέση με την εικόνα του μαθητή και ως προς τη συμπεριφορά.

## **B. Εργαλεία για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων**

### **2.3.5.Πείραμα - Κείμενο κατανόησης κοινωνικών ιστοριών**

Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), το πείραμα είναι μια ποσοτική μέθοδος έρευνας πολύ σημαντική, επειδή μπορεί να ελέγξει υποθέσεις που αφορούν σχέσεις αιτίας και αιτιατού. Ένα πείραμα αφορά την ελεγχόμενη μεταβολή μιας μεταβλητής με σκοπό την παρατήρηση της επίδρασής της σε κάποια άλλη. Αυτή η μεταβλητή ονομάζεται «ανεξάρτητη» ή «πειραματική», ενώ το μετρήσιμο αποτέλεσμα της ονομάζεται «εξαρτημένη» μεταβλητή. Στη συγκεκριμένη μελέτη, ο σκοπός του Πειράματος αναφέρεται στην επαλήθευση των διδακτικών στόχων της Παρέμβασης και την πειραματική τεκμηρίωση της λειτουργικότητάς τους στον συγκεκριμένο μαθητή. Δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό, πέντε διαφορετικά Φύλλα Εργασίας για τον μαθητή που περιέχουν ένα διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κείμενο κατανόησης, ενισχυμένο με 4-5 οπτικοποιήσεις (εικόνες-διευκολυντές) «σημαντικών εννοιών». Αυτά τα κείμενα ονομάζονται κοινωνικές ιστορίες και είναι πέντε, διαφορετικού περιεχομένου, ένα σε κάθε φύλλο εργασίας. Τα φύλλα εργασίας δίνονται σε πέντε διαφορετικές ημέρες ένα κάθε φορά. Κάθε κείμενο συνοδεύεται από τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής οι οποίες αφορούν στο νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου που έχει δημιουργηθεί, αλλά και το μαθησιακό κομμάτι, πάνω στο οποίο ο μαθητής έχει

εξασκηθεί κατά τη διάρκεια της Παρέμβασης. Αξίζει να σημειωθεί πως στόχος του κειμένου είναι η παγίωση ορισμένων συμπεριφορών από την πλευρά του μαθητή ώστε να υποστηριχθεί η ένταξή του στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. (ουσιαστικά ελέγχεται η απόκτηση των στοχευμένων δεξιοτήτων) Δίνονται τρεις απαντήσεις, εκ των οποίων η μία είναι η σωστή. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει την απάντηση που θεωρεί ότι είναι σωστή. Μετά την ολοκλήρωση της Πειραματικής διαδικασίας, μετρώνται από την ερευνήτρια - εκπαιδευτικό μόνο οι σωστές απαντήσεις του μαθητή και αξιολογείται με αυτόν τον τρόπο η εμπέδωση των διδακτικών στόχων μέσω της διδακτικής παρέμβασης που προηγήθηκε. Επομένως, εξετάζεται η αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων δεξιοτήτων στον συγκεκριμένο μαθητή.

- Σχετικά με το 1<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας που δόθηκε στο μαθητή στις 28/04/2014.

Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται, στην κατανόηση της ΕΛΕΝΗΣ του Ευριπίδη αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του και των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να ελεγχθεί η συνειδητοποίηση ότι τα συναισθήματά μας τα εκφράζουμε αλλά και τα διαχειριζόμαστε συγχρόνως. Ο μαθητής είναι γενικά κλειστός και δεν εκφράζει τα συναισθήματά του με άνεση και γνησιότητα. Υποδύεται ρόλους αλλά δεν είναι σε επαφή με τα πραγματικά του συναισθήματα.

-Διαφοροποιημένα διδ. υλικά και μέσα (2): φύλλα Α4, εικόνες, ντοσιέ

- Σχετικά με το 2<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας που δόθηκε στο μαθητή στις 30/04/2014

Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται, στην κατανόηση της ΕΛΕΝΗΣ του Ευριπίδη αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να ελεγχθεί η κατανόηση της μεταστροφής της τύχης της ηρωίδας και ο προβληματισμός σχετικά με τα συναισθήματα της ελπίδας-απελπισίας που αντιμετωπίζουν οι ήρωες αλλά και ο ίδιος και οι φίλοι του στην πραγματική ζωή.

-Διαφοροποιημένα διδ. υλικά και μέσα (2): φύλλα Α4, εικόνες, ντοσιέ

- Σχετικά με το 3<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας που δόθηκε στο μαθητή στις 02/05/2014

Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται, στην κατανόηση της ΕΛΕΝΗΣ του Ευριπίδη αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του και των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να ελεγχθεί πόσο προσέγγισε ο μαθητής το θέμα της λήψης απόφασης. Ο βαθμός που κατάφερε να επεξεργαστεί την απόφαση της Θεονόης, να έρθει στη θέση της και μετά να κάνει αναγωγή στον εαυτό του και τις αποφάσεις που παίρνει ο ίδιος.

-Διαφοροποιημένα διδ. υλικά και μέσα (2): φύλλα Α4, εικόνες, ντοσιέ.

- Σχετικά με το 4<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας που δόθηκε στο μαθητή στις 05/05/2014

Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται, στην κατανόηση της ΕΛΕΝΗΣ του Ευριπίδη αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του και των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να δούμε αν ο μαθητής γνωρίζει την ταυτότητα του χορού και το ρόλο του στο έργο και παράλληλα τον προβληματισμό του στο θέμα της ομαδικότητας και της ένταξης στην ομάδα των συμμαθητών της σχολικής τάξης.

-Διαφοροποιημένα διδ. υλικά και μέσα (2): φύλλα Α4, εικόνες, ντοσιέ

- Σχετικά με το 5<sup>ο</sup> Φύλλο Εργασίας που δόθηκε στο μαθητή στις 08/05/2014

Πρόκειται για ένα μικρό κείμενο, το οποίο επικεντρώνεται, στην κατανόηση της ΕΛΕΝΗΣ του Ευριπίδη αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής οργάνωσης του και των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή. Το κείμενο θα διαβαστεί από τον μαθητή. Στόχος της κοινωνικής ιστορίας είναι να ελεγχθεί ο βαθμός που έχει κατανοήσει το «φαίνεσθαι» και το «είναι» μέσα στο έργο. Επίσης διερευνάται αν μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει το προηγούμενο στη δική του καθημερινότητα.

-Διαφοροποιημένα διδ. υλικά και μέσα (2): φύλλα Α4, εικόνες, ντοσιέ.



### 2.3.6.Περιορισμοί της έρευνας.

Είναι απαραίτητο στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι η παρούσα έρευνα υπόκειται στους περιορισμούς μιας μελέτης περίπτωσης που ασχολείται με έναν μόνο μαθητή, έτσι τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν δεν μπορούν να πάρουν γενικευτικό χαρακτήρα. Βέβαια διατηρήθηκε η εχεμύθεια σε σχέση με την ταυτότητα του μαθητή και εξασφαλίστηκε έγγραφη συμφωνία των γονέων. Κατεβλήθη προσπάθεια για μια ουσιαστική και σε βάθος διερεύνηση της διαδικασίας της διδασκαλίας του μαθητή, από την οργάνωση έως την αξιολόγησή της, η οποία αφενός μελετά ορισμένες μεθοδολογικές επιλογές διδασκαλίας σε σχέση με την επίδρασή τους στο μαθητή και αφετέρου επιχειρεί να τις αξιολογήσει. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θεωρούνται ως επίλυση ενός προβλήματος και δεν προτείνονται ως ιδανική μεθοδολογία. Ωστόσο η μελέτη περίπτωσης στην Ειδική Αγωγή επειδή προσεγγίζει τα προβλήματα των μαθητών στην καθημερινή πρακτική και εμπειρία μπορεί να αποβεί περισσότερο αξιοποιήσιμη από τους επαγγελματίες του χώρου (π.χ. εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής) από μεγάλες ποσοτικές έρευνες. Η Μελέτη Περίπτωσης αποτελεί εμβάθυνση με ακρίβεια και σαφήνεια και αξιολογείται ως περισσότερο χρήσιμη από τους επαγγελματίες του ίδιου χώρου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

### 3. Αποτελέσματα έρευνας

#### 3.1. Πρώτη υπόθεση ερευνητικής εργασίας

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη των ευρημάτων σχετικά με την πρώτη υπόθεση ερευνητικής εργασίας που διατυπώνεται παρακάτω, αποδεικνύεται από τις μεταβολές στη συμπεριφορά, ότι επαληθεύεται πλήρως.

*Η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων διευκολύνει τους μαθητές στην επίλυση συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς.*

**Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα:**

##### 3.1.1. Μεθοδολογία της Παρατήρησης

Η ενδιάμεση Παρατήρηση του μαθητή ξεκίνησε από τις 17 Ιανουαρίου 2014, και ολοκληρώθηκε στις 24 Φεβρουαρίου 2014. Διήρκεσε, 40 διδακτικές ώρες συνολικά.

Σύμφωνα με τα ευρήματα από τη Μεθοδολογία της Παρατήρησης, στη *Μαθησιακή Ετοιμότητα* (βλέπε σχήμα 1, πράσινη γραμμή) παρατηρήθηκε ότι το Αυτοσυναίσθημα του μαθητή βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται *μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα*. Το «ενδιαφέρον» του μαθητή «για το μάθημα» βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου δηλαδή σημειώνεται απόκλιση δυο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου) Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται *μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα*. Η «συνεργασία» του μαθητή «με τους άλλους» βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου) Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται *μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα*.

Ο μαθητής φαίνεται να αισθάνεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του και παρουσιάζει αυξανόμενη διάθεση για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Στη γραμμή *Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)* (βλ. σχήμα 2. κόκκινη γραμμή), παρατηρήθηκε ότι η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες: η ανάγνωση βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

Η κατανόηση βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στη γραφή και τα μαθηματικά βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

Στις κοινωνικές δεξιότητες: Αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμογή, βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Γ΄ Γυμνασίου. Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μεταβολή.

Στις Δημιουργικές Δραστηριότητες :ελεύθερος χρόνος και αισθητικές τέχνες καθώς και στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα: προεπαγγελματικές δεξιότητες και Επαγγελματικός Προσανατολισμός βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Γ΄ Γυμνασίου. Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μεταβολή.

Ο μαθητής βελτιώνεται στην κατανόηση του κειμένου καθώς και ο στόχος της παρέμβασης είναι σχετικός.

Στον πίνακα των *Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών* (βλέπε σχ. 3, κόκκινη γραμμή) παρατηρήθηκε ότι στην ανάγνωση βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου, Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μεταβολή.

