



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



Università degli Studi di Torino

Dipartimento di Psicologia

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

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Αναστασίας – Μαρίας Κονιδιτσιώτη

Πτυχιούχο του Τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών, 2012

«Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση και μελέτη αποκλίσεων σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς»

"Study of deviations in Informal Educational Assessment in student with Special Educational Needs and behavioral problems."

"Studio delle deviazioni nella valutazione pedagogica atipica a alunno con bisogni educativi speciali e problemi comportamentali."

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνιος Κ. Τραυλός,
Αναπληρωτής Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Μαρία Δροσινού- Κορέα,
Επίκουρος Καθηγήτρια
Γεωργία Ξανθάκη-Καραμάνου,
Καθηγήτρια

Καλαμάτα, Δεκέμβριος 2015

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη των αποκλίσεων στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση σε μαθητή Δ' τάξης Δημοτικού με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - ΕΜΔ (με έμφαση στην ανάγνωση και στην ορθογραφία) και προβλήματα συμπεριφοράς, που φοιτά σε Γενικό Δημοτικό Σχολείο και υποστηρίζεται από Τμήμα Ένταξης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ένας μαθητής με διαγνωσμένες ΕΜΔ στην ανάγνωση και προβλήματα συμπεριφοράς, οι 19 συμμαθητές του, και ενήλικες από το σχολικό περιβάλλον που έρχονται σε επαφές μαζί τους. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτοποιείται με πρακτική άσκηση 145 ωρών και τη μελέτη περίπτωσης του μαθητή με διαγνωσμένες ΕΜΔ και προβλήματα συμπεριφοράς με συμμετοχική παρατήρηση. Η μεθοδολογία είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Η συλλογή των δεδομένων βασίζεται στην εμπειρική παρατήρηση του μαθητή, τους πίνακες της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), τις παρατηρήσεις για τις γενικές και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους διδακτικούς στόχους (ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο, ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα). Ακόμη συμπεριλαμβάνονται 4 ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 15 λεπτών από εμπλεκόμενους ενήλικες με τον μαθητή μελέτης με διαγνωσμένες ΕΜΔ και Προβλήματα Συμπεριφοράς, με έμφαση στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που παρευρίσκεται δίπλα στον μαθητή. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων με βάση τις 4 ερευνητικές υποθέσεις στις οποίες βασίστηκε η έρευνα (5 ερωτήματα για κάθε υπόθεση). Ακόμη στους μαθητές που φοιτούν στην ίδια τάξη (και στην περίπτωση του υπό μελέτη μαθητή) δόθηκε ένα διαφοροποιημένο κείμενο 20 σειρών με πέντε οπτικοποιημένες έννοιες και ερωτήματα πολλαπλών απαντήσεων για να επιλέγει ο μαθητής την απάντηση. Στο τέλος του κειμένου συμπεριλαμβάνεται ένα ερώτημα για τη συναισθηματική ευχαρίστηση ή όχι από την ανάγνωση. Στα αποτελέσματα αναδεικνύεται η συνύπαρξη και αλληλεξάρτηση των αποκλίσεων στις ΕΜΔ με τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς επίσης και η αντιμετώπισή τους με το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ένταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Προβλήματα Συμπεριφοράς

ABSRACT

This research aims to study the deviations in the Informal Educational Assessment on a student in the fourth grade of elementary school with Special Learning Difficulties (with an emphasis on reading and spelling) and behavioral problems, who attends to a General Elementary School, supported by the Integration Department. Participants in the survey are the student diagnosed with learning difficulties in reading and behavior problems, the 19 classmates attending the fourth grade and adults from the school environment that come in contact with them. The form and time of occupation of the target group is identified by 145 hours of practical training and the case study of the student diagnosed with special learning difficulties and behavioral problems through participant observation. The methodology is mixed and consists of quantitative and qualitative data. The collection of data is based on empirical observations of the student, the Informal Educational Assessment tables (Checklists of Basic Skills), the Framework Curriculum for Special Education, comments/observations of the general and specific learning difficulties, and the teaching objectives (annual, monthly, weekly, daily curriculum). Furthermore the tools include four semi-structured interviews lasting 15 minutes each, with the adults involved with the student diagnosed with specific learning difficulties and behavioral problems, with emphasis on the special education teacher who attends to the student. The quantitative data was collected through questionnaires based on four assumptions that underlie the survey (five questions for each case). The responses were measured on the Likert scale. Students who are in the same class (of the case study student) were given a diversified text of 20 lines with 5 visualized concepts and multiple choice questions for each student to select the answer. At the end of the text a question about the existence of emotional pleasure or not received from reading is included. The results highlight the coexistence and interdependence of the discrepancies in Special Learning Difficulties with behavior problems as well as in dealing with them through Targeted Individual Structured Accession Program for Special Education.

Key words: Informal Educational Assessment, Special Learning Difficulties, Behavioral Problems.

RIASSUNTO

Questa ricerca si propone di studiare le discrepanze della Valutazione Informale dell'Apprendimento in studente della quarta della scuola elementare con Difficoltà Specifiche di Apprendimento (con particolare attenzione alla lettura e all'ortografia) e problemi comportamentali, che sta frequentando una Scuola Primaria Generale e sostenuto dal Dipartimento per l'Integrazione. I partecipanti allo studio è lo studente con diagnosi di specifiche difficoltà di apprendimento alla lettura e problemi di comportamento, i suoi 19 compagni di classe che frequentano la 4a classe e gli adulti in ambito scolastico che sono in contatto con loro. Il modo e il tempo di lavoro del gruppo target consiste di esercizio pratico di 145 ore e lo studio dello studente con diagnosi di difficoltà specifiche di apprendimento e problemi comportamentali con l'osservazione partecipante. La metodologia è mista e si compone di dati quantitativi e qualitativi.

La raccolta dei dati si basa sull'osservazione empirica dello studente, le tabelle della valutazione informale dell'apprendimento-LCCB (Liste di controllo delle competenze di base), SCES (Struttura Curriculum Educazione Speciale), i commenti per le difficoltà generali e specifiche di apprendimento, ma anche gli obiettivi didattici (programma di insegnamento annuale, mensile, settimanale, giornaliero). Inoltre sono incluse 4 interviste semi-strutturate della durata di 15 minuti di adulti coinvolti con lo studente dello studio con la diagnosi di difficoltà specifiche di apprendimento e problemi comportamentali, con particolare attenzione all'insegnante di sostegno che assiste lo studente. La raccolta dei dati quantitativi è stata fatta tramite questionari basati sulle 4 ipotesi su cui si basava la ricerca (5 domande per ogni caso). Le risposte sono state misurate sulla scala Likert. Inoltre agli studenti che frequentano la stessa classe (dello studente in osservazione incluso), è stato fornito un testo diversificato di 20 righe con cinque concetti visualizzati e domande a scelta multipla da rispondere. Alla fine del testo è inclusa una domanda sul piacere emotivo o non, dalla lettura. I risultati evidenziano la coesistenza e interdipendenza delle discrepanze alle Difficoltà Specifiche di Apprendimento con i problemi di comportamento e la terapia con Programmi d'Integrazione Strutturati, Mirati Individualmente, di Pedagogia Speciale, SADEPEA.

Parole chiave: Valutazione Informale dell'Apprendimento, Difficoltà Specifiche di Apprendimento, problemi comportamentali

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	18
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	18
2.1 Μάθηση.....	18
2.1.1 Η Μάθηση της Ανάγνωσης.....	18
2.1.2 Η ανάπτυξη της γλώσσας.....	20
2.1.3 Η φωνολογική επίγνωση.....	21
2.1.4 Τα στάδια της Ανάγνωσης.....	22
2.2 Μαθησιακές Δυσκολίες.....	23
2.2.1 Αιτιολογικοί Παράγοντες.....	24
2.2.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	24
2.2.3 Συννοσηρότητα ΕΕΑ.....	26
2.2.4 Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	26
2.2.5 Άγχος και ΜΔ.....	27
2.3.6 Η επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων από τη σχολική αποτυχία.....	30
2.4 Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας.....	31
2.5 Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ.....	34
2.6 Περιγραφή του Προβλήματος.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	40
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
3.1 Δείγμα.....	40
3.2 Εργαλεία Μέτρησης.....	40
3.2.1 Διαδικασίες της έρευνας.....	44
3.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	51
3.4 Στατιστικές Αναλύσεις των Δεδομένων.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	54
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	54
4.1 Πρώτη Ερευνητική Υπόθεση.....	54
4.2 Δεύτερη Ερευνητική Υπόθεση.....	55
4.3 Τρίτη Ερευνητική Υπόθεση.....	57
4.4 Τέταρτη Ερευνητική υπόθεση.....	77
4.4.1 Παρατήρηση -Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ).....	77
4.4.1.1 Μεταβολές στη γραμμή της Μαθησιακής ετοιμότητας.....	77
4.4.1.2 Μεταβολές στη γραμμή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	80
4.4.1.3 Μεταβολές στη Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	82
4.4.1.4 Μεταβολές στη Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	89
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	89
5.1 Συζήτηση.....	89
5.2 Συμπεράσματα.....	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	93
Ξένη Βιβλιογραφία.....	93
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	102

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.....	105

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
1	Ερωτηματολόγιο έρευνας	42

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα	Τίτλος	Σελ.
1	Οι αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) επηρεάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς	55
2	Οι αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συνυπάρχουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς ...	56
3	Η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς	75
4	Η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς	76
5	Η συχνότητα, ο τρόπος, η ένταση, η ποιότητα και η ποσότητα στις αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς καταγράφονται παράλληλα με τις αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ..	88

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα	Τίτλος	Σελ.
1	Διαφοροποιημένο κείμενο για την εκμάθηση γραμματικού φαινομένου	58
2α	Ανάγνωση και τονισμός των υπό διδασκαλία λέξεων	59
2β	Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την εκμάθηση μνημονικών τεχνικών	59
2γ	Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για ανάγνωση και ακολουθία σύνθετων εντολών	60
2δ	Γλωσσική δραστηριότητα με τη χρήση παπουτσόκουτου για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Αντιστοίχιση ρημάτων με τη σωστή τους έγκλιση	60
3	Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας για ενίσχυση Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς	60
4α	Γλωσσικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες για Συναισθηματική Οργάνωση	61
4β	Γλωσσικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες για Συναισθηματική Οργάνωση	61
5	Βιωματική ομαδική δραστηριότητα με στόχο να αναγνωρίζει και να μιλά με επιχειρήματα για τα συναισθήματα του	62
6	Βιωματική ομαδική δραστηριότητα για Συναισθηματική Οργάνωση και Δεξιότητες Συμπεριφοράς	63
7	Δραστηριότητα ανάπτυξης μνημοτεχνικών μεθόδων για εκμάθηση ορθογραφίας	64
8	Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για συγκέντρωση και εκτέλεση σύνθετων εντολών	64
9α	Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για Συναισθηματική Οργάνωση	65
9β	Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για ανάπτυξη Ψυχοκινητικότητας και Συναισθηματικής Οργάνωσης	65
10α, β	Κοινωνική ιστορία 1: Μοιράζομαι τις ιδέες μου με την τάξη!	68
11α, β	Κοινωνική ιστορία 2: Μαθαίνω να διαχειρίζομαι το θυμό μου!	69
12α, β	Κοινωνική ιστορία 3: Μαθαίνω να είμαι συνεπής!	71
13α, β	Κοινωνική ιστορία 4: Είναι ωραίο να μαθαίνω νέα πράγματα!	72
14 α, β	Κοινωνική ιστορία 5: Υπάρχουν ΜΟΝΟ καλά παιδιά!	73

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Συντόμευση	Ολογράφως
ΑμΕΕΑ	Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΑΠΑ	Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΓΜΔ	Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΓΝΩΣΥΚΟΙ	Σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές Κοινωνικές δυσκολίες
ΔΕΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΠΜΣ	Διακρατικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΕΑΕ	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΜΔ	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
ΛΓΜΔ	Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών
ΛΕΒΔ	Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων
ΜΔ	Μαθησιακές Δυσκολίες
ΠΑΠΑΕΜΔ	Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών
ΠΑΠΕΑ	Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής
ΠΣ	Προβλήματα Συμπεριφοράς
ΣΑΔΕΠΕΑΕ	Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΤΕ	Τμήμα Ένταξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στην εκπαίδευση, είναι μια πρακτική που εδώ και δεκαπέντε χρόνια, έχει κερδίσει την εθνική προσοχή των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών (Machella, 2001), αποτελώντας έναν παγκόσμιο σκοπό και επιθυμία της κοινής γνώμης (Dyson, 1999). Η φοίτηση αυτής της ευαίσθητης μερίδας μαθητών στη γενική εκπαίδευση, είναι ασύγκριτα καλύτερη σε σχέση με τη φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία, με μεγαλύτερο όφελος το κλίμα της γενικής τάξης, το οποίο παρέχει υγιή ερεθίσματα και πρότυπα τυπικής ανάπτυξης σε παιδιά με δυσκολίες (Machella, 2001; Mowat, 2009). Μέσω της ένταξης υπηρετούνται οι υψηλότεροι στόχοι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), η ισότιμη συμμετοχή και συνεισφορά των ατόμων στην κοινωνία, η ανεξάρτητη διαβίωση, η αυτονομία, η μόρφωση, η γενίκευση της γνώσης με πρακτικό αντίκρισμα όχι μόνο στη σχολική πραγματικότητα αλλά και στη ζωή (Δροσινού, Μαρκάκης, Χρηστάκης, & Μελάς, 2009; Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Χρηστάκης, 2011).

Το γεγονός ότι το θέμα της ένταξης απασχολεί για μια τόσο εκτεταμένη περίοδο είναι ενδεικτικό της πολυπλοκότητας και της σύγχυσης που επικρατεί γύρω από το θέμα (Rose, 2010). Ενώ δηλαδή η εν λόγω πρακτική σε θεωρητική βάση τυγχάνει αποδοχής, σε πρακτικό επίπεδο, η βιβλιογραφία μας δείχνει ότι χρειάζεται να διανυθεί ακόμα πολύς δρόμος, μέχρι να κατακτηθούν οι υψηλοί στόχοι που έχουν τεθεί.

Σε έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την Ένταξη στην Αγγλία, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ είναι θετικοί στη γενικότερη θεώρησή της, εν τούτοις δεν αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα τις αρμοδιότητές τους ανάλογα με τη σοβαρότητα της κάθε κατηγορίας Ειδικών Αναγκών. Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς είναι η συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικές δυσκολίες σε μια κοινή τάξη (Avramidis, Bavliss, & Burden, 2000; Cassady, 2011; Glazzard, 2011). Μην μπορώντας να διαχειριστούν τις αυξημένες απαιτήσεις που προκύπτουν από την ύπαρξη παιδιών με ΕΕΑ στην τάξη, συχνά συμβαίνει να παραιτούνται από την προσπάθεια και, διαχωρίζοντας τον ρόλο τους, να μεταθέτουν τη συνολική ευθύνη στους Συμβούλους Ειδικής Αγωγής (Rose, 2010). Επιπλέον, οι περιπτώσεις παιδιών με συναισθηματικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες είναι εκείνες που τους προκαλούν περισσότερη ανησυχία και άγχος, σε σχέση με παιδιά

που αντιμετωπίζουν άλλου τύπου δυσκολίες (Avramidis et al., 2000; Jull, 2008; Mowat, 2009; Cassady, 2011).

Η μερίδα των παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, μάθησης ή/και συναισθηματικά προβλήματα απασχολεί ιδιαίτερα τους ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και τους επιστήμονες ψυχικής υγείας (ψυχιάτρους, ψυχολόγους). Η συγκεκριμένη θέση εμπίπτει στον κοινό τόπο πολλών ερευνών γύρω από το ευαίσθητο θέμα της ένταξης και εκπαίδευσης παιδιών με σύνθετες Γνωστικές Συναισθηματικές και Κοινωνικές (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς το οποίο έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί με αμείωτη ένταση πληθώρα ερευνητών (Jull, 2008; Daunic et al., 2012; Squires & Caddick, 2012; Millei & Petersen, 2014; Slee, 2015).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει το πολύπλοκο αυτό ζήτημα μέσα από τη μελέτη περίπτωσης και την εξατομικευμένη παρέμβαση σε μαθητή της Δ΄ Δημοτικού με διαγνωσμένες Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) και Προβλήματα Συμπεριφοράς (ΠΣ) ο οποίος υποστηρίζεται από το Τμήμα Ένταξης (ΤΕ).

Η υποστήριξη σε μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες και ΠΣ, συνήθως έρχεται δεύτερη καθώς προηγείται η υποστήριξη σε μαθητές με άλλες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) που φαίνεται να αποτελεί πρώτη προτεραιότητα (Mowat, 2009), καθώς τα όριά τους είναι περισσότερο διακριτά (Jull, 2008). Είναι εύλογο ότι ένας τέτοιος διαχωρισμός μεταξύ των δυσκολιών, επιβαρύνει όχι μόνο τον ίδιο τον μαθητή αλλά και τον δάσκαλο και διαστρεβλώνει την άποψη γύρω από τη φύση και την παραδοχή των συναισθηματικών προβλημάτων και των ΠΣ, όχι μόνο στο μικρο-επίπεδο της σχολικής κοινότητας αλλά και στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας.

Η αναγκαιότητα της μελέτης αυτής εμπίπτει στη διερεύνηση του προαναφερθέντος προβλήματος, καθώς σύμφωνα με τις ψυχοπαιδαγωγικές θεωρήσεις, η απουσία κατάλληλης εξειδικευμένης παιδαγωγικής διαχείρισης της μειονεξίας οδηγεί το άτομο σε περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό (Δροσινού, 2009; Warren, Jones, & Frederickson, 2014). Η μη αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ως ισάξιων με τις ΕΜΔ φέρει ως συνέπεια όχι μόνο την ετικετοποίηση των μαθητών, αλλά και τη στοχοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς έχει συμβεί να θεωρούνται ανεπαρκείς λόγω της αδυναμίας διαχείρισης του κακού κλίματος της τάξης και συνεπώς της μετάδοσης γνώσης. Η απουσία ενός υποστηρικτικού δικτύου, διεπιστημονικής συνεργασίας και συχνής επικοινωνίας με την οικογένεια (Sapon-Shevin, 1990; Zetlin, Weinberg, & Shea, 2010; Qureshi, 2014), φέρνει τους τελευταίους στη δύσκολη θέση -χωρίς τα απαραίτητα

εφόδια- να επωμίζονται εξ ολοκλήρου την ευθύνη της ακαδημαϊκής πορείας και εξέλιξης των μαθητών τους, ενώ παράλληλα καλούνται να διατηρούν και τις (ανύπαρκτες) ισορροπίες στην τάξη (Jull, 2008; Pathan, Szczepaniak, Sohail, Mirza, & Bux, 2014). Ο Head (2007) περί της τακτικής της Σκωτίας για τις μαθησιακές δυσκολίες και τα ΠΣ, αντιστρέφοντας το ισχύον σύνθημα «Καλύτερη Συμπεριφορά-Καλύτερη Μάθηση» σε «Καλύτερη Μάθηση-Καλύτερη Συμπεριφορά» εύστοχα, θέτει το ζήτημα στη βάση και τις διαστάσεις που του αρμόζουν.

Πράγματι, η αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης είναι κοινή παραδοχή και επιβεβαιώνεται μέσα από μια σειρά μελετών (Jull, 2008; Mowat, 2009; Pathan et al., 2014; Van Bergen, Graham, Sweller, & Dodd, 2015). Η επίδραση του συναισθηματικού παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης και συγκεκριμένα στην αναγνωστική δεξιότητα θίγεται και από τη Δροσινού και συν. (2009). Επομένως, γίνεται σαφές ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική και συμπεριφορική ικανότητα.

Για τον λόγο αυτό στην εργασία αυτή μελετήθηκαν οι αποκλίσεις στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) και πάνω σε αυτή βασίστηκε και ο σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης σύντονου με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, το οποίο παράλληλα με τις ΓΜΔ, θα συνεξέταζε και την υποστήριξή του στα ΠΣ.

Σε επιστημονική μελέτη της Walker (2010), αναφέρεται το εύρημα των DiPerna και Elliot (1999), οι οποίοι βρήκαν πέντε προβλεπτικούς παράγοντες αναφορικά με τις μαθησιακές δεξιότητες ή συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συνολική επιτυχία στο σχολείο. Αυτές οι μεταβλητές αναφέρονται ως «ενισχυτικοί παράγοντες» και περιλαμβάνουν: α) τα προγενέστερα επιτεύγματα, β) τις διαπροσωπικές ικανότητες, γ) τις μαθησιακές ικανότητες, δ) το κίνητρο, και ε) τη δέσμευση. Όσα παιδιά υστερούν σε κάποιους από αυτούς τους τομείς συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Στο ίδιο άρθρο παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα μεταγενέστερης μελέτης γύρω από τη συμβολή των παραγόντων αυτών στη σχολική διαδικασία από τους Elliot και Ray (2006). Οι τελευταίοι επιβεβαιώνουν ότι ο αυτοπροσδιορισμός, καθώς και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ευθέως ανάλογες με τη ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι Garner και Gains (1996) προτείνουν τις εξής τρεις κύριες προσεγγίσεις για την ένταξη και την πειθαρχία των παιδιών με ΓΝΩΣΥΚΟΙ: τη συμπεριφορική, την ψυχοδυναμική και τη συστημική.

Ο Sapon-Shevin (1990) στοιχειοθετεί την παραπάνω άποψη οραματιζόμενος ένα ολιστικό μοντέλο, συστήνοντας την αποετικετοποίηση των τάξεων, των μαθητών αλλά

και των εκπαιδευτικών ενθαρρύνοντας τους τελευταίους να λειτουργούν και να κινούνται με πυξίδα το ενδιαφέρον τους για το κάθε παιδί ως ξεχωριστή οντότητα, κατά αντιστοιχία με το μεταγενέστερο σύνθημα της Αγγλικής κυβέρνησης για την εκπαιδευτική πρακτική «κάθε παιδί έχει σημασία» (Parton, 2006). Το θέμα της «ταμπέλας» των ΕΕΑ θίγεται και σε μεταγενέστερες μελέτες (Lauchlan & Boyle, 2007; Grosche & Volpe, 2013; Nadeem, Jaycox, Langley, Wong, Kataoka, & Stein, 2014), όπου αναφέρεται ότι το βασικό κριτήριο δεν είναι αν θα αποδοθεί με ακρίβεια η ταμπέλα, αλλά αν η απόδοσή της θα λειτουργήσει θετικά ή αρνητικά, «ανοίγοντας ή κλείνοντας πόρτες», στιγματίζοντας τελικά το άτομο στο οποίο αποδίδεται και διαμορφώνοντας τις απαιτήσεις του περιγυρού του γύρω από αυτό (Shifrer, 2013). Άλλωστε η ετικέτα «κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες» σε έναν μαθητή είναι σε μεγάλο βαθμό μια υποκειμενική και κοινωνική κατασκευή που δημιουργήθηκε για να πληροί μια κοινωνική λειτουργία (Lauchlan & Boyle, 2007).

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών (Duncan, Matson, Bamburg, Cherry, & Buckley, 1999), συγκεκριμένα αυτοτραυματισμού (Lovell, 2008). Ο αυτοτραυματισμός έχει συσχετιστεί και σε άλλες μελέτες με την ψυχοπαθολογία των ατόμων με νοητική αναπηρία, αυτισμό, κατάθλιψη αλλά κυρίως από την ψυχιατρική σκοπιά (Matson & Shoemaker, 2011; Bouras & Drummond, 1992). Στην έρευνα του Lovell (2008), τα ευρήματα σχολιάστηκαν ως σημαίνοντα του θυμού και του άγχους των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία αντιδρούν στα εσωτερικευμένα αρνητικά ερεθίσματα και συναισθήματα που προκύπτουν από τη μειονεξία τους, πληγώνοντας τον εαυτό τους. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας αποτελούν και την πιο ηχηρή προειδοποίηση γύρω από το θέμα της ταμπέλας, καθώς και εδώ γίνεται λόγος για ετικετοποίηση, με τη διαφορά ότι η απόδοση της ταμπέλας δε γίνεται από τους άλλους προς το άτομο αλλά από το ίδιο το άτομο προς τον εαυτό του.

Επιπροσθέτως, σε πρόσφατη μελέτη οι Van Bergen et al. (2015) βρήκαν ότι τα κριτήρια κατηγοριοποίησης μεταξύ συναισθηματικής διαταραχής και διαταραχής συμπεριφοράς δεν είναι ξεκάθαρα, με αποτέλεσμα τη διεξαγωγή διαγνώσεων οι οποίες δε συνάδουν με τη σοβαρότητα της κάθε περίπτωσης. Αλυσιδωτά αυτό συνεπάγεται ότι οι τοποθετήσεις μαθητών σε ειδικά σχολεία συχνά δεν είναι έγκυρες και δεν έχουν σχέση με τον (φαινομενικό) επιπολασμό της αναπηρίας στον πληθυσμό. Σε άλλη έρευνα, οι Warren et al. (2014) αναφέρουν ότι το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών

Διαταραχών (DSM-V) περιλαμβάνει μια νέα κατηγορία προσδιορισμού της διαταραχής συμπεριφοράς, αυτή των «περιορισμένων προκοινωνικών συναισθημάτων», η οποία σχεδιάστηκε ακριβώς για να βοηθήσει στον εντοπισμό των ατόμων με πιο σοβαρές και επίμονες δυσκολίες στοχεύοντας στην καλύτερη στόχευση των παρεμβάσεων.

Σε έρευνα, το υπό μελέτη θέμα της οποίας ήταν η συννοσηρότητα μεταξύ ΓΜΔ - στην περιοχή των δεξιοτήτων της γλώσσας και των μαθηματικών- και των ΠΣ σε παιδιά 8 ετών, βρέθηκε ότι τα παιδιά που υστερούσαν στις δεξιότητες της γλώσσας είχαν διπλάσιες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα και στις δεξιότητες συμπεριφοράς και να εξωτερικεύσουν προβληματικές συμπεριφορές κατά 89% περισσότερο, συγκριτικά με τα παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες στις δεξιότητες των μαθηματικών. Αποκλίσεις στις γλωσσικές δεξιότητες έναντι των μαθηματικών, οδηγούσαν σε τετραπλάσιες πιθανότητες εκδήλωσης άγχους και καταθλιπτικών συμπεριφορών. Τέλος, φτωχή ετοιμότητα στη γλώσσα συσχετίστηκε με υψηλή πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων προσοχής (Jennifer, Buka, McCormick, Fitzmaurice, & Indurkha, 2006).

Η παραδοχή ότι οι κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες και τα ΠΣ όχι μόνο σχετίζονται -αλλά συχνά συμβαίνει να συνυπάρχουν- με δυσκολίες στη γλώσσα, την ομιλία και την επικοινωνία, θίγεται και σε μεταγενέστερες έρευνες (Hollo, Wehby, & Oliver, 2014; Mackie & Law, 2014; Stiles, 2013). Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι περίπου το 71% των παιδιών που είχαν επίσημα διαγνωστεί με κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες και ΠΣ παρουσίαζαν επίσης και δυσκολίες στη γλώσσα. Αντίστοιχα, το 57% των διαγνωσμένων παιδιών με προβλήματα στην γλώσσα, την ομιλία και την επικοινωνία, αντιμετώπιζε συναισθηματικές δυσκολίες και ΠΣ (Stiles, 2013).

Επομένως, σε αυτό το σημείο, φαίνεται να επανέρχεται το προαναφερθέν θέμα περί δυσκολίας στην κατηγοριοποίηση δύο πεδίων λόγω μη διακριτών κριτηρίων, όπως συμβαίνει μεταξύ συναισθηματικής διαταραχής και διαταραχής συμπεριφοράς. Η πολυπλοκότητα και το εύρος των δυσκολιών που καλύπτει η ομπρέλα του κάθε όρου συμβαίνει ενίοτε να λειτουργεί παραπλανητικά στην απόδοση συνδέσεων μεταξύ συγκεκριμένων περιοχών των συναισθηματικών δυσκολιών-ΠΣ και των γλωσσικών δυσκολιών, ειδικά όταν αυτά τα δύο πεδία εξετάζονται ως σύνολο (Stiles, 2013). Για παράδειγμα χρειάζεται πολυεπίπεδη ανάλυση στο θέμα της συσχέτισης επιθετικής συμπεριφοράς – συναισθηματικών δυσκολιών, με δυσκολίες στη γλώσσα ανάλογα με το αν αυτές έχουν να κάνουν με την πραγματολογική της χρήση, ή αφορούν σε κάποια γλωσσική διαταραχή. Το παραπάνω, εγκυμονεί τον κίνδυνο, είτε μιας άστοχης εκτίμησης

του προβλήματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού, είτε μιας παρέμβασης που όχι μόνο δεν στοχεύει κατάλληλα στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αλλά δεν αξιοποιεί στο μέγιστο και τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών (Mackie & Law, 2014; Hollo et al., 2014).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασής μας στοχεύει αφενός στην περιοχή των ΜΔ για τις δεξιότητες συμπεριφοράς, αφετέρου στις γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση στην ανάγνωση και τη γλώσσα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι επιταγή για την ένταξη των μαθητών με ΕΜΔ και ΠΣ. Η συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων και ο σχεδιασμός ενός στοχευμένου πλάνου δράσης, είναι αυτά που μπορούν να επιφέρουν λύσεις στο θέμα της Ένταξης (Sapon-Shevin, 1990; Zetlin et al., 2010; Conderman & Hedin, 2014). Σε πρόσφατη έρευνα, η Qureshi (2014) κάνει αναφορά στον Giangreco (1997) και στα αλληλένδετα βήματα-κλειδιά που οδηγούν σε μια επιτυχημένη ενταξιακή πρακτική είναι η συνεργατική ομαδική εργασία με αποσαφήνιση των ρόλων και της σχέσης μεταξύ των επαγγελματιών, η κοινή γραμμή πλεύσης, η συμμετοχή της οικογένειας, η αποτελεσματική αξιοποίηση του προσωπικού υποστήριξης, η δόμηση Στοχευμένων Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και η αξιολόγηση (Qureshi, 2014).

Αντίστοιχα, το διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης για την υποστήριξη του υπό μελέτη μαθητή, σχεδιάστηκε βάσει του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) αποτελώντας ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού, 2014α).

Σκοπός της έρευνας ήταν μέσω της ειδικής διδακτικής υποστήριξης, ο μαθητής να βιώνει χαρά από την αναγνωστική του ικανότητα και να μιλά επιχειρηματολογώντας για τα συναισθήματά του. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν α) η υλοποίηση διαφοροποιημένων γλωσσικών δραστηριοτήτων, β) η χρήση εποπτικού υλικού που ενέπιπτε στην περιοχή και των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων συμπεριφοράς, γ) ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης του μαθητή, δ) η αξιολόγηση του προγράμματος εκτιμώντας την ανταπόκρισή του στην παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα σύγχρονης έρευνας (Conderman & Hedin, 2014) αναφέρουν τη θετική επίδραση της συνδιδασκαλίας με διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες. Οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη (2011), υιοθετούν την άποψη των Bauwens και Hourcade (1995) για την κεντρική ιδέα της συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία κατά τους τελευταίους, είναι να ανασυγκροτήσει την

εκπαιδευτική πρακτική, εμπλέκοντας στη διδακτική διαδικασία δύο εκπαιδευτικούς, διαφορετικών ειδικοτήτων, εν προκειμένω τον δάσκαλο γενικής αγωγής και τον ειδικό παιδαγωγό, έτσι ώστε μέσα από τη σύνθεση της εμπειρογνωμοσύνης να παρέχουν υψηλών προδιαγραφών εκπαιδευτικές υπηρεσίες στη συνεκπαίδευση παιδιών με ΕΜΔ στη γενική τάξη.