Στην κατανόηση βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στη γραφή βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

Στην παραγωγή βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

Στις δεξιότητες Μαθησιακής ετοιμότητας παρατηρήθηκε ότι στον προφορικό λόγο βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου και στη Συναισθηματική Οργάνωση βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, συνεργάσιμος και ευγενικός (θετικές) βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, συνεργάσιμος και ευγενικός (αρνητικές) βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β'

εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου) Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στις Παραβατικές συμπεριφορές βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο της Γ΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός περίπου εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου) Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

Ο μαθητής είναι θετικός συνεργάσιμος, ευγενικός και δείχνει μεγάλη προθυμία για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση στο οποίο και εφαρμόζεται η εξατομικευμένη Παρέμβαση στο μαθητή

Στη γραμμή των *Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών* (βλέπε σχ.4 γαλάζια γραμμή) παρατηρήθηκε ότι στη γραφή βρίσκεται στο α΄ εξάμηνο της Β΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στο Μορφολογικό-Ορθογραφία βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

Στο σημασιολογικό βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στη γραπτή έκφραση βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

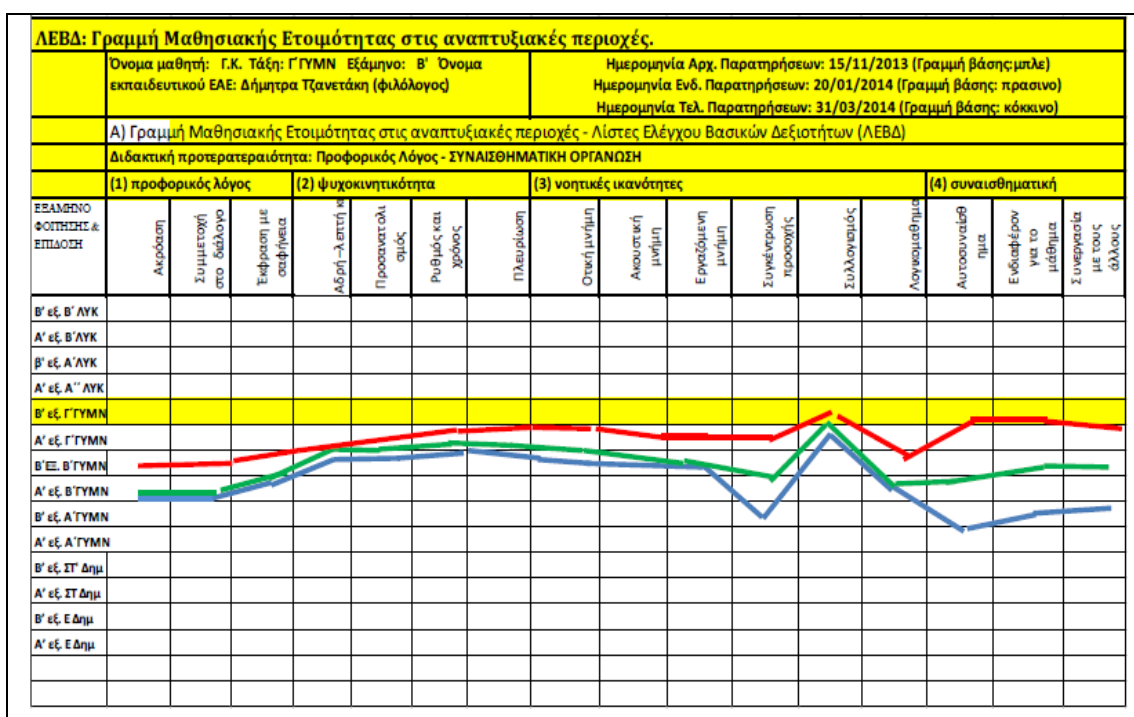
Ως προς τις δεξιότητες συμπεριφοράς: στη συναισθηματική υποστήριξη βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β΄ εξάμηνο, Γ΄ Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στις ικανότητες προγραμματισμού βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Α΄ Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται

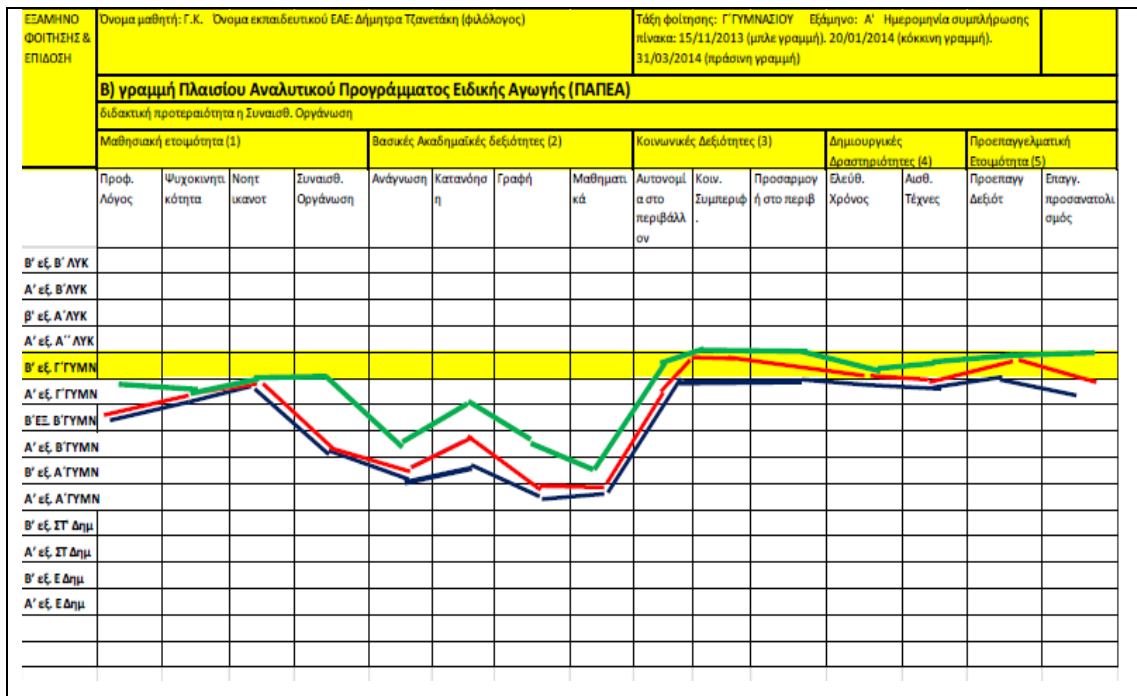
από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο

Στην αναγνωστική αυτοεικόνα βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση πέντε εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης.

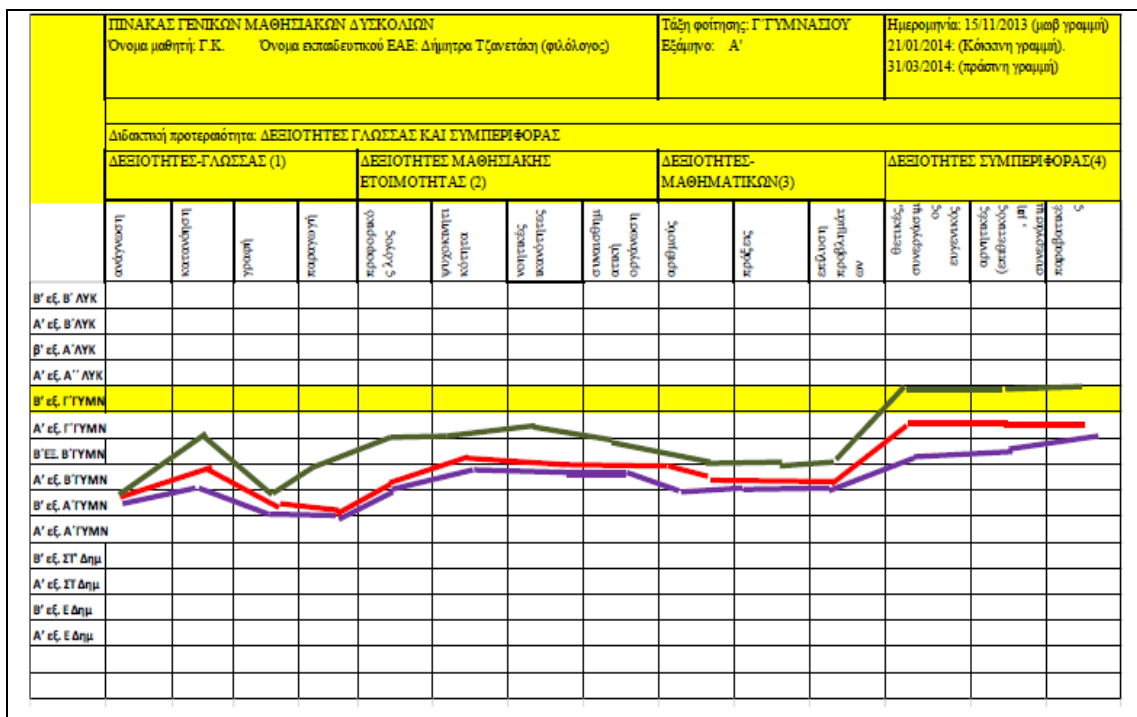
Ο μαθητής σε σχέση με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του φαίνεται να παρουσιάζει προθυμία να παραδίδει κάποιες γραπτές εργασίες, να κρατά μερικές φορές σημειώσεις και να τις συμβουλευτεί για να πάρει το λόγο στην τάξη.



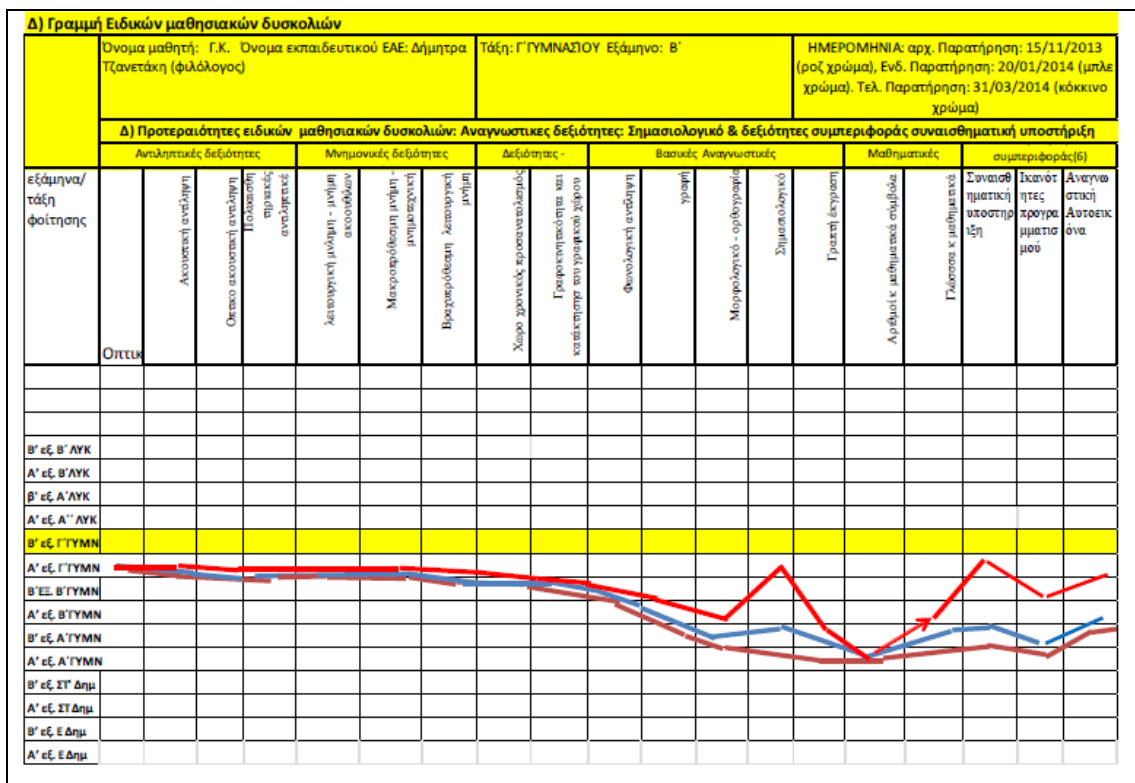
Σχήμα 1. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ της Μαθησιακής Ετοιμότητας, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.



Σχήμα 2. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ του ΠΑΠΕΑ, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.



Σχήμα 3. Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.



**Σχήμα 4.** Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τη ΛΕΒΔ των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, κατά την Αρχική, την Ενδιάμεση και την Τελική Παρατήρηση.

Η τελική Παρατήρηση του μαθητή ξεκίνησε 24 Φεβρουαρίου 2014 και ολοκληρώθηκε στις 31 Μαρτίου 2014. Διήρκεσε 40 διδακτικές ώρες συνολικά. Σύμφωνα με τα ευρήματα από τη Μεθοδολογία της Παρατήρησης,

στη *Μαθησιακή Ετοιμότητα* (βλέπε σχήμα 1, κόκκινη γραμμή) παρατηρήθηκε ότι το Αυτοσυναίσθημα του μαθητή βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά τρία εξάμηνα. Το «ενδιαφέρον» του μαθητή «για το μάθημα» βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου) Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα. Η «συνεργασία» του μαθητή «με τους άλλους» βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου) Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα.