Μέσα από τη μελέτη μιας σειράς μελετών για το θέμα και της παρατήρησης του μαθητή, δημιουργήθηκαν τέσσερις υποθέσεις ερευνητικής εργασίας. Η *πρώτη υπόθεση* διερευνά αν οι αποκλίσεις στις ΕΜΔ (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) επηρεάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η *δεύτερη* διερευνά αν οι αποκλίσεις στις ΕΜΔ (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συνυπάρχουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η *τρίτη* διερευνά αν η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις, τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς. Τέλος, η *τέταρτη* διερευνά αν η συχνότητα, ο τρόπος, η ένταση, η ποιότητα και η ποσότητα στις αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς καταγράφονται παράλληλα με τις αποκλίσεις στις ΕΜΔ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Μάθηση

Η μελέτη των γνωστικών λειτουργιών και του τρόπου με τον οποίο συντελούν στην επεξεργασία πληροφοριών και, τελικά, στην απόκτηση της γνώσης, δεν αφορά μόνο τον κλάδο της Γνωστικής Ψυχολογίας αλλά και της εκπαίδευσης, από τη στιγμή που ο δάσκαλος είναι αυτός που καλείται να μεταδώσει τη γνώση στο παιδί, «να το μάθει γράμματα» (Πόρποδας, 2003). Η μελέτη των νοητικών διεργασιών έδωσε τη σκυτάλη στη μελέτη της συμπεριφοράς. Με κύριο εκφραστή του μπεχαβιορισμού τον Watson, η μάθηση νοείται ως μια γραμμική συνειρμική σχέση μεταξύ του ερεθίσματος (Stimulus) που δέχεται το άτομο (Organism) και της αντίδρασής του σε αυτό (Reaction) (Schacter, Gilbert, & Wegner, 2012). Οι δύο βασικές μορφές μάθησης είναι η κλασική εξαρτημένη μάθηση με κύριο εκπρόσωπο τον Pavlov και η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση με κύριο εκπρόσωπο τον Skinner. Στη θεωρία της μάθησης με κλασική υποκατάσταση η μάθηση συντελείται με τον συνδυασμό αντικειμένου και λέξης, ενώ στη συντελεστική εξαρτημένη μάθηση, η ερμηνεία γίνεται μέσω της παρατήρησης, βαθμιαία, με επεξεργασία και εξάσκηση (Schacter et al., 2012). Οι Schacter et al. (2012) αναφέρονται στις ανώτερες λειτουργίες που συμβάλουν από το αρχικό στάδιο της πρόσληψης των πληροφοριών στην απόκτηση της γνώσης. Αυτές οι γνωστικές λειτουργίες είναι οι (α) η αντίληψη, οριζόμενη ως η δραστηριότητα εκείνη κατά την οποία τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα, μέσω των αισθητηριακών μηχανισμών, κωδικοποιούνται και αναγνωρίζονται ως αντίληψη της πραγματικότητας, (β) η μνήμη – η ικανότητα συγκράτησης αλλά και ανάκλησης δεδομένων, (γ) η γλώσσα – ο διάυλος μεταξύ της πρόσκτησης γνώσεων και της επικοινωνίας τους, (δ) η σκέψη – η σύνδεση των δεδομένων και η δημιουργία συνεπαγωγών, και (ε) η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

2.1.1 Η Μάθηση της Ανάγνωσης

Η ανάγκη του ανθρώπου για Γραφή και Ανάγνωση είναι αδήριτη και αποτελεί δικαίωμα του κάθε ατόμου να εκπαιδευτεί στη μάθησή του, όπως ορίζεται μέσα από δημοκρατικές αποφάσεις Διεθνών Οργανισμών και συνταγματικές προβλέψεις, αλλά και να απολαμβάνει της επιστημονικής στήριξης και των αποτελεσμάτων της επιστημονικής έρευνας και μελέτης σε περίπτωση αντιμετώπισης δυσκολιών που συνδέονται με τη

Γραφή και την Ανάγνωση. Στις σύγχρονες κοινωνίες οι ανάγκες επικοινωνίας του ατόμου, οι ανθρώπινες δραστηριότητες, οι ανάγκες πληροφόρησης, ενημέρωσης, διασκέδασης, καλύπτονται κυρίως μέσα από τη σχέση του με την Ανάγνωση και στη συνέχεια με τη Γραφή. Επομένως, ο ρόλος τους καθορίζει την πορεία του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον και στην ένταξή του σε αυτό, καθότι μέσω αυτών συντελείται ο κοινωνικός του προσδιορισμός, η ακαδημαϊκή του εξέλιξη και η επιτυχία του σε εκπαιδευτικό και επαγγελματικό πλαίσιο (Fletcher, 2012). Υπό αυτό το πρίσμα, η αδυναμία εκπλήρωσης της παραπάνω δεξιότητας δημιουργεί σοβαρό έλλειμμα στο άτομο με δυσκολίες κατάκτησής της, ενώ η απουσία της μπορεί να συνδεθεί με δευτερογενείς συναισθηματικές διαταραχές οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη αυτοεικόνα και σε προσωπική αποτυχία (Oyler, Obrzut, & Asbjornsen, 2012). Η διαδικασία της Ανάγνωσης από τις αρχές της δεκαετίας του '70 έχει μελετηθεί πολύ περισσότερο σε σύγκριση με τη γραφή και είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που συντίθεται από πολύπλοκες γνωστικές λειτουργίες

Η ενασχόληση με την προσπάθεια κατανόησης της πολυπλοκότητας της διαδικασίας της Ανάγνωσης αρχίζει μετά τη συνειδητοποίηση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ότι για να μελετηθούν οι δυσκολίες, που κάποια άτομα παρουσιάζουν σε αυτήν, επιβάλλεται να μελετηθεί και να αναλυθεί η γνωστική της διαδικασία. Με την ανάπτυξη, μάλιστα της έννοιας της Δομικής Ψυχολογίας, άρχισε να γίνεται και ψυχολογική ανάλυση και μελέτη της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Στα ερωτήματα σχετικά με την πορεία, τη διαδικασία, τα στάδια, τον τρόπο διδασκαλίας, τις αιτίες και τη δυνατότητα πρόγνωσης των δυσκολιών της ανάγνωσης, μέσα από την επιστημονική θεώρηση της Ψυχολογίας της ανάγνωσης, καταδεικνύεται η ανάγκη μελέτης ενός μεγάλου αριθμού παραμέτρων που επηρεάζουν την ανάγνωση, όπως εκείνες των νευροψυχολογικών, των ψυχολογικών, των σημασιολογικών των μορφολογικών, των συντακτικών κ.α., οι οποίες συνέβαλαν στην κατανόηση και ανάλυση των θεμάτων ανάγνωσης και την προσέγγισή τους και αντιμετώπισή τους μέσα από διδακτικό και εκπαιδευτικό πρίσμα. Πριν όμως, αναφερθούμε στα εξελικτικά στάδια της ανάγνωσης, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στον παράγοντα της κατάκτησης της γλώσσας, καθώς, οι έννοιες του προφορικού λόγου αλλά και της μνήμης είναι αναπόσπαστα μέρη για την λειτουργία της ανάγνωσης.

2.1.2 Η ανάπτυξη της γλώσσας

Οι Cole και Cole (2001) κάνουν μια εκτενή αναφορά στα θεμελιώδη στοιχεία και τις θεωρίες για την απόκτηση της γλώσσας τα οποία είναι αφενός η βιολογική προϋπόθεση (να ανήκει κάποιος στο ανθρώπινο είδος), αφετέρου η περιβαλλοντική (να μεγαλώνει κάποιος σε ένα περιβάλλον «όπου παρέχεται ένα σύστημα υποστήριξης της απόκτησης της γλώσσας»). Σύμφωνα με την άποψη περιβάλλοντος/μάθησης, για τον Bandura (1986) η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο έναν τρόπο επικοινωνίας αλλά η λειτουργία της είναι πιο βαθιά καθώς «οι συσχετισμοί των λέξεων παρέχουν ένα είδος νοερού χάρτη». Σύμφωνα με την άποψη αλληλεπίδρασης του Piaget (1926, 1983) η γλώσσα προσδιορίζεται ως «λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης εννοιών». Συγκεκριμένα, η ιδέα του ήταν ότι η γλώσσα εξαρτάται από τη σκέψη, χωρίς όμως να συμβαίνει το αντίθετο. Ο νατιβιστής Chomsky (1980), εκπρόσωπος του βιολογικού-γενετικού μοντέλου, έκανε λόγο για «νοητικούς αρθρωτούς επεξεργαστές, μια ιδιαίτερα εξειδικευμένη νοητική ικανότητα, συντονισμένη σε συγκεκριμένα είδη περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Τέλος, η άποψη του Vygotsky (1934, 1987), που εκπροσωπεί το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, είναι ότι η ανάπτυξη είναι ο καθοριστικός παράγοντας που μεταβάλλει τη σκέψη και τη γλώσσα, αναμιγνύοντάς τες και καθιστώντας, τελικά, τη γλώσσα μια νοητική λειτουργία και τη σκέψη μια λεκτική λειτουργία.

Για τον Davis (2000), η γλώσσα αποτελείται από τα τρία μέρη των συμβόλων που την αποτελούν: τον ήχο του συμβόλου, τη σημασία του συμβόλου και την όψη του συμβόλου. Οι άνθρωποι διαβάζοντας, κάνουν έναν εσωτερικό μονόλογο νοερών διαπιστώσεων, ερωτήσεων και απαντήσεων, χρησιμοποιώντας τη λεκτική σκέψη. Κατά τον Πόρποδα (2003), η συντακτική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού ακολουθεί μια πρώτη και μια δεύτερη περίοδο συντακτικής ανάπτυξης στις οποίες ενυπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στο σύστημα αυτό (μίμηση, ομιλία γονέων, ενεργοποίηση παιδιού). Η γλωσσική ικανότητα λοιπόν, είναι μία σύνθετη αναπτυξιακή διαδικασία η οποία αρχίζει από τη γέννηση και εξελίσσεται κατά την παιδική ηλικία στο τέλος της οποίας και ολοκληρώνεται (Τάφα, 2001).

Η διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης, όπως αποδεικνύεται μέσα από έρευνες, προϋποθέτει την εξασφάλιση της συνειδητοποίησης της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου και μάλιστα, έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης ή και αντιστρόφως, η απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης διευκολύνεται από τη μάθηση της

ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Άρα, υπάρχει αμοιβαιότητα στη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης.

2.1.3 Η φωνολογική επίγνωση

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, για να διδαχτεί ένα παιδί ανάγνωση και γραφή θεωρείται ως προϋπόθεση να έχει κατακτήσει τη Φωνολογική Ενημερότητα, να έχει δηλαδή, αισθητοποιήσει και συνειδητοποιήσει τα στοιχεία του προφορικού λόγου, τα φωνήματα και τον μηχανισμό μεταβολής της φωνητικής τους ταυτότητας κατά τη δημιουργία λέξεων και προτάσεων (Μαυρομάτη, 1999). Κατά τον Πόρποδα (2002), η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται με τρία επίπεδα αναφορικά με τη μάθηση της ανάγνωσης: (α) την επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου, (β) την επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου, και (γ) την επίγνωση της δομής στο κομμάτι εκείνο της γλωσσικής μονάδας που συναντάται μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής.

Όσον αφορά στη φωνημική δομή του προφορικού λόγου, αυτή εξηγείται ως αποτέλεσμα της ικανότητας του παιδιού να εκτελέσει νοητικές διεργασίες, κατά την αναπαράσταση στοιχείων που δομούν τον λόγο. Αναφορικά με τη συλλαβική δομή του προφορικού λόγου, αυτή φαίνεται ότι είναι πιο εύκολη, γι αυτό και το παιδί την αποκτά πριν την προφορική επίγνωση. Για τον λόγο αυτό και το παιδί δεν χρειάζεται να έχει αποκτήσει παραπάνω ικανότητες, ώστε να κατορθώνει να αναπαριστά τα δομικά στοιχεία του λόγου με νοητικό χειρισμό. Ως προς το τρίτο επίπεδο, που αφορά την επίγνωση της δομής των τμημάτων της συλλαβής, έχουν προσδιοριστεί δύο δομικά τμήματα της: το αρχικό και το τελικό τμήμα της συλλαβής.

Η συλλαβική επίγνωση των λέξεων του προφορικού λόγου, δεν δημιουργεί δυσκολία για το μεγαλύτερο αριθμό παιδιών, υπό τον όρο, όμως, ότι έχουν αποκτήσει την φωνολογική ενημερότητα.

Κατά τον Πόρποδα (2002), η επίγνωση της δομής του προφορικού λόγου ενός μαθητή, και η άμεση σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη σωστή διεκπεραίωση αυτής της αλληλεπίδρασης. Μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση υπεισέρχονται οι έννοιες της επίγνωσης της δομής της γλώσσας, της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου, των μεθόδων αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης, και τέλος, μέσα από τον προσδιορισμό του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης κατά την πρώτη σχολική ηλικία, τον εντοπισμό της σχέσης της

φωνολογικής επίγνωσης με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής.

Πέραν της φωνολογικής η γραμματικο-συντακτική ενημερότητα, με τη σειρά της, συμβάλλει αφενός στην αντίληψη των σχέσεων ανάμεσα στους λεκτικούς τύπους, βάσει της συντακτικής αλληλουχίας Υποκείμενου – Ρήματος – Αντικειμένου, αφετέρου στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης και ελέγχου της «συμβατότητας» των νέων πληροφοριών που προσλαμβάνει, σχετικά με τις όσες έχει ήδη διαβάσει και κατανοήσει (Tunmer, Nesdale, & Wright, 1987).

2.1.4 Τα στάδια της Ανάγνωσης

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η ανάγνωση περνά από το στάδιο πρώτον της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, λειτουργία η οποία προϋποθέτει να γνωρίζει ο μαθητής το σύστημα ορθογραφίας, πάνω στο οποίο είναι βασισμένη η γραφή μιας λέξης. Επιπλέον, για να γίνει η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, πρέπει να είναι εξασφαλισμένη η δυνατότητα της αναγνώρισης των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους, ο οποίος έχει ως βάση τη γνώση αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων. Δεύτερον, η κατανόηση του γραπτού λόγου συνιστά απαραίτητη γνωστική λειτουργία και ακολουθεί την αποκωδικοποίηση η οποία βοηθά να συντελεστεί αυτή η κατανόηση μέσα από τη διαδικασία ανάσχυσης της σημασίας τη λέξης. Σύμφωνα με τους Rayner, Pollatsek, Ashby, και Clifton (2012), οι οποίοι αναφέρονται στη συνθετότητα της γνωστικής εγρήγορσης κατά την ανάγνωση, ο αναγνώστης εκτελεί μία σειρά σακκαδικές κινήσεις (saccadic eye movements) αλλά και προσηλώσεις (eye fixations) κατά τις οποίες οι οφθαλμοί παραμένουν εστιασμένοι, ώστε να προσλάβουν μέρος του συνόλου των οπτικών ερεθισμάτων από το κείμενο.

Πέραν, όμως, των μεταγλωσσικών γνωστικών διαδικασιών που απαιτούνται κατά την ανάγνωση, εξίσου σημαντική είναι και η νοητική επεξεργασία του κειμένου, ούτως ώστε η ανάγνωση να μην περιορίζεται μόνο στην απλή αναγνώριση λεκτικών τύπων αλλά και στην νοητική τους αλληλουχία. Η αποκωδικοποίηση των γραφημικών - φωνημικών αντιστοιχιών του ορθογραφικού συστήματος μεμονωμένων λέξεων, θα αποκτήσει νόημα, όταν επιτευχθεί η κατανόηση του «οπτικού λεξιλογίου» που διαβάζει ο αναγνώστης (Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen, & Parrila, 2012).

Επομένως, ο μαθητής που γνωρίζει τη σημασία μιας λέξης, μπορεί να αποκωδικοποιήσει τη σημασία της και τότε να τη διαβάσει. Άρα, η ανάγνωση μιας λέξης

απαιτεί τον επιτυχή συνδυασμό και των δύο λειτουργιών (αποκωδικοποίησης και κατανόησης) και προκύπτει ως το γινόμενο τους. Είναι φανερό ότι η δυσλειτουργία σε μια από αυτές επιφέρει τη μη δυνατότητα ολοκλήρωσης της διαδικασίας της ανάγνωσης. Στις δύο παραπάνω βασικές λειτουργίες (αποκωδικοποίηση – κατανόηση) που συνθέτουν την ανάγνωση προστέθηκε και η αναγκαιότητα της ανάλυσης της ανάγνωσης ως αποτελέσματος (product) η οποία αφορά την παιδαγωγική και διδακτική πλευρά της εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση μεθόδων διδασκαλίας και ανάπτυξη δοκιμασιών για την αξιολόγηση της ανάγνωσης. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως η ανάγνωση συμμετέχει στις ενέργειες οι οποίες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη μέσα από εσωτερικευμένες αισθησιοκινητηκές ενέργειες (Πόρποδας, 2002).

2.2 Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Kirk (1962) ο οποίος αναφέρει ότι ως μαθησιακή δυσκολία προσδιορίζεται «μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων».

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού «το παιδί που μειονεκτεί σωματικά, διανοητικά ή κοινωνικά θα απολαμβάνει την ιδιαίτερη μεταχείριση, εκπαίδευση και φροντίδα που απαιτεί η ειδική κατάστασή του». Στην παραπάνω κατηγορία εντάσσονται και τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), «άτομα με (εκπαιδευτικές) δυσκολίες (είτε μόνιμες-παροδικές, είτε με ανάγκη μέση-βαριά ως προς τον βαθμό), είναι τα άτομα που παρουσιάζουν φυσικές, αισθητηριακές, νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, ή συνδυασμό αυτών, οι οποίες παρακωλύουν τη μάθηση σε τέτοιο σημείο ώστε να χρήζουν λήψης ειδικών μέτρων για να εκπαιδευτούν κατάλληλα και αποτελεσματικά». Για τους Δράκο και Τσιναρέλη (2011) «παιδιά με ΜΔ είναι τα παιδιά που αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους μέσα από διαφορετικά γνωστικά σχήματα και διαδικασίες σε σχέση με τους άλλους συνομηλίκους τους». Παρόλο που η μεγάλη ποικιλία αιτιών που προκαλούν τις ΜΔ προκαλεί ένα είδος σύγχυσης, λόγω της πολυθεματικότητας της διάγνωσης, ο αποδεκτός, σήμερα ορισμός που τις καθορίζει, εντοπίζεται στη γραφή, την ανάγνωση, την κατανόηση και μόνο σε ποσοστό 6% των περιπτώσεων στα Μαθηματικά. Υπάρχουν

τρεις μορφές ΜΔ (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 2000, Δράκος και Τσιναρέλης, 2011): (α) ελαφρά (ο μαθητής ανταποκρίνεται στο ΑΠΣ με ταυτόχρονη υποστήριξη), (β) μέτρια (ο μαθητής ανταποκρίνεται σε ένα «τροποποιημένο» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών), (γ) σοβαρή (συνδέονται συχνά με οργανική ή νευρολογική βλάβη και απαιτούν την εφαρμογή ενός Αναπτυξιακού Αναλυτικού Προγράμματος).

Οι σύγχρονες επιστημονικές, ψυχοπαιδαγωγικές, αντιλήψεις, εστιάζοντας στην ανάγκη παροχής συγκεκριμένου, εξειδικευμένου επιστημονικού πλαισίου Εκπαίδευσης προς τα παιδιά με ΕΜΔ, τα οποία παρουσιάζουν «αποκλίσεις», προσφεύγουν στο σύγχρονο δυναμικά εξελισσόμενο επιστημονικό κλάδο της «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ)» η οποία, κατά τον Κρουσταλάκη (2005), προγραμματίζεται και ασκείται ως συνολική-ολιστική βοήθεια σε όλα τα νεαρά άτομα τα οποία βαρύνονται με κάποια προσωπική αντίξοχη συνθήκη.

2.2.1 Αιτιολογικοί Παράγοντες

Τα αίτια των ΜΔ αποδίδονται σε διαφοροποιημένες αντιληπτικές λειτουργίες του εγκεφάλου και στη διαφορετικότητα της λειτουργίας των συστημάτων αντίληψης του μαθητή και όχι σε βλάβη των συστημάτων αυτών. Έτσι, γίνεται κοινά αποδεκτή η ανάγκη για Εξατομικευμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΕΑΠΣ) για τα παιδιά με ΜΔ που αδυνατούν να μάθουν μέσα από το κλασικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δράκος και Τσιναρέλης, 2011). Ο Χρηστάκης (2011) επιχειρώντας μια συστηματική θεώρηση των αιτιολογικών παραγόντων των ΜΔ αναφέρεται σε βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες, σε αντιληπτικοκινητικούς παράγοντες με δυσκολίες στην οπτικοακουστική πρόσληψη πληροφοριών, σε έλλειμμα στην οπτική λειτουργία, σε δυσκολίες απομνημόνευσης, αδύναμη μνήμη εργασίας, σε ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα, καθώς και σε δυσκολίες στις σειροθετικές έννοιες εξελίξεων, τις αφηρημένες έννοιες, την οργάνωση και σε δυσκολίες απόδοσης γλωσσικού και κινητικού χαρακτήρα.

Οι Δράκος και Τσιναρέλης (2011), σε ένα δεύτερο επίπεδο, ορίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως Σχολικές Δυσκολίες (με τη διαφοροποίηση μεταξύ τους) αποδίδοντας στις μεν πρώτες το στοιχείο της μονιμότητας, στις δε δεύτερες το στοιχείο της παροδικότητας, καθότι αυτές εντοπίζονται μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συχνά, ωστόσο, αν τα άτομα απομακρυνθούν από τον χώρο του σχολείου, η κοινωνική και εξελικτική τους κανονικότητα, σε επίπεδο καθημερινότητας, δεν εμποδίζονται από αυτού του τύπου τις δυσκολίες.

2.2.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) δεν πρέπει να συγχέουμε τις ΜΔ με την Νοητική Υστέρηση, καθώς τα παιδιά με ΜΔ έχουν φυσιολογική νοημοσύνη αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κάποιο από τα γνωστικά αντικείμενα ή/και στον τρόπο τον οποίο το σχολείο ακολουθεί για να τα διδάξει. Το προφίλ των παιδιών με ΜΔ στοιχειοθετείται ανάλογα με τους τύπους των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Έτσι δυσκολίες που απορρέουν από νευροψυχολογικού ή αναπτυξιακού τύπου χαρακτηριστικά όπως διαφορετική κατασκευή των δομών του εγκεφάλου, των αντιληπτικών συστημάτων ή της κινητικής λειτουργίας, νευρολογικές δυσλειτουργίες, μπορούν να συνδεθούν με δυσκολίες σε γνωστικά αντικείμενα και κυρίως στην ανάγνωση (Mizen & Cooper, 2012).

Δυσκολίες ακαδημαϊκού χαρακτήρα συνδέονται, κυρίως, με τη σχολική επίδοση. Αυτές δημιουργούν πρόβλημα, κυρίως στη γλώσσα, καθώς εντοπίζονται δυσκολίες στις περιοχές της σχολικής ετοιμότητας και των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Δροσινού και συν., 2009), δηλαδή, ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία. Άλλωστε, η στενή σχέση μεταξύ των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων έχει ήδη αναφερθεί. Πρόβλημα, επίσης, μπορεί να παρουσιαστεί και στα μαθηματικά αλλά και στην ανταπόκριση των παιδιών στην εντολοδοσία και τις γνωστικές στρατηγικές (εκτελεστικές λειτουργίες).

Τέλος, στα χαρακτηριστικά των δυσκολιών κοινωνικής συμπεριφοράς και προσαρμογής, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως αιτία αλλά και ως απόρροια του συνδυασμού άλλων δυσκολιών, είναι η χαμηλή αυτοεικόνα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, και το μειωμένο αυτοσυναίσθημα (Χρηστάκης, 2011; Δροσινού και συν. 2009; Πόρποδας, 2002; O'Moore & Kirkham, 2001), η απουσία ενδιαφέροντος για μάθηση και η αντιδραστική/επιθετική συμπεριφορά (Jull, 2008; Dauníc et al., 2012; Millei & Petersen, 2014; Slee, 2015).

Σύμφωνα με τον Κουμάκη (2000), τα αίτια επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών είναι πολλά και καθορίζονται, εν πολλοίς, από τον διαφορετικό δείκτη νοημοσύνης τους ο οποίος στηρίζεται στην αποδοχή της ύπαρξης των ατομικών διαφορών μέσα από βιολογικούς, κληρονομικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Είναι κοινός τόπος ότι ορισμένα παιδιά και για πολλούς από τους παραπάνω λόγους, έχουν καλύτερη απόδοση, από κάποια άλλα, διότι διαθέτουν μια αναντίρρητη αντιληπτική ετοιμότητα η οποία τα οδηγεί στη συνήθη έννοια την οποία αποδίδουμε στην επιτυχία.

2.2.3 Συννοσορότητα ΕΕΑ

Συχνά, ερχόμαστε αντιμέτωποι με το φαινόμενο της συννοσορότητας και συμβαίνει να συνυπάρχει διάγνωση και για άλλη κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης. Σε αυτή την περίπτωση, ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να διαβλέπει το στοιχείο που προεξάρχει και να εστιάζει πρώτα στην πρωτογενή αιτία που δημιουργεί τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2013), σε δείγμα 200 περιπτώσεων δυσλεξίας εντοπίστηκαν περιπτώσεις που είχαν διαγνωστεί στην κατηγορία των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίες παράλληλα εμπεριείχαν και άλλες ειδικές ανάγκες σοβαρότερες της δυσλεξίας, ενώ συχνά έχει παρατηρηθεί και το αντίστροφο.

2.2.4 Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς

Η μερίδα των παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, μάθησης ή/και συναισθηματικά προβλήματα, απασχολεί ιδιαίτερα τους ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και τους επιστήμονες ψυχικής υγείας (ψυχιάτρους, ψυχολόγους).

Η παραπάνω θέση, εμπίπτει στον κοινό τόπο πολλών ερευνών γύρω από το ευαίσθητο θέμα της ένταξης και εκπαίδευσης παιδιών με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς το οποίο έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί, με αμείωτη ένταση, πληθώρα ερευνητών (Jull, 2008; Daunic et al., 2012; Squires & Caddick, 2012; Millei & Petersen, 2014; Slee, 2015).

Οι Goodman και Scott (1997), βρίσκουν συννοσηρότητα των διαταραχών συμπεριφοράς με τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ άλλοι ερευνητές συσχετίζουν τις διαταραχές διαγωγής με τις συναισθηματικές διαταραχές, ιδιαίτερα, κατάθλιψη (Kovacs & Devlin, 1988).

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2004), οι μαθησιακές δυσκολίες σε αρκετές περιπτώσεις προηγούνται των παραβατικών δομών στη συμπεριφορά του ατόμου. Η αιτιοπαθογένεια της προβληματικής συμπεριφοράς, που εμφανίζουν τα παιδιά, θα πρέπει να αναζητηθεί σε λανθασμένες πρακτικές, αφενός του οικογενειακού και δευτερευόντως, του σχολικού πλαισίου που ανήκει ο μαθητής.

Ο Bandura (1991, 2001), αποζητά τις αιτίες της επιθετικής συμπεριφοράς στην επίδραση του περιβάλλοντος και στη μύηση εχθρικών πρακτικών μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση. Η ερμηνεία των σύνθετων δυσκολιών θα πρέπει να προσεγγίζεται συστημικά, εξετάζοντας τις αλληλοσυσχετίσεις – αντεπιδράσεις των τριών συστημάτων (οικογένεια-σχολείο-κοινωνία) στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού

(Χρηστάκης, 2011). Ένα παιδί που ζει μέσα σε ένα βίαιο οικογενειακό περιβάλλον, είναι πιθανό να εκδηλώσει αρνητική συμπεριφορά, την οποία ή θα εξωτερικεύσει (εχθρικότητα) ή θα εσωτερικεύσει (καταθλιπτική συμπτωματολογία), ή θα της δώσει κοινωνικό χαρακτήρα (αδίκημα, ηθικό παράπτωμα), μέσα από παραβατική συμπεριφορά (delinquance juvenile).

Για τη Δροσινού (2011α), «η «φυσιολογία» της Παιδικής Παραβατικότητας καθορίζεται από το επαναβιώσιμο μετατραυματικό άγχος του κακοποιημένου γονέα στην παιδική του ηλικία, τη δυσλειτουργία των κανόνων στο σχολείο, αλλά και τη βιωμένη βία, η οποία εκπαιδεύει το παιδί στην ανάπτυξη, οργάνωση και νομιμοποίηση παραβατικών μηχανισμών».

Η συννοσυσυρότητα ΜΔ και ΠΣ έχει άμεσο αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση του ατόμου. Οι Δράκος και Τσιναρέλης (2011) δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της αυτοεκτίμησης και της συσχέτισής της με το άγχος. Αναφέρουν ότι στις ανεπτυγμένες χώρες, θεωρήθηκε έως και τη δεκαετία 1990, πως η αυτοεκτίμηση των μαθητών, λειτουργεί καταλυτικά στην επίδοσή τους, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και στην επιτυχία στη ζωή τους, μετά το σχολείο. Οι ίδιοι συγγραφείς ενστερνίζονται τις απόψεις του Coopersmith και του Maslow για την αυτοεκτίμηση. Για τον πρώτο, αυτοεκτίμηση είναι η αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ για τον δεύτερο, οι συνέπειες της αυτοεκτίμησης, είναι η ικανότητα, η εμπιστοσύνη, τα επιτεύγματα, η ανεξαρτησία και η ελευθερία.

2.2.5 Άγχος και ΜΔ

Έρευνες έχουν δείξει ότι για τα παιδιά οι αγχογόνες καταστάσεις έχουν σχέση με την επίδοσή τους στο σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση, στον τομέα της σχολικής επιτυχίας που έχει αντίκτυπο στη γενικότερη ευτυχία του ατόμου.

Ο Τσιάντης (1998) επισημαίνει ότι το σχολικό περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει υπερβολικό άγχος, εκτός των άλλων, και στο παιδί με χαμηλή επίδοση λόγω των υψηλών και υπερβολικών ακαδημαϊκών απαιτήσεων, οδηγώντας το ακόμα και σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών (Duncan et al., 1999), συγκεκριμένα αυτοτραυματισμού (Lovell, 2008). Ο αυτοτραυματισμός έχει συσχετιστεί και σε άλλες μελέτες με την ψυχοπαθολογία των ατόμων με νοητική

αναπηρία, αυτισμό, κατάθλιψη αλλά κυρίως από την ψυχιατρική σκοπιά (Matson & Shoemaker, 2011; Bouras & Drummond, 1992).