Ο μαθητής φαίνεται ότι αισθάνεται εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους άλλους στο περιβάλλον του μαθήματος σε βαθμό ανάλογο με την ηλικία και την τάξη του. Ενδιαφέρεται για το μάθημα, σηκώνει το χέρι να πάρει το λόγο, συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες με υπευθυνότητα και επιτυχία. Στη συνεργασία με τους άλλους βρίσκεται λίγο πιο πίσω σε σχέση με το αυτοσυναίσθημα και το ενδιαφέρον.

Στη γραμμή *Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)* (βλ. σχήμα 2. πράσινη γραμμή), παρατηρήθηκε ότι η συναισθηματική οργάνωση του μαθητή βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα..

Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες: η ανάγνωση βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Η κατανόηση βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στη γραφή βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στα μαθηματικά βρίσκεται στο β' εξάμηνο της α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στις κοινωνικές δεξιότητες: Αυτονομία στο περιβάλλον, κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμογή, βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο

φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση δεν σημειώνεται μεταβολή.

Στις Δημιουργικές Δραστηριότητες :ελεύθερος χρόνος και αισθητικές τέχνες καθώς και στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα: προεπαγγελματικές δεξιότητες και Επαγγελματικός Προσανατολισμός βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την αρχική Παρατήρηση δεν σημειώνεται μεταβολή.

Ο μαθητής σημειώνει πρόοδο σε όλες τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες με μεγαλύτερη στην κατανόηση.

Στον πίνακα των *Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών* (βλέπε σχ. 3,λαδί γραμμή) παρατηρήθηκε ότι στην ανάγνωση βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου, Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μεταβολή ενός εξαμήνου.

Στην κατανόηση βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα.

Στη γραφή βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στην παραγωγή βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλιση κατά δύο εξάμηνα.

Στις δεξιότητες Μαθησιακής ετοιμότητας παρατηρήθηκε ότι στον προφορικό λόγο βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου και στη Συναισθηματική Οργάνωση βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση δεν σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, συνεργάσιμος και ευγενικός (θετικές) βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή δεν σημειώνεται απόκλιση από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στις δεξιότητες συμπεριφοράς, συνεργάσιμος και ευγενικός (αρνητικές) βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στις Παραβατικές συμπεριφορές βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός περίπου εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Ο μαθητής σηκώνει το χέρι να πάρει το λόγο στην τάξη, χρησιμοποιεί την κριτική του ικανότητα, συμμετέχει στη συζήτηση. Είναι θετικός και συνεργάσιμος σε κάθε δραστηριότητα.

Στη γραμμή των *Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών* (βλέπε σχ.4 κόκκινη γραμμή) παρατηρήθηκε ότι στη γραφή βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στο Μορφολογικό-Ορθογραφία βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τριών εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

Στο σημασιολογικό βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα.

Στη γραπτή έκφραση βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Α' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση τεσσάρων εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση δεν σημειώνεται μεταβολή.

Ως προς τις δεξιότητες συμπεριφοράς: στη συναισθηματική υποστήριξη βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Γ' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση ενός εξαμήνου από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά τρία εξάμηνα.

Στις ικανότητες προγραμματισμού βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά δύο εξάμηνα.

Στην αναγνωστική αυτοεικόνα βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Β' Γυμνασίου. Δηλαδή σημειώνεται απόκλιση δύο εξαμήνων από τη γραμμή βάσης που ορίζεται από την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (β' εξάμηνο, Γ' Γυμνασίου). Σε σχέση με την ενδιάμεση Παρατήρηση σημειώνεται μείωση της απόκλισης κατά ένα εξάμηνο.

### **3.1.2. Μεθοδολογία της Παρέμβασης**

Κατά τη δόμηση της Παρέμβασης, για την κατάκτηση του μακροπρόθεσμου διδακτικού στόχου, καθορίζονται βραχυπρόθεσμοι στόχοι, οι οποίοι αποτελούνται από συγκεκριμένα βήματα και ορισμένες δραστηριότητες. Στην παρούσα μελέτη όπως έχει αναφερθεί ανωτέρω, τίθενται δύο βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι. Από τα ΕΔΑ μεταξύ της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας και του μαθητή και τον Παιδαγωγικό αναστοχασμό των Π.Η.Π.Α, που αντιστοιχούν στις 16 διδακτικές ενότητες της Παρέμβασης, καθώς και τα αποτελέσματα κάθε διδακτικής παρέμβασης για κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά, θα αναφερθούμε στην πορεία της και θα περιγράψουμε πώς αυτή επέδρασε στο μαθητή.

Η οπτικοποίηση της υπόθεσης της τραγωδίας (Π.Η.Π.Α. 09. 20/01/2014) με το κόμικ (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ 1.) και την προβολή από το youtube τράβηξε το ενδιαφέρον του μαθητή, ενέπλεξε το μάθημα με τα προσωπικά ενδιαφέροντά του

(ζωγραφική, Η/Υ, σκηνοθεσία και ηθοποιία) και για πρώτη φορά φάνηκε ευχαριστημένος και ενεργός στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο μαθητής δεν βαριέται καθόλου στη διάρκεια της ώρας καθώς στη δημιουργία mindmap αναλαμβάνει τη συγκέντρωση των εικόνων (μέσω Η/Υ ή ζωγραφικής) με επιτυχία. (Π.Η.Π.Α 10. 27/01/2014). Οι συμμαθητές του τον ανατροφοδοτούν θερμά γιατί είναι πραγματικά καλός. Επίσης συμμετέχει στην παντομίμα όπου τα πάει ακόμα καλύτερα γιατί είναι πολύ αστείος. (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ.2 & 3 )

Ο μαθητής σηκώνεται για πρώτη φορά στον πίνακα για να κολλήσει στο βέλκτρο με τη σωστή σειρά τα μέρη του θεάτρου. (Π.Η.Π.Α 11. 03/02/2014).Τα καταφέρνει, σημειώνοντας έτσι μια επιτυχία μπροστά σε όλους τους συμμαθητές του χωρίς να εκτεθεί η αδυναμία του στη γραφή και ανάγνωση. (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ.6 )

Ο μαθητής αναλαμβάνει ρόλο μέσα στην ομάδα που έχει σχέση με τη χρήση Η/Υ πράγμα που γνωρίζει καλά. (Π.Η.Π.Α 12. 10/02/2014). Η ανεύρεση και η χρήση των επιπέτων που αφορούσαν το χαρακτήρα των βασικών ηρώων της τραγωδίας τον δυσκόλεψε αλλά καλύφθηκε από την υπόλοιπη ομάδα (στο ΕΔΑ αναφέρει ο ίδιος ότι «τα κορίτσια βρήκαν τα επίθετα») Επίσης η παρουσίαση στην ολομέλεια που θα ήταν κάτι δύσκολο γι αυτόν έγινε από άλλο μέλος της ομάδας. Ο μαθητής ήταν χαρούμενος και ικανοποιημένος. (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ.4)

Ο μαθητής καταφέρνει να περιγράψει ήρωα της τραγωδίας χρησιμοποιώντας ικανοποιητικά τα επίθετα που έχουν συγκεντρωθεί (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ.5) αφού προηγήθηκε άσκηση όπου συνέδεσε την εικόνα του ήρωα με τα χαρακτηριστικά του (Π.Η.Π.Α 13 -13/02/2014).

Ο μαθητής καλείται να μιλήσει για τα συναισθήματα που νιώθει για τους ήρωες. Διευκολύνεται σ αυτό από εκτυπωμένες φατσούλες που εκφράζουν το κάθε συναίσθημα. (Π.Η.Π.Α 14 -17/02/2014).Ανταποκρίνεται αλλά δυσκολεύεται και δείχνει να βαριέται. Είναι πρόθυμος και θετικός γενικά, αλλά στο κομμάτι των συναισθημάτων δυσκολεύεται και μάλλον θέλει να το αποφύγει. (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ. 8 )

Επιμένουμε στα συναισθήματα με επανάληψη της ίδιας δραστηριότητας αλλά ο μαθητής δείχνει να βαριέται. (Π.Η.Π.Α 15 -19/02/2014).

Η αλλαγή της δραστηριότητας, που αναφέρεται πάντα στα συναισθήματα, ξανακερδίζει το ενδιαφέρον του μαθητή. Με παντομίμα ο μαθητής περιγράφει το

συναίσθημα και οι άλλοι πρέπει να το ονομάσουν. (Π.Η.Π.Α 16 -24/02/2014). Όλοι διασκεδάζουν με την παντομίμα του Γ. Καταφέρνει αρκετά καλά να πει πώς νιώθει για τους ήρωες της Τραγωδίας (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ.9 )

Ο μαθητής δυσκολεύτηκε πολύ να έρθει στη θέση του ήρωα και να περιγράψει προφορικά την ψυχική του κατάσταση. Το παίξιμο ρόλων (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ.10) ωστόσο και η επιτυχία του σ αυτό, κράτησε το ενδιαφέρον του. Δεν κάνει φασαρία, δεν αποσύρεται και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα. (Π.Η.Π.Α 17 - 27/02/2014).

Ο μαθητής δυσκολεύεται να έρθει στη θέση του ήρωα και να μιλήσει για το δίλημμα του Μενελάου στο παίξιμο ρόλων. (Π.Η.Π.Α 18 -03/03/2014) & (Π.Η.Π.Α 19 - 10/03/2014) Πολλές φορές μέσα στο διάλογο διολισθαίνει σε τριτοπρόσωπη περιγραφή. Ωστόσο είναι πρόθυμος να συμμετέχει, ενεργός και συγκεντρωμένος. Εκτελεί σωστά τις οδηγίες και συμμορφώνεται στο χρονοδιάγραμμα αρκετά. (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΙΚ.10 )

Με την ολοκλήρωση της τραγωδίας (Π.Η.Π.Α 20 -13/03/2014) συνέπεσε και η ολοκλήρωση της Λέσχης Ανάγνωσης με την επίσκεψη στο σχολείο του συγγραφέα, Μάνου Κοντολέων. Ο Γ. επέλεξε να πάρει μέρος και κατάφερε να διαβάσει ένα ολόκληρο από τα έργα. Το έκτο διδακτικό βήμα θα μπορούσε να εξυπηρετηθεί από αυτή τη συνάντηση γιατί κι αυτή θα είχε τη μορφή αποτίμησης. Επίσης θα ήταν μια ευκαιρία να πάρει το λόγο σε κοινό. Προετοιμαστήκαμε για τη συνάντηση και ο μαθητής δήλωσε ότι δεν του άρεσε καθόλου το βιβλίο που διάβασε. Δεν απάντησε σε καμία από τις ερωτήσεις ενώ δήλωσε ότι δεν του άρεσε το έργο για δικούς του προσωπικούς λόγους. Δεσμεύτηκε όμως να απευθύνει ερωτήσεις στο συγγραφέα πράγμα που δεν πραγματοποίησε όταν ήρθε η ώρα. Απαντώντας σε ερώτηση μαθητή για τις σπουδές στη Φυσική που έχει κάνει ο Κοντολέων ανέφερε ότι δεν θα μπορούσε ποτέ να γίνει Φιλολόγος γιατί έχει μια μορφή δυσλεξίας και κάνει πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη. Παρόλα αυτά η δυσκολία του δεν στάθηκε ποτέ εμπόδιο στην πραγματοποίηση του ονείρου του που από πολύ μικρός ήταν να γίνει συγγραφέας. Ο μαθητής ξαφνιάστηκε και εντυπωσιάστηκε πολύ με τη δήλωση του συγγραφέα. Θεωρούμε ότι η μαρτυρία του επιτυχημένου συγγραφέα ήταν εξαιρετικά ενισχυτική και κινητοποιητική για το μαθητή. Ο τρόπος που έχει μάθει να εκφράζεται συναισθηματικά είναι οι έντονες κινήσεις και οι μορφασμοί, οι γκριμάτσες και οι αστείες ατάκες. Πιθανόν τα συναισθήματα που του προκάλεσε η ανάγνωση αλλά και

η παρουσία του συγγραφέα να ήταν πολύ συγκινητικά για τα εκφραστικά μέσα του μαθητή. Δεν πήρε καθόλου το λόγο και δεν πλησίασε προσωπικά το συγγραφέα στο τέλος όπως έκαναν οι περισσότεροι συμμαθητές του. Επωφελήθηκε με τον δικό του τρόπο, δεν ήταν σε καμία περίπτωση αδιάφορος ή αρνητικός. (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ.11)

Ο μαθητής είναι πολύ αποτελεσματικός σε εργασίες σε ζεύγη. Παίρνει και δίνει μια αρκετά επιτυχημένη συνέντευξη και εξασκείται με επιτυχία στη δεξιότητα της ενεργού ακρόασεως (Π.Η.Π.Α 21 -17/03/2014). Αρχίζει να δείχνει συγκεκριμένο ενδιαφέρον για τη διαχείριση του χρόνου. Όλη η τάξη συμμετέχει με μεγάλη προθυμία σ αυτές τις δραστηριότητες, το κλίμα είναι θετικό και η διαδικασία ομαλή.