Η ψυχίατρος Γιαννοπούλου (2012), αναφέρει πως όταν ένα παιδί εκτίθεται συχνά σε ερεθίσματα που αισθάνεται ότι το απειλούν ή σε ένα απειλητικό περιβάλλον από πλευράς φροντίδας και ανατροφής, αναπτύσσει σύστημα δυσλειτουργικό ως προς την αντιμετώπιση του στρες που του δημιουργείται. Αποκτά έτσι, μια ευαισθησία ανταπόκρισης προς το άγχος η οποία εμφανίζεται ως παρορμητικότητα, δυσφορία, συγκινητικότητα ακόμα και προβλήματα ύπνου ή ταχυκαρδία. Οι ορμόνες του στρες, τότε, όπως για παράδειγμα η κορτιζόλη, έχουν ισχυρή επίδραση τόσο στον εγκέφαλο που αναπτύσσεται, όσο και στον υπόλοιπο οργανισμό.

Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης, οι Δράκος και Τσιναρέλης (2011) θεωρούν ότι το άγχος, όταν αυτό είναι διαρκές και δεν μπορεί να οριοθετηθεί από το άτομο που το βιώνει, συνιστά καθαυτό, ψυχολογική απειλή, ανεξάρτητα από την αιτία πρόκλησης του. Είναι εύλογο λοιπόν ότι όταν κάποιος αξιολογεί τον εαυτό του με αρνητικούς όρους, αισθάνεται απειλή.

Όταν το παιδί, αναγκάζεται να βρίσκεται συνεχώς σε επαγρύπνηση για να καταφέρει να επιβιώσει, όταν μάλιστα η κατάσταση αυτή χρονίζει, τότε είναι πιθανό να εμφανίσει δυσκολίες και προβλήματα στη λειτουργικότητά του. Η χρόνια ενεργοποίηση των περιοχών του εγκεφάλου που εμπλέκονται στις αντιδράσεις φόβου, μέσα από την υπερέκκριση της κορτιζόλης, μπορεί να οδηγήσει «σε φθορά» των περιοχών του εγκεφάλου, όπως τον ιππόκαμπο, ο οποίος εμπλέκεται σε γνωστικές λειτουργίες τέτοιες όπως η μνήμη (Γιαννοπούλου, 2012). Άρα μια διαρκής έκθεση σε χρόνιο στρες κατά την παιδική ηλικία, είναι κομβικό σημείο και για τη μετέπειτα ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Για τους Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Χένρι, και Όσμπορν (1996) είναι γεγονός ότι ο άνθρωπος, όταν συνειδητοποιεί ότι έχει κατακτήσει κάποια δεξιότητα ή μετά από την επιτυχή διεκπεραίωση μιας εργασίας, έχει αυξημένη αίσθηση αυτοπεποίθησης. Το πόσο καλά χειρίζεται κάποιος μια κατάσταση, εξαρτάται από το απόθεμα των καλών εμπειριών που διαθέτει. Τα θεμέλια της σχέσης δάσκαλου- σχολείου και μαθητή, που θα αναπτυχθεί στο μέλλον, τίθενται εξ αρχής. Με την είσοδο σε μια νέα κατάσταση, (νέα τάξη, νέος δάσκαλος, πιθανόν νέοι συμμαθητές) ο μαθητής βιώνει αναπόφευκτα ένα άγχος. Για τον κάθε μαθητή, αν αυτό δεν είναι υπερβολικά μεγάλο, αποτελεί κίνητρο για ανάπτυξη και νέες κατακτήσεις. Κάθε νέα κατάκτηση οδηγεί το άτομο στο να ανακεφαλαιώνει τη

στάση του σε προηγούμενες καταστάσεις άγχους. Μέσα, λοιπόν, από τον χειρισμό κάθε νέας φάσης, αναπτύσσει, ανάλογα, την εσωτερική αίσθησή του ασφάλειας. Η αίσθηση αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι μπορεί να είναι πρωτίστως εσωτερικοί: το κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην οποία αναπτύσσεται, οι τραυματικές καταστάσεις που έχει βιώσει ή βιώνει, οι απώλειες, η κάθε ματαιώση. Οι παράγοντες αυτοί, αναφορικά και για τον χώρο του σχολείου, μπορούν να επεκταθούν και σε εξωτερικούς, όπως ο χώρος, (για παράδειγμα το μέγεθος του σχολικού κτιρίου, η αλλαγή τάξης για κάθε μάθημα) ή ακόμα και οι αριθμοί (όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός, τόσο πιο τρομακτική γίνεται η κατάσταση). Ό,τι συναντά το άτομο σε μεγάλο αριθμό, του προκαλεί φόβο και ανασφάλεια, από φόβο μήπως, μέσα στο μεγάλο αριθμό, συναντήσει εχθρότητα, βία ή και απώλεια ταυτότητας. Αν στα παραπάνω συναισθήματα άγχους προστεθεί και εκείνο της ξενικότητας, δηλαδή η έκπληξη από την αναγκαιότητα ή την επιτακτικότητα, για πέρασμα σε μία διαφορετική (ξένη) κατάσταση και ακόμα χειρότερα ή αίσθηση ότι το άτομο δεν «ταιριάζει» σε αυτήν, επέρχεται ο αποπροσανατολισμός, η σύγχυση και το άγχος από την ανασφάλεια ή τη ματαιώση.

Η αντιμετώπιση του άγχους μπορεί να γίνει μέσω πρακτικών που οδηγούν το άτομο σε πιθανότητες θετικών μορφών αγωγής (αθλητισμός, καλλιτεχνικές και εξωσχολικές δράσεις), μέσα από ενθάρρυνση, αποδοχή και εμπιστοσύνη, έτσι ώστε να ενισχύσουν την αυτονομία του και να το βοηθήσουν να διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στον εαυτό του, τους άλλους και τη ζωή (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Ο Brenner (1984), εντοπίζει τις παρακάτω στρατηγικές «αποφυγής» του στρες για το παιδί προκειμένου αυτό να μειώσει την ένταση που βιώνει: (α) άρνηση της κατάστασης που προκαλεί το άγχος, (β) παλινδρόμηση σε μικρότερη ηλικία επιδιώκοντας το αίσθημα της ασφάλειας, (γ) απόσυρση και απομάκρυνση από το στρεσογόνο περιβάλλον και (δ) παρορμητική αντίδραση απομάκρυνσης από την κατάσταση που προκαλεί ένταση, με το να προκαλούν τον θυμό των άλλων.

Από την άλλη, οι Skinner, Edge, , Altman, και Sherwood (2003) περιγράφει πέντε χειρισμούς των παιδιών, ως προς το αγχογόνο γεγονός, χωρίς ωστόσο, αυτό το γεγονός να αποφεύγεται άμεσα: (α) *αλτροπισμό*, που τα βοηθάει να ανακουφίζονται παρέχοντας βοήθεια στους άλλους, (β) *απόθεση*, η οποία πολλές φορές εμπεριέχει τον κίνδυνο της ολοκληρωτικής άρνησης, (γ) *πρόληψη*, με προσπάθεια πρόβλεψης και σχέδιο δράσης για το επόμενο αγχογόνο γεγονός, (δ) *μετουσίωση*, μέσα από την οποία η ένταση και το στρες διοχετεύονται σε αθλήματα ή σε διάφορες άλλες δραστηριότητες, και (ε) *χιούμορ*, γέλιο

και αυτοσαρκασμός στη δυσκολία, γεγονός το οποίο συχνά καλύπτει το πραγματικό πρόβλημα.

2.3.6 Η επίδραση των αρνητικών συναισθημάτων από τη σχολική αποτυχία

Σύμφωνα με τον Κουμάκη (2000), οι έννοιες «επιτυχία» και «αποτυχία», ως μη δυνάμενες να αποδώσουν πλήρως την πραγματικότητα, διότι κινούνται πάντα σε ένα σχετικό και κάθε φορά αλλιώς οριζόμενο πλαίσιο, δεν μπορούν να καθοριστούν με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο. Με δεδομένο ότι σε όλο το σχολικό, και γενικότερα το ακαδημαϊκό πλαίσιο, το θέμα του προσδιορισμού της αξιολογικής κλίμακας ποικίλει ή και αποδεικνύεται σχετικό, σε συνάρτηση με τις εκάστοτε αξιολογητικές συνθήκες, ίσως, δεν θα πρέπει να μιλάμε για επιτυχία ή αποτυχία διότι οι όροι αυτοί κινδυνεύουν να είναι επισφαλείς, ενώ εμπερικλείουν τον κίνδυνο να οδηγήσουν σε μία δυσαρμονία, με το σχολικό περιβάλλον, του ρόλου του αξιολογητή εκπαιδευτικού με εκείνον του αξιολογούμενου μαθητή.

Για τον ίδιο συγγραφέα, ο φόβος της αποτυχίας προβάλλεται μέσα από μια ειδική ψυχολογική κατάσταση η οποία έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην απόδοση του μαθητή και η άρση της οποίας αποτελεί μεγάλη ευθύνη του δάσκαλου. Έτσι λοιπόν, ο ρόλος του δάσκαλου θα πρέπει να είναι, να αποφεύγει να προκαλεί φόβο στον παιδαγωγούμενο, τονώνοντας το ηθικό του, στηρίζοντάς τον να αναδείξει τις ικανότητές του, και βοηθώντας τον να μειώσει τις αναστολές που πηγάζουν από κάθε είδους ανασφάλειες στο εκπαιδευτικό κομμάτι, οι οποίες συμβάλλουν στο να διαταράσσεται η ψυχική του υγεία.

Τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από κοινωνικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα, ανταγωνιστικό περιβάλλον ή εχθρική συμπεριφορά, μπορούν να επιφέρουν σωματικές και ψυχικές διαταραχές. Η «συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου ρυθμίζει και διαμορφώνει τα συναισθήματα του ανάλογα με την κατάσταση την οποία βιώνει». Από την προσχολική, κιόλας, ηλικία το παιδί βιώνει σημαντικές αλλαγές και αρχίζει να κατανοεί τα συναισθήματα και τους λόγους που τα προκαλούν. Κατά την ηλικία 6 έως 12 ετών το παιδί, παράλληλα με τη συναισθηματική ανάπτυξη, αρχίζει να συνειδητοποιεί συναισθήματα, όπως η υπεροχή ή η υπερηφάνεια αλλά και τις αιτίες που προκαλούν τα πολύπλοκα συναισθήματά τους (Saarni, Mumme & Campos, 1998).

Ένα παιδί του δημοτικού μπορεί, πλέον, να αναγνωρίζει ξεκάθαρα τα ευχάριστα ή τα δυσάρεστα συναισθήματα και να τα συνδέει με τις εμπειρίες και τις προσδοκίες του παρελθόντος (Gnepp, 1989). Κατά τη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά συχνά παρουσιάζουν

δυσκολία στο να εκφράσουν αρνητικά συναισθήματα, φόβο, λύπη. Ωστόσο, κατά τη σχολική ηλικία κατανοούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Underwood, Coie, & Herbsman, 1992).

Σύμφωνα με τη Saarni (1999), το παιδί εξωτερικεύει ή αποκρύπτει τα συναισθήματά του στην προσπάθεια προστασίας της αυτοεκτίμησής του. Στην περίπτωση των αγοριών, έχει παρατηρηθεί ότι η έκφραση του φόβου τους καλύπτεται για να μη φανούν δειλοί στους συνομηλίκους τους (Terwogt & Olthof, 1989). Μια σημαντική προστατευτική ψυχολογική στρατηγική, αποτελεί η άρνηση η οποία βοηθά τον έφηβο να αντιμετωπίσει ένα μεγάλο αριθμό αρνητικών συναισθημάτων.

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983, 2011), η εκπαίδευση μπορεί να στηριχτεί στην πολυδιάστατη δομή της, και να διευκολύνει την κατανόηση του εαυτού και τη γνώση των δυνατοτήτων και αδυναμιών. Ο Sternberg (1998) προτείνει την επιτυχή νοημοσύνη, η οποία συνδυάζει την ενίσχυση και την ανάπτυξη της αναλυτικής σχέσης, της δημιουργικής σκέψης και της πρακτικής σκέψης. Στο πλαίσιο των σύγχρονων θεωριών περί νοημοσύνης έχουν αναπτυχθεί και σχεδιαστεί εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία συνυπολογίζουν τον ενδοπροσωπικό τομέα αλλά και τα συναισθήματα του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), ο μαθητής μέσα από το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μπορεί, αν βοηθηθεί, να οδηγηθεί στην προσαρμογή του σε ψυχοκοινωνικό και σε συναισθηματικό επίπεδο, μέσα από τις σχέσεις τους με τους σημαντικούς άλλους. Με τη σωστή αγωγή συναισθημάτων και την προαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης το παιδί κατανοεί τον εσωτερικό του κόσμο, καλλιεργεί τη δεξιότητα της θετικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός θέτει τη βάση για τη δημιουργία θετικού κλίματος η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη ή βελτίωση της επικοινωνίας και την προαγωγή τόσο της μάθησης όσο και της ψυχικής υγείας.

2.4 Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας

Ως σπουδαίος συντελεστής επιτυχίας για ένα μαθητή θεωρείται το επίπεδο των γονέων του στο πολιτιστικό και κοινωνικό τομέα (Κουμάκης, 2000). Σύμφωνα με τον ίδιο, επιβάλλεται η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η συνεργασία αυτή, όταν περνά μέσα από τους τρεις παρακάτω άξονες (α) τη βίωση της επιτυχίας, μέσα από την αυτοβεβαίωση των επιτευγμάτων, (β) την αμοιβή, και (γ) τη χαρά της εργασίας,

συνιστά θετικό κίνητρο για μάθηση, ενώ αντιθέτως, στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης, η σημασία της τιμωρίας φαίνεται να χάνει συνεχώς έδαφος.

Σύμφωνα με το μοντέλο FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation) για την οικογένεια, η σύγχρονη και παράλληλη λειτουργία όλων των μελών της είναι καθοριστική για την επίλυση προβλημάτων. Τα προβλήματα ιεραρχούνται και οργανώνονται σε ένα πλαίσιο, οπότε κάποιοι τύποι σχεδιασμών και μορφών αλληλεπίδρασης, μεταξύ των μελών της, μπορούν να οδηγήσουν σε πολύ σημαντικές παρεμβάσεις (Schutz, 1958).

Οι Δράκος και Τσιναρέλης (2011), σχετικά με τα παραπάνω, αναφέρονται στην έννοια της αυτοαντίληψης, «ένα σύνολο πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του». Η αντίληψη του ανθρώπου για τον εαυτό του δεν αποτελεί ενστικτώδη απόρροια, διαφέρει από άτομο σε άτομο και έχει ως επίκεντρο το «Εγώ» που κάνει αναγωγές στο παρελθόν, αναλύει παρούσες αντιλήψεις και μορφοποιεί επικείμενες εμπειρίες. Για αυτούς νοείται ως η συνάρτηση των σχέσεων των μελών της οικογένειας μεταξύ των, του κοινωνιοδυναμικού και ψυχοδυναμικού χώρου, «των σημαντικών άλλων», στον χώρο του σχολείου, του πολιτισμικού πλαισίου, των προσωπικών βιωματικών καταστάσεων, του φύλου και της σωματικής διάπλασης. Το περιβάλλον και ό, τι υπάρχει σε αυτό, γίνεται αντιληπτό σε συνάφεια με την αυτοαντίληψή μας. Στην υγιή προσωπικότητα η αυτοαντίληψη περνάει από την αφομοίωση και ενσωμάτωση των νέων ιδεών, στην απόρριψη των παλαιών, ενεργοποιώντας μηχανισμούς αυτοπροστασίας που απομονώνουν τον κίνδυνο του άγχους. Μια αδιάκοπη προσπάθεια αυτοάμυνας, σε σχέση με την αυτοαντίληψη, υπονομεύει την ανάπτυξή της.

Το σχολείο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, ο οποίος είναι καθοριστικός για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, σε βαθμό ώστε η επιτυχία σε κάποιους άλλους τομείς, συχνά, να μην καταφέρνει να αντισταθμίσει τα αισθήματα κατωτερότητας που δημιουργούνται από τη σχολική αποτυχία.

Ο Τσιάντης (1998) αναφέρει ότι η ψυχική υγεία κάθε παιδιού, είναι αποτέλεσμα της ομόφωνης συμπόρευσης οικογένειας και σχολείου μέσα από την έκφραση των αξιών, που και οι δύο αυτοί θεσμοί εκπροσωπούν, αλλά και το αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων ενός πολύπλοκου πλαισίου που ορίζεται από βιολογικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες.

Με την παραπάνω θέση συμφωνούν και άλλοι συγγραφείς (Χατζηχρήστου, 2009; Δράκος και Τσιναρέλης, 2011, Δροσινού και συν., 2009), οι οποίοι αναφέρουν ότι σε

πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα η εμπλοκή των γονέων θεωρείται απαραίτητη, ενώ το θετικό μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι ενυπάρχει, ως δημιουργικός στόχος μέσα σε αυτά. Για τους Δράκο και Τσιναρέλη μάλιστα, η έννοια της συναπόφασης, στο μοντέλο συνεργασίας σχολείου- επαγγελματιών εκπαίδευσης και οικογένειας, κατέχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο.

Από έρευνες που αφορούν στη συνεργασία σχολείου οικογένειας, προκύπτει πως υπάρχει μια αλληλεπιδραστική επιρροή μεταξύ των συστημάτων των οικογενειών και των σχολικών τάξεων. Οι έρευνες του Gottman, (2000), σε σχέση με τους τύπους γονέων και τις συμπεριφορές τους, τους διαχωρίζει σε: (α) αποστασιοποιημένους (θέλουν να εξαφανίσουν το πρόβλημα), (β) επικριτικούς, αποδοκιμαστικούς (κρίνουν και επικρίνουν τα συναισθήματα του παιδιού), (γ) επιτρεπτικούς – παραχωρητικούς» (δεν θέτουν όρια), και (δ) συναισθηματικούς μέντορες (καθοδηγούν, διδάσκουν, εμπνέουν το παιδί). Ο ίδιος, προτείνει πέντε στάδια συναισθηματικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης και από την πλευρά της οικογένειας αλλά και του σχολείου:

1. Επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών (βοηθούμε στην κατανόηση και αναγνώριση ενός συναισθήματος τη στιγμή που αυτό βιώνεται).
2. Αναγνώριση (εξασκούμε το παιδί στο να αναγνωρίσει αλλά και να αποδεχτεί τα αρνητικά συναισθήματα πριν συσσωρευτούν).
3. Ακρόαση με ενσυναίσθηση και επιβεβαίωση των συναισθημάτων (αφιερώνουμε χρόνο στο παιδί και προσφέρουμε τον εαυτό μας ως στήριγμα).
4. Βοήθεια στο παιδί να κατονομάσει λεκτικά τα συναισθήματά του (χαρακτηρισμός του συναισθήματος με συγκεκριμένες λέξεις).
5. Καθορισμός παράλληλα με παροχή βοήθειας στη διερεύνηση στρατηγικών για την επίλυση των προβλημάτων (οριοθετούμε τις κακές συμπεριφορές π.χ., χρήση βίας για την επίλυση διαφορών, διευκρινίζουμε τις διαστάσεις του προβλήματος και θέτουμε τους στόχους επίλυσης τους. Προτείνουμε εναλλακτικές λύσεις, εξετάζουμε τις προτεινόμενες λύσεις σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον).

Σύμφωνα με τον Τσιάντη (1998), το σχολείο επιτελεί εξέχοντα ρόλο αναφορικά με την ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού, ενώ, ο δάσκαλος, που θέλει να υπηρετήσει καλά τον ρόλο του και που έχει διδαχτεί πώς να το κάνει, μπορεί να λειτουργήσει ακόμα και ως ψυχοθεραπευτής, στη σχέση που θα αναπτύξει με τον μαθητή του. Για τον λόγο αυτό, ο δάσκαλος, πρέπει να έχει κατάλληλη εκπαίδευση και ενημέρωση, ώστε να μπορεί να

παρακολουθεί την πορεία, τη συμπεριφορά και την εξέλιξη του μαθητή του και να αντιλαμβάνεται και να εντοπίζει τις όποιες παρεκκλίσεις και δυσκολίες αυτός αντιμετωπίζει.

Κατά τους Δράκο και Τσιναρέλη (2011), ο κύριος επαγγελματικός σκοπός του εκπαιδευτικού είναι η παροχή εκπαίδευσης στον μαθητή του. Σύμφωνα με τον Henderson (1997), στον εκπαιδευτικό αποδίδεται ο σημαντικός ρόλος της ενδυνάμωσης του δεσμού του με τους μαθητές του, της παροχής σε αυτούς φροντίδας, υποστήριξης και ισότητας ευκαιριών, όσον αφορά στη συμμετοχή τους στη μαθησιακή δυσκολία, ενώ παράλληλα έχει χρέος να θέτει σαφή και καθαρά όρια, ενώ για τον Κουμάκη (2000), ο παιδαγωγός βιώνει την τραγικότητα επιτέλεσης των καθηκόντων του, μέσα από δυσχέρειες και αντιξοότητες στη σχέση του με τον παιδαγωγούμενο τον οποίον θέλει να καταστήσει αποδέκτη του μορφωτικού αγαθού.

Κατά τους Δράκο και Τσιναρέλη (2011), ο ρόλος του διευθυντή είναι να λειτουργήσει παρεμβατικά, εξισορροπητικά, διοικητικά και παιδαγωγικά, σε σχέση με τα προβλήματα που προκύπτουν από ένα μαθητή με σχολική Δυσκολία και τα προβλήματα που η ύπαρξή του δημιουργεί στον εκπαιδευτικό ή στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Σύμφωνα με την Tomlinson και συνεργάτες (2003), συχνά οι εκπαιδευτικοί, ενώ αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών, δεν κάνουν τίποτα ή δεν κάνουν αυτό που πρέπει για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, ενώ συχνά συμβαίνει να παραιτούνται από την προσπάθεια και διαχωρίζοντας τον ρόλο τους, να μεταθέτουν τη συνολική ευθύνη στους Συμβούλους Ειδικής Αγωγής (Rose, 2010). Ο Wehrmann (2000) αναφέρεται σε αυτοσχεδιασμούς των εκπαιδευτικών, χωρίς προηγούμενη μελέτη και προγραμματισμό. Η θέση της Tomlinson (2014) για το παραπάνω είναι ότι επιβάλλεται η ενημέρωση και γνώση του εκπαιδευτικού, αναφορικά με τη θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γνώση που θα μεταφέρει τη θεωρία ως εφαρμογή και πράξη μέσα στην τάξη.

2.5 Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω των ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Σύμφωνα με τους Δράκο και Τσιναρέλη (2011), η αδυναμία ανταπόκρισης των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν πρέπει, σε καμία περίπτωση, να τα αποκλείει από τη μάθηση. Ένας από τους ρόλους του σχολείου, στον κοινωνικό τομέα, είναι η προώθηση της κοινωνικής συνοχής. Παρόλα αυτά, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύεται η παγίωση διαφοροποιήσεων, μέσα από την

ταξινόμηση σε κατηγορίες, ανάλογες των επιδόσεων και στην κοινωνικά προσδιορισμένη μέση κανονικότητα. Η εκπαίδευση δε συνιστά μόνο εκμάθηση αλλά μια πολυσύνθετη διαδικασία που άπτεται κι ενός μέρους ψυχοκοινωνικών παραμέτρων. Το σχολείο αποκαλύπτει και επιτείνει τις διαφορές. Για να αντιμετωπίσουμε τις ΜΔ, επιβάλλεται να εντοπίσουμε τις ικανότητες του παιδιού και να τις ενισχύσουμε σκιαγραφώντας το μαθησιακό του προφίλ και τροποποιώντας ανάλογα το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και τη διδακτική μεθοδολογία με Ειδικά Προσαρμοσμένα στην κάθε περίπτωση Εκπαιδευτικά Προγράμματα με τα οποία επιδιώκεται η προσαρμογή των μαθητών στα υφιστάμενα κλασικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Χρηστάκης, 2011; Δράκος και Τσιναρέλης; 2011). Επιδιώκουμε να προκαλέσουμε, σίγουρα, το ενδιαφέρον του, αποφεύγοντας τις αφαιρετικές γλωσσικές δομές και φροντίζοντας για την κατανόηση των οδηγιών που του δίνουμε.

Σύμφωνα με τον Gayfer (1991), μετά από ανάλυση 57 μελετών οι οποίες διενεργήθηκαν με τυποποιημένα τεστ σε τάξεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι μαθητές, που δέχτηκαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επέδειξαν ακαδημαϊκό προβάδισμα έναντι εκείνων στην εκπαίδευση των οποίων εφαρμόστηκε ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας

Η Tomlinson (2014) επισημαίνει, ότι η διαφοροποιημένη πραγματικά διδασκαλία λαμβάνει, κατά βάση, υπόψη της, τόσο τις σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, όσο και τις διαφοροποιημένες ανάγκες τους. Μόνο τότε, και μέσα από την κατάλληλη τροποποίηση του εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος, θα μεγιστοποιηθεί η δυνατότητα ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη.

Η προέκταση της δυναμικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με την (Κουτσελίνη, 2001), επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή περίπτωση, με σφαιρικότητα αναφορικά με την προσωπικότητά του αλλά και, συνυπολογίζοντας και τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες ή την αίσθηση αυτοεικόνας που αυτός έχει, στοιχεία που αναμφισβήτητα καθορίζουν, επίσης τη μαθησιακή διαδικασία.

Η άποψη αυτή, μάλιστα, επιτείνεται δίνοντας βαρύτητα τόσο στο οργανωτικό μέρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όσο και στο παιδαγωγικό, ώστε η εφαρμογή του από τον ενημερωμένο εκπαιδευτικό να επιτρέπει την προσέγγιση του εκπαιδευτικού στόχου όλων των μαθητών Κουτσελίνη (2001, 2006). Ενισχύεται, λοιπόν η άποψη ότι η

διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από τον εκπαιδευτικό ως συνταγή αλλά ως μία εκπαιδευτική καινοτομία στη διδασκαλία που θα οδηγήσει τον μαθητή στη μάθηση (Tomlinson, 2014).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, για να είναι ένα τέτοιο πρόγραμμα λειτουργικό, πρέπει να είναι:

Στοχευμένο: Ο διδακτικός στόχος θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις δυνατότητες και τις δυσκολίες του μαθητή.

Ατομικό: Προσανατολιζόμαστε βάσει των ιδιοτήτων κάθε παιδιού ατομικά, προσαρμόζοντας το πρόγραμμα στο παιδί και όχι το παιδί στο πρόγραμμα.

Δομημένο: Το πρόγραμμα δομείται αφού έχει γίνει η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με πίνακες επιπέδων που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διδασκαλία, τη λειτουργική περιγραφή του διδακτικού στόχου, καθώς και το χρονοδιάγραμμα της διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με τα βήματα διδασκαλίας.

Ένταξιακό: Το Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, σύμφωνα με τα ΔΕΠΣ-ΑΠΣ, μέσα από την υλοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων αποσκοπεί στην ομαλή ένταξη του μαθητή στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τη Δροσινού και συνεργάτες (2009), οι δραστηριότητες πρέπει να είναι εμπνευσμένες από τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και να προκύπτουν από ατομικές οπτικοποιήσεις - φωτογραφίες του αυθόρμητου διαδραστικού παιχνιδιού αναπτυξιακών δεξιοτήτων, με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (μέσα στη τάξη ή στην κοινότητα).

Τα παραπάνω είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός προγράμματος παρέμβασης, επειδή οι ανάγκες κάθε παιδιού είναι εξατομικευμένες, πρέπει και οι τεχνικές και οι μέθοδοι που θα εφαρμοστούν, να είναι και αυτές ανάλογες με τις ανάγκες του παιδιού (Τσιάντης, 1998; Χρηστάκης, 2011; Δροσινού και συν., 2009).

Ο Τσιάντης υπερτονίζει την ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των παιδιών με αποκλίσεις, για τα οποία, αναφέρει ότι πρέπει να τυγχάνουν επιπρόσθετης υποστήριξης σε μεγαλύτερη αναλογία, καθότι αναγνωρίζει την ανάγκη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την ανάγκη διάθεσης κονδυλίων από μέρους των κρατών για την εκπαιδευτική αναβάθμιση και υποστήριξη του μορφωτικού επιπέδου των νέων σε όλες τις εκφάνσεις.

Σύμφωνα με τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας, σκοπός του σχολείου είναι να οδηγήσει όλους τους μαθητές στην εκμάθηση των γνώσεων και

δεξιοτήτων μέσα από τα προγράμματα που αναφέρονται σε κοινή παιδαγωγική βάση. Ως εκ τούτου, όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει μια δυσκολία στη μάθησή του, η αναγκαία συνδρομή και υποστήριξη θα πρέπει να του παρέχεται εντός της δημόσιας υπηρεσίας εκπαίδευσης του κράτους του, δηλ. το Δημόσιο σχολείο. Με την Εγκύκλιο (Αρ 2006-138) που καθορίζει τα Προσαρμοσμένα Προγράμματα Εκπαιδευτικής Επιτυχίας (P.P.R.E – Programmes Personnalisés de Réussite Educative (P.P.R.E.) και την Εγκύκλιο (Αρ 2008-082), που αναφέρεται στα Εξειδικευμένα Προγράμματα που αφορούν σε ένα συγκεκριμένα προσαρμοσμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, το Υπουργείο Παιδείας και Εκπαίδευσης της Γαλλίας ορίζει τις δράσεις που προτείνονται για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών. Το υποστηρικτικό αυτό πλαίσιο δράσης που έχει συσταθεί υπό την ευθύνη του Ειδικού Επιθεωρητή Εθνικής Παιδείας, έχει ως έργο τη δόμηση των Υποστηρικτικών Προγραμμάτων που εκτείνεται από την κάλυψη της ανάγκης, σε προσωπική υποστήριξη, έως και τη βοήθεια, σε εξειδικευμένη βάση. Έτσι, μέσα στο πλαίσιο του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος, εφαρμόζεται ένα σύνολο παιδαγωγικών δράσεων για την πρόληψη ή την υποστήριξη της Μαθησιακής Δυσκολίας και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών. Οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι παρέχουν εμπειρογνωμοσύνη σε όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Συμβάλλουν στην παρατήρηση των μαθητών, ενημερώνονται για τη διαρκή αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όπως αυτές προσδιορίζονται από τον δάσκαλο της τάξης, και συγκροτούν και αναλύουν τον ορισμό της βοήθειας που αυτοί χρειάζονται. Συμβάλλουν, επίσης, σε μια θετική σχέση με τους γονείς για να αντιμετωπιστεί από κοινού το Πρόγραμμα και διευκολυνθεί η σχολική επιτυχία. Την παραπάνω θέση τη βρίσκουμε στη βιβλιογραφία και από τους Χρηστάκη (2011), και Δροσινού και συνεργάτες (2009).

Ομοίως και ο Τσιάντης (1998), θεωρεί ότι, μέσα από κατάλληλα επιλεγμένα προγράμματα, μέσα από συντονισμό και συνοχή στην τοποθέτηση απέναντι στο πρόβλημα, αλλά και ομοιογένεια στη συμπεριφορά, το σχολείο θα μπορούσε να αναδείξει το υποστηρικτικό έργο του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του, ως προέκταση της οικογένειας και όχι ως ένα μεμονωμένο και ξεκομμένο σύστημα.

Στην Ελλάδα, η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε στις αρχές του '80, ενώ με το διάταγμα Π.Δ. 301/1996, ορίζεται για πρώτη φορά αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, γνωστό ως Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Στόχος του ΠΑΠΕΑ είναι η στήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

(ΑμΕΕΑ), ώστε πάντα, με σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα, να ενδυναμωθούν και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες τους, ανεξάρτητα της φύσης της δυσκολίας (αποκατηγοριοποίηση) ή της ηλικίας τους (αποηλικιοποίηση), με απώτερο σκοπό την ένταξή τους στο σχολείο αλλά και την κοινωνία. Η ετοιμότητα σχετίζεται με τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη σωματική ικανότητα του παιδιού στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τα αντιληπτικά και αισθητηριακά περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Συγκεκριμένα, η σχολική ετοιμότητα θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές, ώστε το παιδί να καταφέρει να μεθοδεύσει και να εστιάσει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, εφόδια για την ομαλή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και την επιτυχή του ανταπόκριση στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Δροσινού και συν., 2009).