Παρόλο που ο μαθητής δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις δραστηριότητες που απαιτούν εξωτερίκευση συναισθημάτων συμμετέχει πρόθυμα και με αρκετή επιτυχία όταν είναι δουλειά σε ομάδες ή παίξιμο ρόλων. Είναι αποτελεσματικός και ενεργοποιημένος και χαίρεται τη συμμετοχή του στην ομάδα. (Π.Η.Π.Α 22 -19/03/2014) & (Π.Η.Π.Α 23 -26/03/2014)

Ο μαθητής εκπροσωπεί την ομάδα του (Π.Η.Π.Α 24 -31/03/2014) παρουσιάζοντας με επιτυχία σε προφορικό λόγο το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας. Είναι συντονιστής της ομάδας, δείχνει υπευθυνότητα και καταφέρνει να ολοκληρώσει στο δοθέντα χρόνο. Πλέον προσπαθεί πολύ να συγκεντρωθεί και ζητάει από τον καθηγητή να επαναλάβει κάτι που δεν πρόλαβε να ακούσει. (βλέπε 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ εικ.12)

Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια σύμφωνα με τον παιδαγωγικό αναστοχασμό αξιοποίησε τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Η/Υ, σκηνοθεσία, ζωγραφική, ηθοποιία ) που σε συνδυασμό με τις οπτικοποιήσεις διευκόλυναν την κινητοποίησή του για τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης οι ομάδες εργασίας ενίσχυσαν τη συμμετοχή και την βίωση επιτυχίας παρόλο που η παρατηρήσεις της έδειχναν πώς η συνεργασία είναι δύσκολη για το μαθητή. Η παρέμβαση στη γενική τάξη αρχικά θεωρήθηκε δύσκολη στην εφαρμογή της, λόγω περιορισμένου χρόνου και πίεσης για την ολοκλήρωση της ύλης. Στην εξέλιξη της παρέμβασης διαπιστώθηκε πώς η διαφοροποιημένες ασκήσεις διευκόλυναν περισσότερους μαθητές τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και την επικοινωνία και συμπεριφορά.

### 3.1.3. Ειδικές διδακτικές Διαφοροποιήσεις

Στην παρούσα μελέτη λοιπόν ο μακροπρόθεσμος στόχος που τέθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητή είναι: : *«Να κατανοεί και να αποδίδει περιεχόμενο κειμένου κατά τη διάρκεια του μαθήματος ώστε να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημα του».*

Ο πρώτος βραχυπρόθεσμος στόχος *«Να κατανοεί την υπόθεση του έργου ώστε να μπορεί να συμμετέχει σηκώνοντας το χέρι του»* αναλύθηκε σε δύο διδακτικά βήματα, *«Να γνωρίζει και να κατανοεί την υπόθεση του έργου»* και *«Να διακρίνει και να κατανοεί τα κατά ποσόν μέρη (δομή) της Τραγωδίας και να μπορεί να μιλάει γι αυτά και να γνωρίζει σε ποιο μέρος του θεάτρου παίζεται το καθένα».* Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες για κάθε βήμα είναι τέσσερις για το πρώτο διδακτικό βήμα και τρεις για το δεύτερο.

Ο δεύτερος βραχυπρόθεσμος στόχος *«Να κατανοεί την προσωπικότητα των ηρώων του έργου και να περιγράφει συναισθήματα (δικά του και των ηρώων)»* αναλύεται σε τέσσερα διδακτικά βήματα:

- *«Να μαθαίνει τα πρόσωπα του έργου με το χαρακτήρα τους»,* με δύο διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις 10/02/2014 και 13/02/2014
- *«Να εκφράζει τα δικά του συναισθήματα για τα πρόσωπα του έργου»,* με τρεις διαφοροποιημένες δραστηριότητες 17/02/2014, 19/02/2014 και στις 24/0/2014
- *«Να περιγράφει προφορικά σε συνεχή λόγο την ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ήρωας»,* με δύο διαφοροποιημένες δραστηριότητες 27/02, 03/03 και 13/03/2014
- *«Να μπορεί να περιγράφει προφορικά σε συνεχή λόγο μια αποτίμηση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου (συγκεκριμένα της Ελένης του Ευριπίδη) και να απαντάει στις ερωτήσεις: Τι μου άρεσε περισσότερο; τι ένιωσα; τι κρατάω; Τι θα άλλαζα;»* με τέσσερις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις 17/03/, 19/03, 26/03/, 31/03/2014.



### 3.1.4.Συνεντεύξεις

Οι δεκάλεπτες ημι-δομημένες συνεντεύξεις που ελήφθησαν από τους καθηγητές του μαθητή τον Ιούνιο του 2014 έδωσαν τα παρακάτω αποτελέσματα ως προς την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την εμπειρία τους με μαθητές με δυσλεξία στο Γυμνάσιο και δήλωσαν αμήχανοι και πιο συγκεκριμένα:

«Πιστεύω ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη γνώση από πλευράς εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους περιπτώσεις και επιπροσθέτως δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές εντός σχολείου (τάξεις, αριθμός παιδιών μέσα σε αυτές, ωράριο καθηγητών). Ένας ακόμη λόγος είναι η πεποίθηση με την οποία μεγαλώνουν τα παιδιά. ότι δεν συμβαίνει τίποτα, δεν υπάρχει πρόβλημα, επομένως κανείς δεν εκφράζεται εύκολα, αργεί να γίνει αντιληπτό, γιγαντώνεται και επομένως γίνεται πιο δύσκολη η επίλυσή του»

Επίσης είπαν ότι δεν ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με δυσλεξία για αυτό και δεν το αντιμετωπίζουν, απλά ακολουθούν τη νομοθεσία, τα εξετάζουν προφορικά και είναι κάπως ελαστικοί στην αξιολόγησή τους .

Σχετικά με τις ανάγκες του Γ. η μαθηματικός του μας είπε:

«Πιστεύω ότι εξαιτίας των γρήγορων ρυθμών της σχολικής διαδικασίας δεν μπορούσε τελικά να βρει βηματισμό. Εκεί που προσπαθούσε να εμπεδώσει μία έννοια, ερχόταν η επόμενη και κάπου χανόταν. Θεωρώ ότι ήταν κυρίως θέμα χρόνου και ρυθμού γενικά».

Ο φιλόλογος της τάξης μας είπε

«Νομίζω ότι χρειαζόταν όλες οι διαδικασίες της διδακτικής πράξης να γίνονται πιο αργά, να απεγκλωβιστούν οι διδάσκοντες από την αυστηρή λογική λάθους- σωστού ως προς τη σχέση τους με αυτόν, να άνοιγαν πιο εύκολα οι δρόμοι να αναπτύξει τις ιδιαίτερες δεξιότητές του και να ήταν ξεκάθαρα διακριτό προς όλους ότι η τάση του να μιλήσει ή να προκαλέσει μίας κάποιας μορφής κίνηση κι αποσυγκέντρωση οφειλόταν στην οργανική του υπερκινητικότητα».

Σχετικά με τις δυσκολίες του Γ. οι καθηγητές του εντόπισαν υπερκινητικότητα στην τάξη, έλλειψη συγκέντρωσης στο μάθημα, αδιαφορία ή και παραίτηση.

Συγκεκριμένα παρατήρησαν

«σκαμπανεβάσματα κατά τη διάρκεια της χρονιάς, υπήρχαν περίοδοι όπου υπήρχε μια ισορροπία στη συμπεριφορά του και επομένως στην επίδοσή του και άλλες φορές φαινόταν να χάνεται και αρνιόταν κάθε συνεργασία και χανόταν στις σκέψεις του».

Σχετικά με τα συναισθήματα οι εκπαιδευτικοί μας είπαν ότι είναι κλειστός εσωστρεφής, δείχνει αδιάφορος και

Συγκεκριμένα παρατήρησαν

«εκφράζει τα συναισθήματά του, κεκαλυμμένα όμως, δηλαδή με έναν ιδιαίτερο τρόπο που μπορεί να φαίνεται ως αδιαφορία».

Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έχουν παρατηρήσει κάποιες αλλαγές ως προς τα προβλήματα και τις δυσκολίες του: Αυξήθηκε η συμμετοχή του στην τάξη, σε συζητήσεις στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής Αγωγής, έδειχνε πιο πολλή αυτοπεποίθηση, μεγαλύτερη συμμετοχή στη ζωή του σχολείου, πήρε μέρος σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες του σχολείου με αρκετή επιτυχία.. Είναι πιο χαρούμενος και πιο κοινωνικός. Έγινε πιο δημοφιλής.

Συγκεντρωτικά από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (1).αύξησε τη συμμετοχή του μαθητή στη σχολική ζωή. (2).Αξιοποίησε και πρόβαλε τα talέντα του μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. (3).Έγινε πιο δημοφιλής στην τάξη και σήκωνε λίγο πιο συχνά το χέρι του στο μάθημα. (4).Ως προς την έκφραση των συναισθημάτων του ωστόσο η μεταβολή ήταν μέτρια. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία είναι βοηθητική για το μαθητή στον οποίο απευθύνεται πρωτογενώς και ότι «θα μπορούσε να επηρεάζει θετικά και αναπτύσσει όλο το τμήμα». Υποστηρίζουν ότι είναι πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της γενικής τάξης επειδή απαιτούνται υποδομές στο σχολείο, ειδική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και επιπλέον χρόνος.

Σχετικά με τα αποτελέσματα της πρώτης υπόθεσης διαπιστώσαμε ότι συμφωνούν και οι έρευνες: Προκειμένου να μπορέσουν τα παιδιά με ΕΕΑ να τοποθετηθούν ισότιμα στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής η ανάγκη για εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες αποβαίνει μεγάλης σημασίας (Byrne, 2006) . Αυτά τα παιδιά συχνά

βρίσκονται στα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού και της σχολικής διαρροής και χρειάζονται να προσαρμοστούν στα κανονικά περιβάλλοντα αποκτώντας τις κατάλληλες δεξιότητες (Schnitzer, I. G., et al., 2007). Η ανάγκη για ανάπτυξη ικανοποιητικών και αποτελεσματικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα στην τάξη χρειάζεται να αντιμετωπιστεί από τη σχολική κοινότητα (Keenaghan, 2006). Παρεμβάσεις που έχουν συγκεκριμένες σχολικές και εκπαιδευτικές συνιστώσες οι οποίες προωθούν τα ασφαλή, προστατευτικά και συμμετοχικά περιβάλλοντα μάθησης που προάγουν το δέσιμο του μαθητή με το σχολείο, οικοδομούν κίνητρα για την μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση. (Cohen, 2006; Durlak et al., 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Kress & Elias, 2006; Weare & Nind, 2011). Έτσι υποστηρίζεται η πρόληψη και χτίζεται η βάση για την καλύτερη προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επίδοση, όπως αντικατοπτρίζεται στις πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και σχέσεις με συνομηλίκους, στα λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, στην ελαχιστοποίηση της συναισθηματικής δυσφορίας, καθώς και στη βελτίωση της απόδοσης. (Durlak et al., 2011).