Σύμφωνα με τις ψυχοπαιδαγωγικές θεωρήσεις, η απουσία κατάλληλης εξειδικευμένης παιδαγωγικής διαχείρισης της μειονεξίας οδηγεί το άτομο σε περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό (Δροσινού, 2009). Για τον λόγο αυτό θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό το γεγονός της ανίχνευσης, μια διαδικασία που πρέπει να εφαρμόζεται στην αρχή της σχολικής ζωής του παιδιού, έτσι ώστε να επιτευχθεί έγκαιρος εντοπισμός, διάγνωση, συστηματική παρέμβαση συνεχούς – συστηματικής υποστήριξης, ώστε το άτομο να κατορθώσει, τελικά, να αποκτήσει την αυτονομία του, προτού η εμπλοκή του στη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης του προκαλέσει συναισθήματα αποτυχίας. Για τους παραπάνω λόγους οι ανεπτυγμένες χώρες υιοθετούν την ενεργό διεπιστημονική παρέμβαση και τον σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης στο σχολείο (Mills & Cunningham, 2014).

2.6 Περιγραφή του Προβλήματος

Η παρούσα μελέτη αφορά τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με ΓΜΔ και ΠΣ η συννοσηρότητα των οποίων του δημιουργούσε δυσκολίες στη συναισθηματική του οργάνωση και στην ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο. Στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης για την ολοκλήρωση του ΔΙ.Π.Μ.Σ «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους», μέσα από την παρατήρηση, παρέμβαση και αξιολόγηση, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα διαφοροποιημένο γλωσσικό πρόγραμμα παρέμβασης που στόχο είχε την συναισθηματική οργάνωση του μαθητή και την ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο. Η δημιουργία και η

υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού, 2014α) έγινε βάσει του ΠΑΠΕΑΕ (Δροσινού και συν., 2009) το οποίο εξετάζει τις περιοχές του Προφορικού Λόγου, της Ψυχοκινητικότητας, των Νοητικών Ικανοτήτων, αλλά και της Συναισθηματικής Οργάνωσης. Έτσι δόθηκε η δυνατότητα ενίσχυσης της συναισθηματικής οργάνωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας, με σκοπό τον έλεγχο των αποκλίσεων που παρουσίαζε ο μαθητής, τόσο στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας όσο και στα ΠΣ. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε για να διερευνηθούν οι αποκλίσεις στην ΑΠΑ μαθητών με ΜΔ και ΠΣ. Το πρόβλημα που κλήθηκε να εξετάσει η ερευνήτρια ήταν αν και κατά πόσο οι αποκλίσεις στις ΜΔ συνυπάρχουν με τα ΠΣ. Η προβληματική αυτή ανέκυψε από την πολυπλοκότητα που διέπει το ευαίσθητο θέμα των σύνθετων ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολιών και τη θολότητα που επικρατεί γύρω από τα ΠΣ, όταν η θεώρησή τους γίνεται κάτω από την ομπρέλα της ΕΑΕ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πεδίο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Στην Ελλάδα, μια από τις δομές που προσφέρει υπηρεσίες ΕΑΕ σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) είναι τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που εδράζονται σε γενικά σχολεία (Ζώνιου - Σιδέρη, 2010) και η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος είναι η δασκαλοκεντρική, άμεση διδασκαλία (επίδειξη, καθοδήγηση, εξέταση, διόρθωση) (Χρηστάκης, 2011). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 συμμετέχοντες (20 ανήλικα άτομα και 20 ενήλικα άτομα). Από τα ανήλικα άτομα το ένα είναι η περίπτωση μαθητή 10 ετών, Δ' τάξης Γενικού Δημοτικού, που υποστηριζόταν από το ΤΕ μια ώρα ημερησίως, κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας. Η διάγνωση που προσκομίστηκε ήταν «Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) και Προβλήματα Συμπεριφοράς (ΠΣ)». Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας θα του αποδώσουμε το ψευδώνυμο «Γιάννης». Τα υπόλοιπα 19 ανήλικα άτομα είναι οι συμμαθητές που φοιτούν μαζί του στη γενική τάξη. Από τους 20 ενήλικες οι 4 είναι Δάσκαλοι ΕΑΕ (ΠΕ71), οι 4 γονείς παιδιών με ΕΜΔ και οι υπόλοιποι 12 εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ΠΕ70). Από τους τελευταίους, οι 8 είναι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο σχολείο που φοιτά ο μαθητής. Οι 4 εξ αυτών, που γνωρίζουν τον μαθητή και έρχονται σε επαφές μαζί του (εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, δασκάλα γενικής τάξης, δασκάλα αγγλικών, διευθυντής) αποτελούν και το δείγμα των συνεντευξιζόμενων ατόμων.

3.2 Εργαλεία Μέτρησης

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας, για να προσεγγίσει ικανοποιητικά το θέμα προς διερεύνηση, επέβαλε μια μεικτή μεθοδολογία για την πολύπλευρη και ολιστική θεώρηση του θέματος. Η σύνδεση θεωρητικού και εμπειρικού επιπέδου έγινε σε δύο εναλλακτικές μορφές: α) με τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων για τον έλεγχο των υποθέσεων και β) με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, που βοήθησαν στην ανάπτυξη και συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας (Κυριαζή, 2002; Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Τα εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων ήταν δύο: το Πείραμα και το Ερωτηματολόγιο. Το Πείραμα διεξήχθη για τον προσδιορισμό σχέσεων αιτίου-

αποτελέσματος στις υπό διερεύνηση μεταβλητές και χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για την αξιολόγηση του θεραπευτικού/διδασκτικού προγράμματος (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η συνθήκη που ορίστηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η Παρέμβαση του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος (ΣΑΔΕΠΕΑ) και η εξαρτημένη, οι αποκλίσεις των επιδόσεων του μαθητή. Σκοπός ήταν να εξεταστεί κατά πόσο η παρέμβαση (αιτία) βοηθά στην υποστήριξη του μαθητή με ΜΔ και ΠΣ (αιτιατό). Το πλήθος και η ταυτότητα των μεταβλητών καθορίστηκαν από τον προϋπολογισμό της μελέτης, τον διαθέσιμο χρόνο για την ολοκλήρωσή της και την εκτίμηση του ερευνητή για τη σημαντικότητα της κάθε μεταβλητής στο αντικείμενο που τον ενδιαφέρει (Σίμος & Κομίλη, 2003).

Για τη διερεύνηση της επιτυχίας του ΣΑΔΕΠΕΑ το πείραμα που διεξήχθη αποτελούνταν από πέντε μέρη. Κάθε μέρος ήταν ένα κείμενο μικρής έκτασης (10-12 σειρές) με 4 ερωτήσεις κλειστής απάντησης η καθεμία και 4-5 οπτικοποιημένες έννοιες, που λειτουργούσαν ως ενισχυτές. Για τη δημιουργία των κειμένων βασιστήκαμε στις αρχές της συγγραφής των κοινωνικών ιστοριών.

Η χρήση των κοινωνικών ιστοριών ξεκίνησε και αναπτύχθηκε από την Carol Gray το 1991. «Μια κοινωνική ιστορία ως κείμενο είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα για ανθρώπους με αυτισμό» (Gray, 2012, σελ. 13). Στη δική μας περίπτωση, ο μαθητής δεν βρίσκεται στο Φάσμα του Αυτισμού, όμως ο τρόπος γραφής και επεξεργασίας των κοινωνικών ιστοριών δομήθηκε έτσι ώστε η χορήγησή τους να αποτελέσει εργαλείο αξιολόγησης της ανταπόκρισής του στην παρέμβαση και στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, με έμφαση στην ανάγνωση και την ορθογραφία και στα προβλήματα συμπεριφοράς.

Ο τίτλος κάθε ιστορίας σχετιζόταν με τον διδακτικό στόχο. Το περιεχόμενό τους αφορούσε την καθημερινότητα της τάξης και τους κανόνες της (π.χ. έγκαιρη προσέλευση), τις «καλές πρακτικές» της συμπεριφοράς και τη συναισθηματική αντανάκλαση ορισμένων καταστάσεων, ενώ οι 4 ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου αποτελούνταν από τρεις επιλογές απάντησης και εστίαζαν στην περιοχή των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων συμπεριφοράς.

Το Ερωτηματολόγιο δομήθηκε με ερωτήσεις κλίμακας ιεράρχησης τύπου Likert. Περιείχε σύνολο 20 ερωτήσεων που εξέταζαν τις στάσεις των ερωτώμενων με κατεύθυνση τις 4 ερευνητικές υποθέσεις. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Οι πρώτες

πέντε ερωτήσεις (ερώτηση 1-5) εξέταζαν αν οι αποκλίσεις στις ΕΜΔ (στην Ανάγνωση, στην Ορθογραφία) επηρεάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (1^η Ερευνητική Υπόθεση). Οι ερωτήσεις 6-10 διερευνούσαν αν οι αποκλίσεις στις ΕΜΔ (στην Ανάγνωση, στην Ορθογραφία) συνυπάρχουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς (2^η ερευνητική υπόθεση). Οι επόμενες πέντε (ερώτηση 11- 15) εξέταζαν αν η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική Υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις, τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς (3^η Ερευνητική Υπόθεση). Οι τελευταίες πέντε ερωτήσεις (16-20) διερευνούσαν αν η συχνότητα, ο τρόπος, η ένταση, η ποιότητα και η ποσότητα στις αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς καταγράφονται παράλληλα με τις αποκλίσεις στις ΕΜΔ συμπεριφοράς (4^η Ερευνητική Υπόθεση). Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert με τις εξής επιλογές. Ο αριθμός 1 (ένα) αντιστοιχούσε στην απάντηση «Καθόλου», ο αριθμός 2 (δύο) «Λίγο», ο αριθμός 3 (τρία) «Μέτρια», ο 4 (τέσσερα) «Πολύ» και ο 5 (πέντε) «Πάρα πολύ». Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο έρευνας

EP_1	Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) μπορεί να επηρεάσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του.
EP_2	Η αδυναμία συγκέντρωσης και η διάσπαση προσοχής ενός μαθητή μπορούν να επιτείνουν την έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση.
EP_3	Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) μπορεί να οδηγήσουν σε αντικοινωνική συμπεριφορά-αποξένωση.
EP_4	Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) μπορεί να του δημιουργήσουν αίσθημα ντροπής και κατωτερότητας.
EP_5	Τα συναισθήματα ματαίωσης ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) μπορεί να τον οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά.
EP_6	Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συνυπάρχουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς.
EP_7	Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συνυπάρχουν με αδιαφορία-απόσυρση.
EP_8	Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) εντοπίζονται παράλληλα με επιθετική συμπεριφορά.
EP_9	Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συμβαδίζουν με χαμηλή αυτοεκτίμηση.
EP_10	Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συσχετίζονται με αντικοινωνική συμπεριφορά.
EP_11	Η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς.
EP_12	Ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενός μαθητή, μειώνοντας τις αποκλίσεις στον γνωστικό τομέα.
EP_13	Ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον για μάθηση ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

EP_14	Ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να ελέγξει την επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
EP_15	Ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να συμβάλει στην τόνωση αυτοσυναισθήματος ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος δυσκολεύεται στη συνεργασία με τους άλλους.
EP_16	Οι αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς ενός μαθητή εμφανίζονται παράλληλα με τις αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.
EP_17	Ένας μαθητής που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζει παράλληλα και μαθησιακές δυσκολίες.
EP_18	Η επιθετικότητα και οι εκρήξεις θυμού ενός μαθητή συνδέονται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει.
EP_19	Η αδιαφορία, η απομόνωση ή/και η απόσυρση ενός μαθητή συνδέονται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει.
EP_20	Ο βαθμός συσσώρευσης αρνητικών εμπειριών από το περιβάλλον ενός μαθητή μπορεί να συνδεθεί με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει.

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης καθ' όσον ο παρατηρητής εντάχθηκε για εκτεταμένο χρονικό διάστημα στη διαδικασία έχοντας ενεργό ρόλο και συμμετοχή στις δραστηριότητες (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006)

Για τη συστηματοποίηση της παρατήρησης, στα πλαίσια μιας επιστημονικής προσέγγισης του θέματος, χρησιμοποιήθηκαν πρωτόκολλα παρατήρησης για τη διεξαγωγή Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης, στην οποία βασίστηκε και ο μετέπειτα σχεδιασμός της Διαφοροποιημένης Παρέμβασης, καθώς μέσω αυτής εντοπίσαμε τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία του μαθητή (Δροσινού και συν., 2009). Για το παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν οι ΛΕΒΔ (Δροσινού και συν., 2009), οι Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΛΓΜΔ), Λίστες Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών, το ΠΑΠΕΑΕ και το Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Ανίχνευσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΠΑΠΑΕΜΔ) (Δροσινού, 2014β). Στα πρωτόκολλα καταγράφηκαν οι αποκλίσεις του μαθητή, σύμφωνα με τη γραμμή βάσης, δηλαδή, την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης του παιδιού. Απόκλιση πάνω από τη γραμμή βάσης σηματοδοτούσε τα δυνατά σημεία του μαθητή και απόκλιση κάτω από τη γραμμή βάσης τις δυσκολίες του και τους συγκεκριμένους τομείς στους οποίους υστερούσε. Μέσω των ΛΕΒΔ εξετάστηκε και καταγράφηκε το προφίλ επιδόσεων του μαθητή στις εξής περιοχές: Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Μέσω των ΛΓΜΔ έγινε καταγραφή των αδύνατων και δυνατών σημείων του μαθητή στις: Δεξιότητες Γλώσσας, Δεξιότητες Μαθηματικών, Δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας και Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Το ΠΑΠΕΑΕ συστηματοποίησε την καταγραφή θετικών/αρνητικών αποκλίσεων στη Μαθησιακή Ετοιμότητα, στις Βασικές Ακαδημαϊκές

Δεξιότητες, στις Κοινωνικές Δεξιότητες, στις Δημιουργικές Δεξιότητες και στην Προεπαγγελματική Ετοιμότητα. Το ΠΑΠΑΕΜΔ χρησιμοποιήθηκε για την παρατήρηση των Αντιληπτικών Λειτουργιών, των Μνημονικών Δεξιοτήτων, των Γραφο-χωρικών Δεξιοτήτων, των Βασικών Αναγνωστικών Δεξιοτήτων, των Μαθηματικών Δεξιοτήτων και των Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς.

Επικουρικά με τα παραπάνω πρωτόκολλα παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε και το Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ) (Δροσινού και συν., 2009). Στο ΕΔΑ καταγράφηκε η αλληλεπίδραση με το παιδί, τις συγκεκριμένες ημέρες που γινόταν η παρατήρηση, τα σημαντικά σημεία των διαλόγων και ο παιδαγωγικός αναστοχασμός (τι πήγε καλά και τι όχι), σημαντικός για την αξιολόγηση.