## 3.2 Δεύτερη υπόθεση ερευνητικής εργασίας

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη των ευρημάτων σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση ερευνητικής εργασίας που διατυπώνεται παρακάτω, αποδεικνύεται από τις μεταβολές στη συμπεριφορά, ότι επαληθεύεται πλήρως:

*το ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα φιλολογικά μαθήματα μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη του Γυμνασίου με την κατανόηση κειμένου (150-200 λέξεις)*

Ο μαθητής κατέκτησε σε ικανοποιητικό βαθμό τον διδακτικό στόχο: *Να κατανοεί και να αποδίδει περιεχόμενο κειμένου κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ΕΥΡΙΠΙΔΗ, “ ΕΛΕΝΗ”) ώστε να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημά του.*

**Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα:**

### 3.2.1. Μεθοδολογία της Παρέμβασης

Με βάση τα αποτελέσματα των μετρήσεών μας με την Άτυπη Παιδαγωγική αξιολόγηση μέσω ΛΕΒΔ, επελέγη ως διδακτική προτεραιότητα για τη Μαθησιακή Ετοιμότητα , η Συναισθηματική Οργάνωση, για το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής από τις βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες, η κατανόηση, για τις Γενικές Μαθησιακές δυσκολίες, οι δεξιότητες Συμπεριφοράς και για τις ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι δεξιότητες συμπεριφοράς (συναισθηματική υποστήριξη, ικανότητες προγραμματισμού, Αναγνωστική αυτοεικόνα). Στη συνέχεια, δομήθηκε η Παρέμβαση με τις παραπάνω διδακτικές προτεραιότητες, και υπήρξε αποτέλεσμα.

Συγκεκριμένα, στη Συναισθηματική Οργάνωση (Μαθησιακή Ετοιμότητα ) η μεταβολή-βελτίωση στο Αυτοσυναίσθημα του μαθητή ήταν πέντε εξάμηνα, στο Ενδιαφέρον για το μάθημα ήταν πέντε εξάμηνα και στη Συνεργασία με τους άλλους τέσσερα εξάμηνα. Στην κατανόηση, από τις βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες (ΠΑΠΕΑ) η μεταβολή-βελτίωση του μαθητή ήταν τρία εξάμηνα. Στις δεξιότητες συμπεριφοράς (Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες) η μεταβολή-βελτίωση του μαθητή ήταν δύο εξάμηνα. Στη συναισθηματική υποστήριξη η μεταβολή-βελτίωση του

μαθητή ήταν τέσσερα εξάμηνα, στις ικανότητες προγραμματισμού η μεταβολή-βελτίωση του μαθητή ήταν τρία εξάμηνα και στην Αναγνωστική Αυτοεικόνα δυο εξάμηνα (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες).

### **3.2.2. Το Πείραμα – Κοινωνικές Ιστορίες**

Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, ακολουθεί το Πείραμα, το οποίο έχει στόχο τον έλεγχο των διδακτικών παρεμβάσεων ως προς το αποτέλεσμα τους και ως προς την εμπέδωση του στόχου από τον μαθητή (βλ. Παράρτημα Β). Ακολουθούν τα αποτελέσματα για κάθε κοινωνική ιστορία, όπως φαίνονται από το έντυπο καταγραφής απαντήσεων του μαθητή.

Από τις πέντε κοινωνικές ιστορίες που δόθηκαν στο μαθητή σε διαφορετικές ημέρες και διδακτικές ώρες σημειώνουμε τα εξής αποτελέσματα:

1<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία με τίτλο: «επιλέγω να εκφράσω συναισθήματα», αποτελείται από 11 σειρές, 95 λέξεις, 6 φωτογραφίες ενισχυτές. Με θέμα το περιεχόμενο του κειμένου Ευριπίδη, «Ελένη», δόθηκαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πήραμε τρεις στις τρεις σωστές απαντήσεις. Από το Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό σημειώνουμε: Ο μαθητής έχει συνηθίσει να δουλεύουμε μαζί και είναι πρόθυμος, άνετος και η διαδικασία είναι εύκολη και φυσική. Η συνεργασία μεταξύ μας άριστη. Έχει κατανοήσει τι σημαίνει παρορμητικός και τι διαχείριση συναισθημάτων.

2<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία με τίτλο: «Τα πράγματα αλλάζουν, ευτυχώς!» αποτελείται από 11 σειρές, 100 λέξεις, 5 φωτογραφίες ενισχυτές. Με θέμα το περιεχόμενο του κειμένου: Ευριπίδη, «Ελένη», δόθηκαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πήραμε τρεις στις τρεις σωστές απαντήσεις. Από το Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό σημειώνουμε: Ο μαθητής φαίνεται να έχει κατανοήσει το ρόλο του Αγγελιοφόρου στην εξέλιξη του έργου, καθώς και τη μεταστροφή της τύχης της ηρώιδας που μπορεί να συμβεί στον ίδιο και τους φίλους του στην πραγματική ζωή.

3<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία με τίτλο: «Τι να αποφασίσω;» αποτελείται από 11 σειρές, 96

λέξεις, 5 φωτογραφίες ενισχυτές. Με θέμα το περιεχόμενο του κειμένου: Ευριπίδη, «Ελένη», δόθηκαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πήραμε δύο στις τρεις σωστές απαντήσεις. Από το Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό σημειώνουμε: Ο μαθητής κατανοεί το δίλημμα της ηρωίδας και ότι η λήψη απόφασης είναι διαδικασία με βήματα.

4<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία με τίτλο: «Στην ομάδα ή μόνος; » αποτελείται από 12 σειρές, 105 λέξεις, 7 φωτογραφίες ενισχυτές. Με θέμα το περιεχόμενο του κειμένου: Ευριπίδη, «Ελένη», δόθηκαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πήραμε τρεις στις τρεις σωστές απαντήσεις. Από το Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό σημειώνουμε: Ο μαθητής γνωρίζει την ταυτότητα του χορού και το ρόλο του στο έργο και παράλληλα έχει εισαχθεί στον προβληματισμό για την ομαδικότητα και την ένταξη στην ομάδα.

5<sup>η</sup> κοινωνική ιστορία με τίτλο: «Τα φαινόμενα απατούν! » αποτελείται από 10 σειρές, 96 λέξεις, 4 φωτογραφίες ενισχυτές. Με θέμα το περιεχόμενο του κειμένου: Ευριπίδη, «Ελένη», δόθηκαν τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Πήραμε τρεις στις τρεις σωστές απαντήσεις. Από το Έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης και τον παιδαγωγικό αναστοχασμό σημειώνουμε: Ο μαθητής έχει κατανοήσει το «φαίνεσθαι» και το «είναι» μέσα στο έργο και έχει προβληματιστεί για την αναζήτηση της αλήθειας και στη δική του καθημερινότητα.

Σε σχέση με το σύνολο των κοινωνικών ιστοριών ο μαθητής απάντησε σωστά ως προς την κατανόηση του κείμενου και ως προς την κατανόηση θεμάτων που αφορούν τον εαυτό του. Ήταν πάντα πρόθυμος να αναλάβει τη δοκιμασία η οποία δεν του δόθηκε προγραμματισμένα, ούτε μετά από επανάληψη. Είχε ωστόσο από πριν ενημερωθεί ότι θα απαντούσε σε ερωτήσεις πάνω σε μικρά κείμενα που αφορούν την υπόθεση του έργου και την επεξεργασία του που είχε γίνει στην τάξη. Συμφώνησε πρόθυμα. Έδειξε αρκετή εμπιστοσύνη στον εαυτό του και τις γνώσεις του. Στο τέλος κάθε κοινωνικής Ιστορίας υπήρχε η δυνατότητα να την αξιολογήσει ο μαθητής κυκλώνοντας ένα από τα τρία πρόσωπα χαμογελαστό - σοβαρό - λυπημένο, δηλώνοντας έτσι την άποψή του για το κείμενο και τις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Έκανε ένα λάθος (σε σύνολο 15 ερωτήσεων ) στην Τρίτη κοινωνική Ιστορία. Σύμφωνα με το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης του δόθηκε μετά από

Γυμναστική, το τμήμα ήταν ζωηρό και υπήρξε μεγαλύτερη δυσκολία συγκέντρωσης από τη συνηθισμένη.

### **3.2.3. Συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς διδάσκοντες του μαθητή.**

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτυπώνουν τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης μετά τους δύο μήνες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο μαθητής βελτιώθηκε «αρκετά» ως προς τη συμμετοχή του στο μάθημα, και την απόδοση κειμένου σε προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι παρατήρησαν « βελτιωμένη ψυχολογία», «αύξηση ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο μάθημα», «σηκώνει το χέρι και συμμετέχει σε συζήτηση», «δείχνει να χαίρεται περισσότερο τη μαθησιακή διαδικασία». Η Μαθηματικός του ωστόσο δήλωσε: « Ο Γ.. ναι μεν συμμετείχε περισσότερο σε τέτοιες διαδικασίες αλλά δεν είμαι σίγουρη αν αυτό είχε αντίκτυπο στην επίδοσή του» Άλλος εκπαιδευτικός, Φιλολόγος, σχολίασε σχετικά με τα αποτελέσματα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ: «Νομίζω ότι ενισχύθηκαν δεξιότητες όπως η εμπιστοσύνη και η καλύτερη απάντηση δόθηκε από τον ίδιο, επειδή το παρατήρησε και θέλησε ο ίδιος να το επιβεβαιώσει, τονίζοντας στους γονείς του ότι αυτό τον βοήθησε»

Για τα αποτελέσματα της δεύτερης υπόθεσης διαπιστώσαμε ότι συμφωνούν και οι έρευνες. Η Παρέμβαση που δομείται με βάση το Ιστορικό του μαθητή και τα ειδικά του χαρακτηριστικά, συμβάλει στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος, τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών με Δυσλεξία ή άλλες ΕΜΔ. (Swinson, 2008) Η τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και η συνύπαρξη δασκάλου και ειδικού παιδαγωγού στη γενική τάξη μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Vlachou, 2004; Villa & Thousand, 2005; Panerai et al., 2009), (De Boer et al., 2011; Σούλης, 2008). Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αντιτίθεται στην ιδέα της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο (Δροσινού, 2005). Η ειδική αγωγή, χρειάζεται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όσο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΕΑ, να

τους δίνεται η ευκαιρία να έχουν επιτυχίες, να νιώθουν ότι είναι συνδιαμορφωτές της διαδικασίας, να εξελίσσονται, ώστε η μάθηση να γίνεται και δική τους υπόθεση και να ανατροφοδοτείται το κίνητρο τους για μάθηση. (Aminpour et al., 2014).

Η ανάπτυξη παράλληλου προς το Αναλυτικό, «προγράμματος σπουδών κοινωνικής ανάπτυξης» όπως το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα ΕΑΕ (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με έμφαση στις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, θα μπορούσε να προσφέρει στο δάσκαλο της γενικής τάξης ένα χρήσιμο εργαλείο σχεδιασμού με το οποίο θα προσαρμόζει το πρόγραμμα σπουδών στις ανάγκες του κάθε παιδιού. (Doyle, 2004), Είναι γεγονός πως η μάθηση συντελείται ευκολότερα, όταν συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα του μαθητή και η διαφοροποίηση του μαθήματος επιτυγχάνει αυτό τον συνδυασμό μαθησιακού αντικειμένου-προσωπικών ενδιαφερόντων. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής κινητοποιείται να επιδείξει την προσοχή που χρειάζεται για να μάθει. Ακόμα του δίδεται η δυνατότητα να αξιοποιήσει και να εφαρμόσει στο σχολείο γνώσεις και εφόδια που έχει αποκομίσει από την προσωπική του ζωή με βάση τα ταλέντα και τις δυνατότητες που έχει. (Δροσινού, Μ., Μαρκάκη, Ε., Χρηστάκη, Κ., & Μελά, Δ. 2009)



### 3.3 Τρίτη υπόθεση ερευνητικής εργασίας

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη των ευρημάτων σχετικά με την Τρίτη υπόθεση ερευνητικής εργασίας: *η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων βελτιώνει τις επιδόσεις και προάγει την γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ένταξη στην σχολική κοινότητα;*

Αποδεικνύεται από τις μεταβολές στη συμπεριφορά, ότι επαληθεύεται πλήρως:

**Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα:**

#### 3.3.1 Μεθοδολογία της Παρέμβασης

Ως προς τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή, ο διδακτικός στόχος της παρέμβασης, *«Να κατανοεί και να αποδίδει περιεχόμενο κειμένου κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ΕΥΡΙΠΙΔΗ, “ ΕΛΕΝΗ”)* ώστε να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημά του» κατακτήθηκε, διαιρούμενος σε δύο βραχυπρόθεσμους στόχους οι οποίοι στη συνέχεια αναλύθηκαν σε διδακτικά βήματα που υποστήριζαν το μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση. Η επίδοσή του στο συγκεκριμένο μάθημα βελτιώθηκε και η βαθμολογία του αυξήθηκε ως εξής:

Α΄ τρίμηνο 14

Β΄ τρίμηνο 16

Γ τρίμηνο 17

Γραπτές Απολυτήριες εξετάσεις 16

Συγκεκριμένα και ανά διδακτικό βήμα, ο μαθητής σε επίπεδο γνωστικών στόχων κατάφερε να:

- Γνωρίζει την υπόθεση του έργου ,τη δομή της Τραγωδίας και τα μέρη από τα οποία αποτελείται, τα μέρη του Θεάτρου και τη λειτουργία τους.
- Γνωρίζει τα πρόσωπα του έργου έχοντας απομνημονεύσει σειρά επιθέτων για να περιγράψει το χαρακτήρα του καθενός.
- Γνωρίζει να ονομάζει μια σειρά από συναισθήματα.
- Μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματά του για τους ήρωες του έργου και τα πάθη τους.

-Μπορεί να περιγράφει προφορικά σε συνεχή λόγο την ψυχική κατάσταση των ηρώων.

-Γνωρίζει και μπορεί να περιγράψει το ρόλο του χορού στην αρχαία τραγωδία.

Γνωρίζει και μπορεί να περιγράψει το ρόλο του Αγγελιοφόρου στην Αρχαία Τραγωδία

Μπορεί να εκφράσει τη γνώμη του για το σύνολο του έργου απαντώντας σε ερωτήσεις αποτίμησής του.

Οι γνώσεις που κατέκτησε ο μαθητής Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (από μετάφραση) είναι απόλυτα σχετικές με το στόχο του μαθήματος και δείχνουν ότι η επίδοση του μαθητή είναι ικανοποιητική.

Σχετικά με την προαγωγή της ένταξης του μαθητή στη σχολική κοινότητα, συγκεντρώσαμε τα εξής στοιχεία: τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την Παρέμβαση, συμμετείχε σε σχολικές εκδηλώσεις με έργο δικό του (δημιουργία video για Χριστουγεννιάτικη εκδήλωση, συμμετοχή σε λέσχη ανάγνωσης ) και σε ομαδικές εργασίες παρά τη δυσκολία του στη συνεργασία με την ομάδα. Τέλος ανέλαβε το συντονισμό ομάδας εργασίας στο πλαίσιο της παρέμβασης και εκπροσώπησε την ομάδα του με επιτυχία.

### **3.3.2. Συνεντεύξεις**

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προαγωγή της ένταξης του μαθητή στη σχολική κοινότητα αποτυπώνουν την πεποίθησή τους ότι οι μαθητές με μαθησιακές Δυσκολίες έχουν προβλήματα ένταξης στη σχολική ζωή και η διδασκαλία συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να τους βοηθήσει να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους ώστε να βιώσουν επιτυχία, να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να έχουν θετικά συναισθήματα στο σχολείο.

Ωστόσο εκφράζουν επιφύλαξη για τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή. Επίσης κατά πλειοψηφία εντοπίζουν την εφαρμογή προγραμμάτων για τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων εκτός τάξης, από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

Για τα αποτελέσματα της Τρίτης υπόθεσης διαπιστώσαμε ότι συμφωνούν και οι έρευνες: Τα προγράμματα Κ.Σ.Μ στο σχολείο, μπορούν να προωθήσουν και να ενισχύσουν την ανάπτυξη θετικής σχέσης των μαθητών με το σχολείο, τη βελτίωση της συμπεριφοράς και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Durlak et al., 2011). Επισημαίνεται ότι καθιστούν το περιβάλλον του σχολείου ασφαλές, προστατευτικό και συμμετοχικό, για το σύνολο των μαθητών και προάγουν το δέσιμο με το σχολείο οικοδομώντας έτσι κίνητρα για τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση. (Cohen, 2006; Durlak et al., 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Kress & Elias, 2006; Weare & Nind, 2011). Η απόκτηση των εν λόγω δεξιοτήτων εξασφαλίζει ποιότητα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο δάσκαλο, το μαθητή και τις διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη και αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης και της κοινωνικής προσαρμογής του μαθητή (Mashburn & Pianta, 2006).

## 4.Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα, η οποία αφορά μια μελέτη περίπτωσης, είχε πρωταρχικό στόχο την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας σε έναν μαθητή της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, με διάγνωση για Δυσλεξία από το ΚΕΔΔΥ. Το πρόγραμμα που δομήθηκε ειδικά για το μαθητή, έδινε έμφαση στη διδασκαλία συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στην τάξη, μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση (Ευριπίδη, «Ελένη»).

Ο μαθητής σημείωσε σημαντική και αισθητή πρόοδο ως προς τη τόνωση του αυτοσυναισθήματός του, το βαθμό της ένταξής του στη σχολική κοινότητα και την επίδοσή του στο μάθημα. Βεβαίως η παρέμβαση δεν κάλυψε, και δεν ήταν δυνατόν να καλύψει, όλες τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του μαθητή, όπως αυτές απορρέουν από τη μαθησιακή δυσκολία του. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως ένα υποστηρικτικό διδακτικό πρόγραμμα δεν είναι δυνατόν να αλλάξει τα δεδομένα, παρά μόνο ίσως να αποτελέσει το πρώτο βήμα σε μια σειρά από προσπάθειες που χρειάζεται να κάνει το σχολείο ώστε να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες και προβλήματα. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης, με όλους τους περιορισμούς που έχει ως τέτοια, περιγράφει την προσπάθεια να εξοπλιστεί ο μαθητής με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες θα υποστήριζαν την καλύτερη ανταπόκρισή του στην τάξη και τη βελτίωση των σχέσεων του με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εγείρει προβληματισμό για πιθανή μελλοντική διερεύνηση σε θέματα όπως η δυνατότητα ή μη εξατομικευμένης παρέμβασης που θα περιλαμβάνει διδασκαλία συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στη γενική τάξη και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο. Επίσης θα μπορούσε να εγείρει προβληματισμό σχετικά με την αξιοποίηση της Ειδικής Αγωγής στη γενική τάξη για λόγους πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας του συνόλου των μαθητών της σχολικής τάξης με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Όσο αφορά τον πρώτο προβληματισμό, κατ αρχήν φαίνεται ότι είναι δύσκολο ή και αδύνατο να ενταχθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα στην καθημερινή σχολική πράξη λόγω έλλειψης χρόνου και ειδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Με βάση το σκεπτικό ότι η κατανόηση και η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μπορεί να

καλλιεργηθεί μέσα από μαθησιακές διαδικασίες, οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης. Η επίσημη ενσωμάτωση του στόχου της καλλιέργειας των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών στα αναλυτικά προγράμματα των βαθμίδων της εκπαίδευσης είναι σημαντική έχοντας στόχο την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Η υψηλή λειτουργικότητα των μαθητών σε διαπροσωπικές καταστάσεις θα μπορούσε να τονώνει το αυτοσυναίσθημα, και ενισχύοντας τη συναισθηματική οργάνωση να βελτιώνει τις επιδόσεις και τη γενικότερη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη. (Durlak et al., 2011). Η εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδακτικά, παρέμβαση, αναδεικνύει τη μοναδικότητα του μαθητή και συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τα ενδιαφέροντά του επηρεάζοντας θετικά και παρέχοντας όφελος στο σύνολο το μαθητών και όχι μόνο σ εκείνους με ΕΕΑ. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παίζουν ρόλο στον καθορισμό του πόσο καλά εξοπλισμένα είναι τα παιδιά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης. Μπορούν επιπροσθέτως να ενισχύσουν τον εκπαιδευτικό και να τον βοηθήσουν να προσδιορίζει αν οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν πλήρως στην μάθηση και να επωφεληθούν από την διδασκαλία (Campbell & von Stauffenberg, 2008; Denham, Brown, & Domitrovich, 2010).

Σχετικά με το δεύτερο προβληματισμό, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στα προγράμματα Μαθησιακής Ετοιμότητας στο γενικό σχολείο και αν αυτά θα μπορούσαν να συμβάλουν στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς τόσο των μαθητών με Ε.Ε.Α όσο και των υπολοίπων μαθητών, εξοπλίζοντας παράλληλα τους μαθητές με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αφομοιώσουν τη μάθηση. (Weare & Nind, 2011). Η θεσμοθετημένη είσοδος της Ειδικής Αγωγής στο Γυμνάσιο με στόχο την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας θα μπορούσε να λειτουργήσει υπέρ του συνόλου των μαθητών; Μέσα από εξατομικευμένες παρεμβάσεις για τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, θα μπορούσαν να προκύψουν πρακτικές ενσωμάτωσης με εκπαιδευτικές διαδικασίες που εστιάζουν στη μοναδικότητα των προσώπων και στο διαφορετικό τρόπο που μαθαίνει ο καθένας; Θα αναφύονταν έτσι οι τρόποι με τους οποίους θα επιτυγχάναμε τη δημοκρατική εκπαίδευση που ασχολείται με την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών της και αποδίδει την αποτυχία στην παρέμβαση και όχι στο μαθητή.

## Βιβλιογραφία

- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2009). School-family partnerships to promote social and emotional learning. (246-265). In S. L. Christenson & A. L. Reschley (Eds.), *The handbook of school-family partnerships* New York: Taylor and Francis Group.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Alves, D. T., de Souza, N. P., & Sílvia Filho, C. F. (2014). On the workload and distribution of grades in the Keller individualized teaching. Retrieved from: <http://www.researchgate.net/publication/269036625> *On the workload and distribution of grades in the Keller individualized teaching* [πρόσβαση στις 18-12-2014]
- Aminpour, S., Shahamfar, M., & Shahamfar, J. (2014). Effects of lifestyle modification program in reduction of risk factors in patients with coronary heart disease. *European Journal of Experimental Biology*, 4(1), 353-357.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), Προεδρικό Διάταγμα 301/1996, ΦΕΚ 208 Τ.Α' 29-08-1996
- Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2014). Working Memory in Children with Learning Disabilities in Reading Versus Spelling: Searching for Overlapping and Specific Cognitive Factors. *Journal of learning disabilities*, Published online before print, February 14, 2014, doi: 10.1177/0022219414521665
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167

- Booth A. & Crouter, A. C. (Eds.) (2008), *Disparities in school readiness: How do families contribute to transitions into school?* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, S. B., & Von Stauffenberg, C. (2008). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. ( 225-258). In A. Booth & A. C. Crouter, (Eds.), *Disparities in school readiness: How do families contribute to transitions into school?* New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canney, C. and Byrne, A. (2006). Evaluating Circle Time as a support to social skills development – reflections on a journey in school-based research. *British Journal of Special Education*, 33(1):19-24.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2007). Fast track randomized controlled trial to prevent externalizing psychiatric disorders: Findings from grades 3 to 9. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1250–1262
- Christenson S. L. & Reschley A. L. (Eds.), (2009). *The handbook of school-family partnerships* New York: Taylor and Francis Group.
- Damon W. & Lerner R. M. (Series Eds.) & K. A. Renninger & I. E. Sigel (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., 592-618). New York: John Wiley & Sons
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards *inclusive education*: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353
- Denham, S.A., Brown, C., & Domitrovich, C.E. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Doyle, R. (2004). A social development curriculum: applying nurture group principles and practices to support socially and emotionally vulnerable children within mainstream classrooms. *British Journal of Special Education* 31, 24-30.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432
- Gao, W. W., Wang, J. H., & Li, X. F. (2014). Design of Intelligent Teaching System Based on Data Mining Technology. *Advanced Materials Research, 834*, 998-1001.
- Hammill, D.D. (1990). A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed.
- Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2014). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. San Fransisco: Jossey-Bass
- January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review, 40*(2), 242-256
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). The longitudinal impact of a universal school-based socialemotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development, 82*(2), 533-554.
- Jones, S. M., Brown, J. L., Hoglund, W., & Aber, J.L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social–emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 829-842
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & K. A. Renninger & I. E. Sigel (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., 592-618). New York: John Wiley & Sons



- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and Depression in Children With Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of learning disabilities*, Published online before print April 14, 2014, doi: 10.1177/0022219414529336
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C.(2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151-176
- Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: a focus upon learning. *Support for Learning* 24(4), 159-169
- Multisite Violence Prevention Project. (2009). The ecological effects of universal and selective violence prevention programs for middle school students: A randomized trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 526-542.
- Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 346-357.
- O'Connor, T. G., & Pianta, R. C. (2014). Psychosocial factors in the etiology and course of specific learning disabilities. *Contextualising Difficulties in Literacy Development: Exploring Politics, Culture, Ethnicity and Ethics*, 226-244. London: Routledge Falmer
- O'Leary, N., Longmore, C. and Medcalf, R. (2014). The influence of occupational socialisation upon a teacher's interpretation and delivery of Teaching Games for Understanding to pupils experiencing social and emotional behavioural difficulties. *Support for Learning*, 29 (1), 57-75
- O'Neill, L., Guenette, F. and Kitchenham, A. (2010). 'Am I safe here and do you like me?' Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom. *British Journal of Special Education*, 37(4), 190-197
- Panerai, S., Zingale, M., Trubia, G., Finocchiaro, M., Zuccarello, R., Ferri, R. and Elia M. (2009). Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 39(6), 874-882

- Pij, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 197–201
- Rontou, M.(2012). Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a Foreign Language at secondary school. *Support for Learning*, 27(4), 140-149
- Schnitzer, G., Andries, C. and Lebeer, J.(2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 161–171
- Sun, L., Li, M., & Zhao, Y.(2014). Applications of Network-Based Education in Lifelong Medical Education. (1719-1724). In Li, S., Jin, Q.,Jiang,X.,Park, J.(editors) *Frontier and Future Development of Information Technology in Medicine and Education*, Springer Netherlands.
- Swinson, J. (2008). The self-esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education*, 35(3), 165-172
- Thomazet, S.(2009). From integration to *inclusive education*: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563
- Tzanakaki, P., Hastings, R. P., Grindle, C. F., Hughes, J. C., & Hoare, Z. (2014). An Individualized Numeracy Curriculum for Children with Intellectual Disabilities: A Single Blind Pilot Randomized Controlled Trial. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26 (5), 615-632
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Washburn I. J., Acock, A., Vuchinich, S., Snyder, F., Li, K. K., Ji, P., Flay, B. R. (2011). Effects of a social-emotional and character development program on the trajectory of behaviors associated with social-emotional and character development: Findings from three randomized trials. *Prevention Science*, 12(3), 314-323.
- Weare, K. and Nind, M. (2011) “Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?” *Health Promotion International*, 26 (1),

( 29-69).

Zoniou -Sideri . A,& Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10,. (-4-5), 379-394

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρίες και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης

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. (2004). Πρωτογενείς Ειδικής 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, Μ. (2007). Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο με δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας. Το έντυπο καταγραφής της αλληλεπίδρασης. 4<sup>ο</sup> συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Διαθέσιμο στο: [http://www.elliepek.gr/documents/4o\\_synedrio\\_eisigiseis/303\\_309.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/303_309.pdf) (Ημερ. Ανάκτησης 10 Ιουλίου 2014).

Δροσινού, Μ. (2008). Όρνιθες; Του Αριστοφάνη. Σχέδιο Εργασίας σε κοινή θεατρική παράσταση του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου και του Ειδικού Σχολείου Μυτιλήνης. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 67:82-91, 2008.

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών βιβλίων.

- Δροσινού, Μ. (2011). Υποστήριξη φοιτητών με μαθησιακές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Τριπτόλεμος*, 20, 39-48.
- Δροσινού Μ. (2014 α). Στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανασύρθηκε 2014, από το Πανεπιστήμιο Πελ/σου
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική οργάνωση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ΟΕΔΒ
- Δροσινού, Μ. (2014 α). Μεθοδολογία Παρατήρησης Ατόμων Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ). ΕΑΕ03. Περίγραμμα μαθήματος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Φιλολογίας. Καλαμάτα: <https://eclass.uop.gr/courses/LITD179/>.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011α). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Πεδίο.
- Ουεϊνραϊτ. Γ,(1999), *Η γλώσσα του σώματος, Η ψυχολογία σήμερα*, Καστανιώτης, Αθήνα
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1997). Εγχειρίδιο “Ταξινόμηση ICD – 10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς”
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη. Ε, (2008). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων-η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παντελιάδου Σ., Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- .Πόρποδας, Κ. (2002). *Ανάγνωση*. Πάτρα. Εκδ. Συγγραφέα.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία, εκτίμηση*,

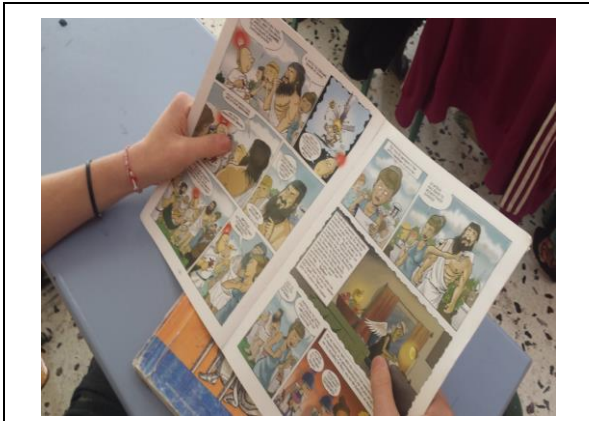
*πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση, Εκδόσεις Ατραπός.*

Χρηστάκης Γ.Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. τόμος Α' Αθήνα:*  
Ατραπός.

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



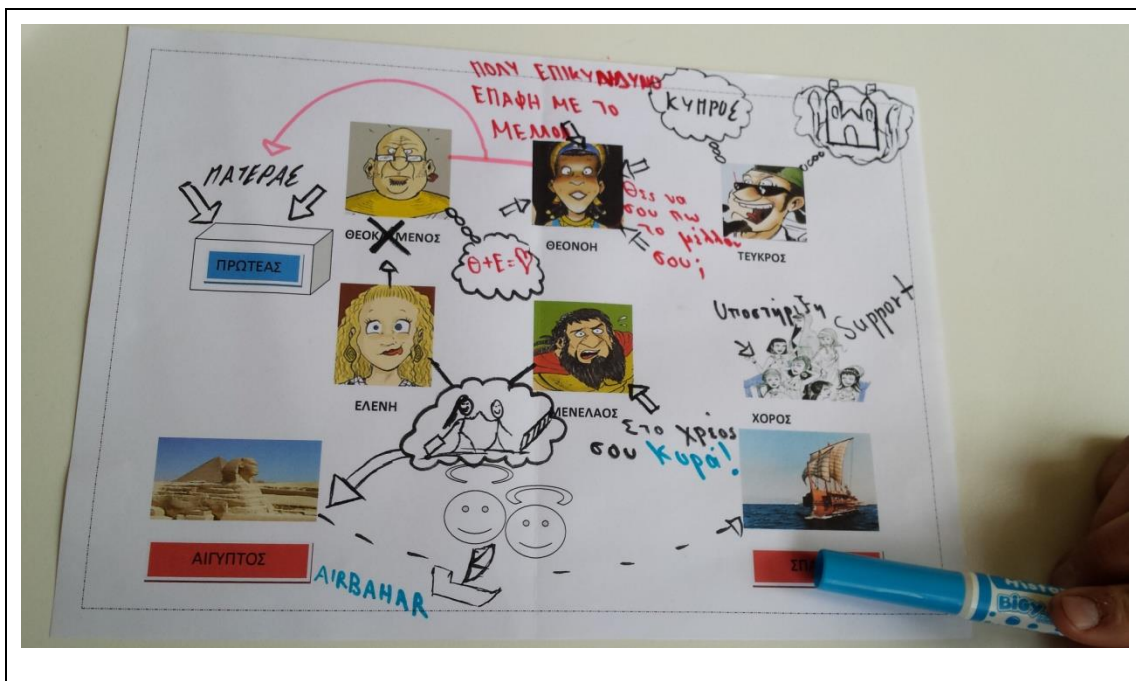
# 1<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ



Εικ.1 Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την κατανόηση της υπόθεσης της Τραγωδίας Ο μαθητής κρατάει την τραγωδία σε κόμικ.



Εικ.2 Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την κατανόηση της υπόθεσης της τραγωδίας: Παντομίμα

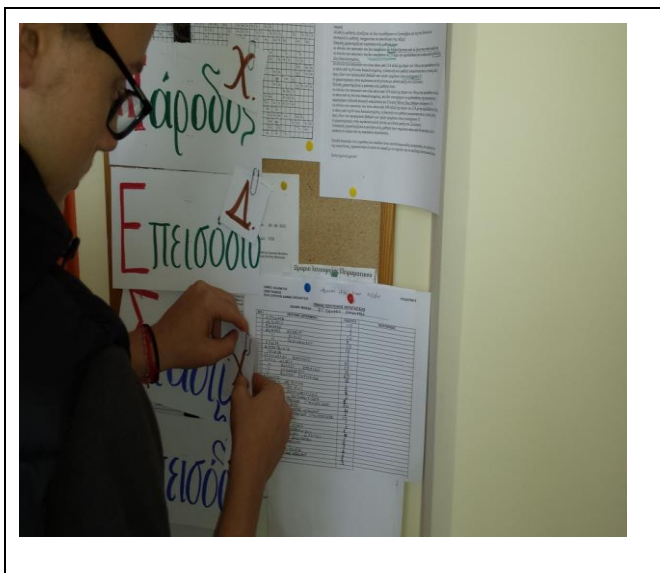


Εικ.3 Νοητικός χάρτης που δημιουργήθηκε από ομάδα μαθητών στην οποία συμμετείχε ο Γ. και ανέλαβε την εύρεση των εικόνων



Εικ.4 διαφοροποιημένη δραστηριότητα με στόχο να συγκεντρώσει και να μάθει τα επίθετα που περιγράφουν την προσωπικότητα των ηρώων της τραγωδίας

Εικ.5 Ο μαθητής εργάζεται στην ομάδα του που δημιουργεί καρτέλες με τα επίθετα που χαρακτηρίζουν τους ήρωες του έθνου

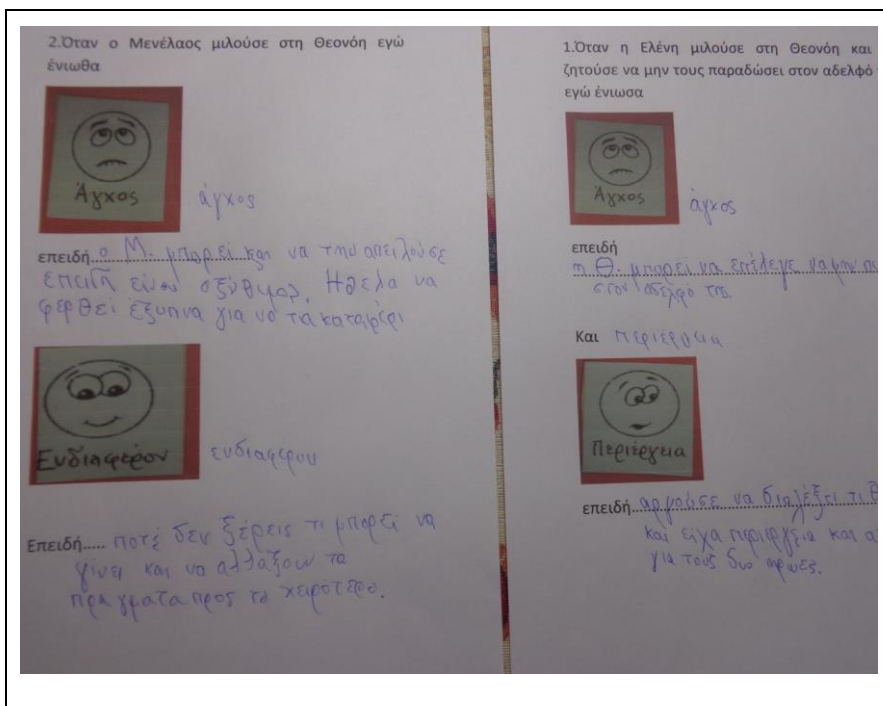


Εικ.6 Ο μαθητής κολλάει με τη σειρά τα κατά ποσόν μέρη της τραγωδίας δείχνοντας πώς γνωρίζει τη δομή της



Εικ.7 Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την προσωπικότητα των βασικών ηρώων, αυτό που «φαίνεται» ότι είναι και αυτό που πραγματικά «είναι»





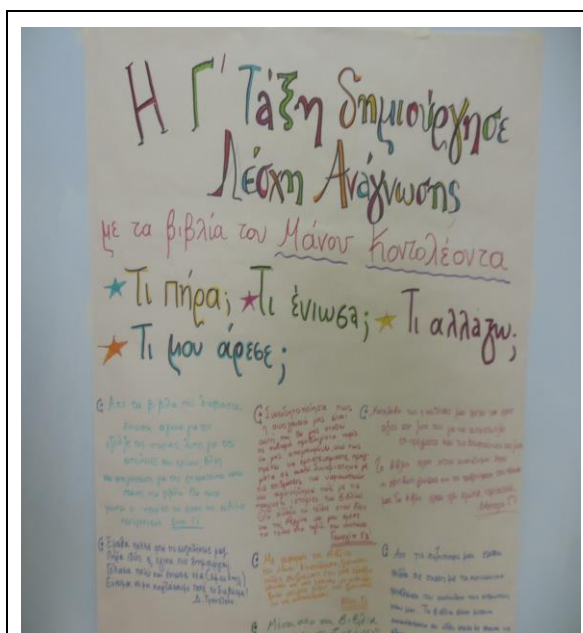
Εικ.8 διαφοροποιημένη δραστηριότητα με οπτικοποιημένα συναισθήματα για τα συναισθήματα των ηρώων της τραγωδίας



Εικ.9 Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για τα συναισθήματα των ηρώων: Παντομίμα

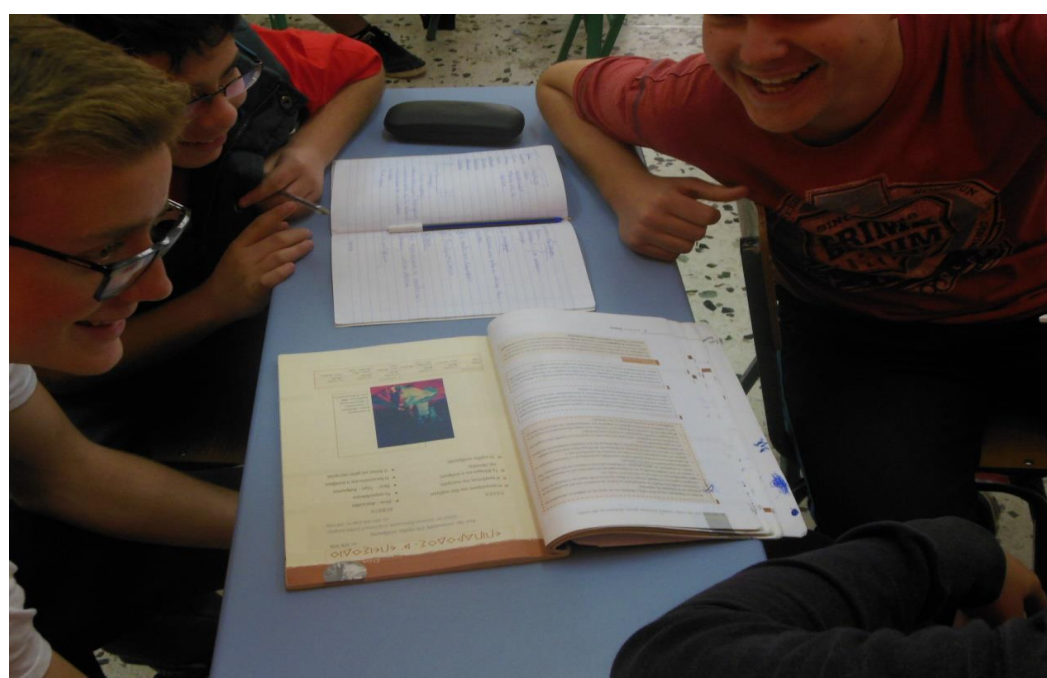


**Εικ.10 Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την κατανόηση της ψυχικής κατάστασης των ηρώων, παίξιμο ρόλων**



**Εικ.11 Ο Γ. συμμετείχε στη Λέσχη ανάγνωσης και διάβασε ένα βιβλίο.**

**Εικ.12. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την αποτίμηση της τραγωδίας. Ο μαθητής συντονίζει την ομάδα που αλλάζει το τέλος της.**



## 2<sup>ο</sup> ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ –ΠΕΙΡΑΜΑ / Κοινωνικές Ιστορίες

- Κείμενο 1<sup>ης</sup> κοινωνικής ιστορίας

Επιλέγω να εκφράσω συναισθήματα!

Ο Μενέλαος



ένιωθε ζήλια



θυμός

και θυμό όταν

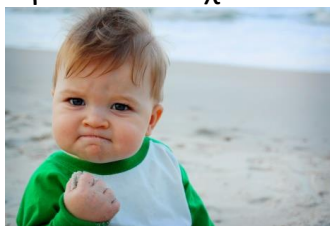
ο Θεοκλύμενος φλέρταρε την

Ελένη.



Έπρεπε όμως να προσέξει ποιο συναίσθημα θα εξέφραζε και με ποιο τρόπο, για να μην καταστρέψει το σχέδιο απόδρασης. Επέλεξε να παρέμβει με λόγια που είχαν διπλή σημασία και τα κατάφερε να

εκφραστεί



χωρίς να χαλάσει το σχέδιο.

Καθημερινά οι συμμαθητές μου κι εγώ βιώνουμε πολλά συναισθήματα.



Αυτό είναι καλό γιατί γνωρίζουμε πως τα συναισθήματα επιτρέπονται. Είναι καλό να εκφράζω τα συναισθήματά μου, ακόμα και τα έντονα, αρκεί να μπορώ να τα διαχειριστώ ανάλογα με την κατάσταση επιλέγοντας, όπως ο Μενέλαος, τον τρόπο που θα εκφραστώ

- Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

<b>1<sup>η</sup> ερώτηση:</b> ο Μενέλαος		
<b>1<sup>η</sup> απάντηση</b>	Επέλεξε να εκφραστεί με λόγια	
<b>2<sup>η</sup> απάντηση</b>	Έκρυψε τα συναισθήματά του	
<b>3<sup>η</sup> απάντηση</b>	Προσπάθησε να μη δείξει καθόλου πώς ένιωθε	

<b>2<sup>η</sup> ερώτηση:</b> Μπορώ να εκφράζω όλα μου τα συναισθήματα;		
<b>1<sup>η</sup> απάντηση</b>	Ναι.	
<b>2<sup>η</sup> απάντηση</b>	Όχι.	
<b>3<sup>η</sup> απάντηση</b>	Ίσως.	

<b>3<sup>η</sup> ερώτηση:</b> Δεν χρειάζεται να καταπιέζω αυτό που νιώθω αλλά		
<b>1<sup>η</sup> απάντηση</b>	Να επιλέγω πώς θέλω να το εκφράσω	
<b>2<sup>η</sup> απάντηση</b>	Να κάνω πως δεν νιώθω τίποτα	
<b>3<sup>η</sup> απάντηση</b>	Να ενεργώ όπως μου έρθει εκείνη τη στιγμή, παρορμητικά.	

- Πώς σου φάνηκε;



- Κείμενο 2<sup>ης</sup> κοινωνικής ιστορίας

### Τα πράγματα αλλάζουν, ευτυχώς!

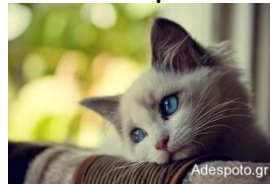


Η Ελένη απελπίστηκε όταν ο Μενέλαος αρνήθηκε να την πιστέψει. Η επίσκεψη του Αγγελιοφόρου όμως έκανε το Μενέλαο να πιστέψει και ξανάφερε στην Ελένη τη χαμένη της ευτυχία.



Αυτό έγινε επειδή του έδωσε την πληροφορία ότι το είδωλο της Ελένης ανελήφθη στον ουρανό ομολογώντας όλη την αλήθεια στους συντρόφους του.

Είναι δυνατόν κι εγώ ή κάποιος φίλος μου, να νιώσουμε ότι τα πράγματα



είναι τόσο άσχημα που δεν υπάρχει ελπίδα.

Αυτό όμως δεν είναι η σωστό γιατί όλα μπορούν να αλλάξουν από τη μια στιγμή στην άλλη και τη λύπη να τη διαδεχτεί η χαρά!



Να μην χάνουμε ποτέ τις ελπίδες μας γιατί και οι πιο μεγάλες δυσκολίες περνάνε!

- Ερωτήσεις κατανόησης κειμένου

<b>1<sup>η</sup> ερώτηση:</b> Η Ελένη απελπίστηκε		
<b>1<sup>η</sup> απάντηση</b>	Γιατί ο Μενέλαος δεν την ήθελε πια	
<b>2<sup>η</sup> απάντηση</b>	Γιατί έκανε κακό στους Έλληνες	
<b>3<sup>η</sup> απάντηση</b>	Γιατί ο Μενέλαος δεν ήθελε να πιστέψει ότι ήταν η αληθινή γυναίκα του	

<b>2<sup>η</sup> ερώτηση:</b> Ο αγγελιοφόρος βοήθησε την Ελένη		
<b>1<sup>η</sup> απάντηση</b>	Γιατί είπε στο Μενέλαο την αλήθεια	
<b>2<sup>η</sup> απάντηση</b>	Γιατί συμβούλεψε το Μενέλαο να αγαπάει τη γυναίκα του	
<b>3<sup>η</sup> απάντηση</b>	Γιατί πίεσε το Μενέλαο να πιστέψει τη γυναίκα του	

<b>3<sup>η</sup> ερώτηση:</b> Η ελπίδα είναι ένα συναίσθημα		
<b>1<sup>η</sup> απάντηση</b>	Που το νιώθει δύσκολα ο άνθρωπος.	
<b>2<sup>η</sup> απάντηση</b>	Το οποίο δεν πρέπει να εμπιστευόμαστε γιατί χάνεται εύκολα	
<b>3<sup>η</sup> απάντηση</b>	Που αξίζει να κρατάμε γιατί όλα στη ζωή μας αλλάζουν	

- Πώς σου φάνηκε;



(ενδεικτικά παρατίθενται ανωτέρω δύο από τις πέντε κοινωνικές ιστορίες που συναποτελέσαν το ΠΕΙΡΑΜΑ με τις αντίστοιχες ερωτήσεις κατανόησης )