Τέλος, το τελευταίο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τις άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή της έρευνας (Cohen και Manion, 1994) για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη Συνέντευξη, μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών (Ιωσηφίδης, 2003). Ο «σκόπιμος διάλογος αυτής της διαπροσωπικής συνάντησης» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006, σ.183), είχε ξεκάθαρο σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων από τον συνεντευξιαζόμενο σχετικά με το αντικείμενο έρευνας (Δημητρόπουλος, 1994) μετατρέποντας τη «συνομιλία» σε μία «μελέτη» φαινομένων (Powney & Watts, 1987). Το περιεχόμενο της ημι-δομημένης συνέντευξης αποτελούνταν από 12 προκαθορισμένες ερωτήσεις που διερευνούσαν συγκεκριμένους θεματικούς άξονες σχετικά με τις ψυχοδυναμικές και τις κοινωνιοδυναμικές τάσεις που καταγράφονται στις δυσκολίες (στην Ανάγνωση, στην Ορθογραφία) και τη Συμπεριφορά και την επιρροή που ασκούν στην ένταξη στη σχολική κοινότητα. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν ο εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, η δασκάλα Γενικής Τάξης, η δασκάλα Αγγλικών και ο Διευθυντής του σχολείου, ενήλικες που εμπλέκονταν στη μαθησιακή διαδικασία και γνώριζαν τον μαθητή. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην Ειδική Παιδαγωγό που τον παρακολουθούσε στο ΤΕ.

3.2.1 Διαδικασίες της έρευνας

Για τη σφαιρική επιστημονική προσέγγιση του θέματος των Μαθησιακών Δυσκολιών, με έμφαση στην ανάγνωση και την ορθογραφία, των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και της ενίσχυσης της Συναισθηματικής Οργάνωσης με μακροπρόθεσμο στόχο την ένταξη, έγινε σε βάθος βιβλιογραφική μελέτη. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε πρόσφατη αρθρογραφία, εστιασμένη στο θέμα της ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και

προβλήματα συμπεριφοράς, στην αντανάκλαση των παραπάνω στην αυτοεκτίμηση και γενικότερα στον ψυχισμό των μαθητών, στην παρέμβαση και στην ανταπόκρισή της, καθώς και στις στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γύρω από τα προαναφερθέντα ζητήματα. Κατ' επέκταση και οι γενικοί στόχοι της έρευνας προσανατολίστηκαν σε αυτές τις κατευθύνσεις, δηλαδή α) τις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς, β) την ένταξη, και γ) το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Η πρώτη φάση της έρευνας περιελάμβανε τη λήψη ατομικού, σχολικού και οικογενειακού ιστορικού του μαθητή. Ύστερα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης (δεύτερη φάση). Ο μαθητής παρατηρήθηκε στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον όχι μόνο στην τάξη αλλά και κατά τα διαλείμματα για να επιτευχθεί μια πολύπλευρη καταγραφή της συμπεριφοράς του. Ο χρόνος και ο τρόπος για τη διεξαγωγή της έρευνας ταυτοποιείται με την πρακτική άσκηση 145 ωρών (από 7/11/14 έως 14/6/14) του Διακρατικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών. Κατά την πρακτική άσκηση, η ερευνήτρια επισκεπτόταν το σχολείο μία φορά εβδομαδιαίως παρατηρώντας τον μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Η παρατήρηση λάμβανε χώρα στη γενική τάξη, στο τμήμα ένταξης αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Για την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν οι ΛΕΒΔ, οι ΛΓΜΔ, το ΠΑΠΕΑΕ και το ΠΑΠΑΕΜΔ. Η παρατήρηση περιελάμβανε τρεις φάσεις, την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική, όπου εντοπίστηκαν οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης στα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθητή. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης του μαθητή της μελέτης παρουσιάζονται στα Παραρτήματα Α, Β, Γ, και Δ, αντίστοιχα. Η έναρξη της αρχικής παρατήρησης ορίστηκε την 7^η Νοεμβρίου 2013, διήρκεσε 35 ώρες και ολοκληρώθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2013. Η διαμορφωτική παρατήρηση άρχισε στις 9 Ιανουαρίου 2014 και τελείωσε 8/4/2014 και η τελική ξεκίνησε στις 10 Απριλίου και τελείωσε στις 14 Ιουνίου 2014.

Βασιζόμενοι στην καταγραφή των αποκλίσεων του μαθητή σχεδιάστηκαν συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι με τη σειρά τους συστηματοποιήθηκαν στο διαφοροποιημένο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης του μαθητή (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) όπου δημιουργήθηκε ο διδακτικός στόχος και ο κατακερματισμός του σε επιμέρους βήματα, τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και η αξιολόγηση του προγράμματος (τρίτη φάση).

Από τη μελέτη των αποκλίσεων στις λίστες των ΓΜΔ και του ΠΑΠΕΑ οι περιοχές των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων που επιλέχθηκαν να αναλυθούν ήταν εκείνες

που ο μαθητής σημείωνε τις μεγαλύτερες αποκλίσεις. Η πρώτη είναι η περιοχή των δεξιοτήτων της Γλώσσας και συγκεκριμένα ο τομέας της Γραφής και της Ανάγνωσης και στη δεύτερη, οι δεξιότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας με προσανατολισμό στην Συναισθηματική Οργάνωση. Ο διδακτικός στόχος που τέθηκε ήταν «Να χαίρεται με την αναγνωστική του ικανότητα και να μιλά επιχειρηματολογώντας για τα συναισθήματά του». Αφού δημιουργήθηκε ο στόχος, έγινε ανάλυση έργου (task analysis), χωρίζοντας τον σε επιμέρους βήματα, χτίζοντάς τα με δραστηριότητες (Χρηστάκης, 2011).

Οι υποστόχοι που δημιουργήθηκαν αναφορικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα, βασίστηκαν στο Ετήσιο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΕΑΠ), απαραίτητο για την αποτελεσματική εφαρμογή της παρέμβασης. Έγινε προσπάθεια κάθε βήμα να καλύπτει συνδυαστικά αφενός τη στοχοθεσία του ΕΑΠ, αφετέρου τις περιοχές του ΠΑΠΕΑ, έτσι ώστε να σχεδιαστεί ένα ευέλικτο διδακτικό πρόγραμμα με δραστηριότητες που θα συνδυάζονται και θα συνδέονται με τη λειτουργική περιγραφή του διδακτικού στόχου (Δροσινού και συν., 2009). Κάθε βήμα και οι δραστηριότητες που το στελεχώνουν απαντάται στο Μηνιαίο Πρόγραμμα. Για τον μήνα Δεκέμβριο, το διδακτικό βήμα ήταν «Να συγκεντρώνει την προσοχή του με τη βοήθεια της κιναισθησης συνδέοντας εμπειρίες με αίτιο-αποτέλεσμα», για το μήνα Ιανουάριο «Να συγκεντρώνει την προσοχή του με τη βοήθεια της κιναισθησης και να ακολουθεί σύνθετες εντολές, για τον μήνα Φεβρουάριο «Να διαβάζει μια ιστορία και να συνδέει το νόημα με δικές του εμπειρίες», για τον μήνα Μάρτιο «Να αναγνωρίζει και να μιλά με επιχειρήματα για τα συναισθήματά του» και τέλος για τον μήνα Απρίλιο «Να χαίρεται με την αναγνωστική του ικανότητα και να μιλά επιχειρηματολογώντας για τα συναισθήματά του». Η κατάτμηση των μηνιαίων έγινε με διδακτικά βήματα υπό μορφή δραστηριοτήτων.

Έτσι, ο μηνιαίος στόχος του Δεκεμβρίου αποτελούνταν από τα εξής βήματα: 1. Να σειροθετεί μια ιστορία και να μπορεί να την περιγράψει. 2. Να παρακολουθεί, να προβλέπει και να προσδοκά την εξέλιξη και τη συνέχεια των γεγονότων μιας ιστορίας. 3. Να ακούει μια ιστορία και να μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης, αιτίου-αποτελέσματος.

Τα διδακτικά βήματα για τον μηνιαίο στόχο του Ιανουαρίου ήταν: 1. Να κάνει "ΚΟΤΤΑ" κάθε φορά που γράφει μια πρόταση. 2. Να διαλέγει εκείνος το τέλος μιας ιστορίας αποφασίζοντας για την τύχη των ηρώων. 3. Να διαλέγει τις συνέχειες στο παραμύθι "τα 88 ντολμαδάκια" και να πηγαίνει στη σωστή σελίδα. 4. Να θυμάται το παραμύθι των εγκλίσεων και να εφαρμόζει τις πληροφορίες στο παπουτσόκουτο.

Για τον μήνα Φεβρουάριο τα βήματα ήταν: 1. Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης. 2. Κατανόηση κοινωνικών ιστοριών. 3. Να δίνει παραδείγματα από τη ζωή του που να ταιριάζουν με εκείνα του κειμένου. 4. Να ανακαλεί μνημονικές εικόνες με συναισθηματική φόρτιση. 5. Να κατανοεί ότι κάθε πράξη συνοδεύεται από συνέπειες.

Για τον μήνα Μάρτιο τα διδακτικά βήματα ήταν: 1. Να μπορεί να αναγνωρίζει τα βασικά συναισθήματα (χαρά- λύπη- θυμό- φόβο) 2. Να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που απεικονίζονται σε μια εικόνα/πρόσωπο και να τα λεκτικοποιεί. 3. Να αναγνωρίζει και να μιλά με επιχειρήματα για τα συναισθήματά του.

Για τον μήνα Απρίλιο τα διδακτικά βήματα ήταν: 1. Να διαβάζει και να κατανοεί κείμενο απαντώντας σε ερωτήσεις. 2. Κατανόηση κοινωνικών ιστοριών. 3. Να δίνει παραδείγματα από τη ζωή του που να ταιριάζουν με εκείνα του κειμένου 4. Να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του. 5. Να μιλά με επιχειρήματα για τα συναισθήματά του.

Στη συνέχεια καταγράφηκε το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, οι χειροτεχνίες και οι δημιουργικές στις δραστηριότητες που στόχο είχαν να είναι οικείες με τα ενδιαφέροντα του μαθητή και δελεαστικές, καθώς έμοιαζαν με παιχνίδι, για να οξύνουν το ενδιαφέρον του για μάθηση. Το τελευταίο εμπίπτει και στον στόχο της συναισθηματικής οργάνωσης.

Στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, αντίστοιχα, δομούνται οι διδακτικοί στόχοι όλων των ημερών κατ' αντιστοιχία με τους μηνιαίους, ομοίως, με την κατάτμησή του σε επιμέρους κομμάτια. Το παιδαγωγικό υλικό ήταν κυρίως διαφοροποιημένα κείμενα (ιστορίες, παραμύθια) και ασκήσεις που στόχευαν στα γνωστικά ελλείμματα του μαθητή, παπουτσόκουτα, χειροτεχνίες.

Στην τέταρτη φάση του προγράμματος έγινε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του ημερήσιου προγράμματος με καταγραμμένες αναλυτικά την ημερομηνία, τα διδακτικά βήματα και τους στόχους, τη διάρκεια της δραστηριότητας, το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εμπέδωση της διδασκαλίας, τη γενίκευση και έλεγχο αυτονομίας, το φωτογραφικό υλικό της παρέμβασης. Ακολούθησε η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (παιδαγωγικός αναστοχασμός). Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε το πείραμα και το ΕΔΑ, όπου καταγράφονταν τα σημεία-κλειδιά της αλληλεπίδρασης μαθητή-εκπαιδευτικού. Σημαντικό για την αξιολόγηση κάθε βήματος ήταν κατά πόσο αυτόνομα ο μαθητής μπορούσε να ολοκληρώσει κάθε δραστηριότητα με απώτερο σκοπό να χρειάζεται όσο λιγότερη βοήθεια γίνεται (Δροσινού και συν., 2009). Ακολουθούν

ενδεικτικές διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

20/2/2014. Διδακτικό βήμα: Να σειροθετεί μια ιστορία και να μπορεί να την περιγράψει. Δραστηριότητα γλωσσική: Κοίταξε προσεκτικά και βρες τη σειρά της ιστορίας. Κύκλωσε την πρώτη εικόνα και χρωμάτισε την τελευταία. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Λογική σειρά φωτογραφιών σε αριθμημένες θέσεις. Διάρκεια δραστηριότητας: 5'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: κάρτες σειροθέτησης, μαρκαδόροι.

27/2/2014. Διδακτικό βήμα: Να συγκεντρώνεται (κιναισθηση) κατά τον τονισμό λέξεων. Δραστηριότητα γλωσσική: "Βρέχει πολύ! Τα σύννεφα ρίχνουν ΤΟΝΟΥΣ βροχή! Αν πάρεις τους τόνους από τα σύννεφα και τους βάλεις στις λέξεις «η βροχή θα σταματήσει και θα βγει ήλιος!» Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Συνεργασία στο πλαίσιο του σχολείου ακούγοντας προσεκτικά τις οδηγίες του δασκάλου. Διάρκεια δραστηριότητας: 5'. Αυτονομία: χωρίς βοήθεια. Υλικά: διαφοροποιημένη άσκηση, στοχευμένη, για την παγίωση τονισμού "βρέχει τόνους βροχή" (λευκές σελίδες, μαρκαδόροι, βέλκτρο, χαρτόνι, σπιρτόκουτο, κόλλα).

27/2/2014. Διδακτικό βήμα: Να θυμάται το παραμύθι των εγκλίσεων και να εφαρμόζει τις πληροφορίες που διδάχτηκε. Δραστηριότητα γλωσσική: Ανάγνωση και κατανόηση αυτοσχέδιου παραμυθιού για τις εγκλίσεις. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Προσέχει και κατανοεί την αφήγηση με το παραμύθι. Διάρκεια δραστηριότητας: 10'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: αυτοσχέδιο παραμύθι για τις εγκλίσεις.

27/2/2014. Διδακτικό βήμα: Να θυμάται το παραμύθι των εγκλίσεων και να εφαρμόζει τις πληροφορίες που διδάχτηκε στο παπουτσόκουτο. Δραστηριότητα γλωσσική: ανάγνωση αυτοσχέδιου παραμυθιού για τις εγκλίσεις και έπειτα στο παπουτσόκουτο ρίχνει στα πηγάδια των εγκλίσεων τους χρόνους που έχει η κάθε μια έγκλιση και τα ρήματα που είναι στο φάκελο. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Προσέχει και κατανοεί την αφήγηση με το παραμύθι. Διάρκεια δραστηριότητας: 10'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: αυτοσχέδιο παραμύθι για τις εγκλίσεις, αγνωστική/γνωστική μηχανή-παπουτσόκουτο (χαρτόνι, κόλλα, μαρκαδόροι, φάκελος).

27/2/2014. Διδακτικό βήμα: Να κάνει "ΚΟΤΤΑ" (Κεφαλαίο, Ορθογραφία, Τελείες, Τόνοι, Αποστάσεις) κάθε φορά που γράφει μια πρόταση. Δραστηριότητα γλωσσική: Στο

τέλος κάθε πρότασης κάνει έλεγχο ΚΟΤΤΑ (κεφαλαίο, ορθογραφία, τόνους, τελείες, αποστάσεις) κολλώντας σε κάθε υποέλεγχο με βέλκτρο δίπλα στην ακροστοιχίδα. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Κάθεται στο θρανίο και εργάζεται χωρίς να αφαιρείται. Διάρκεια δραστηριότητας: 10'. Αυτονομία: χωρίς βοήθεια. Υλικά: αυτοσχέδια μηχανή αυτοελέγχου "ΚΟΤΤΑ" (χαρτόνι, βέλκτρο, κόλλα, μαρκαδόροι).

6/3/2014. Διδακτικό βήμα: Να δίνει παραδείγματα από τη ζωή του που να ταιριάζουν με εκείνα του κειμένου- Κατανόηση κοινωνικών ιστοριών. Δραστηριότητα γλωσσική: Ανάγνωση πρώτα εγώ, έπειτα αυτός και μετά συζήτηση. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Αποδέχεται τη δυσκολία του - ξέρει ότι δυσκολεύεται να συγκρατήσει το θυμό του. Διάρκεια δραστηριότητας: 10'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: κοινωνική ιστορία-βιβλίο "Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε" (Μάρτιν Αγκάσι).

20/3/2014. Διδακτικό βήμα: Να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που απεικονίζονται σε μια εικόνα/πρόσωπο και να τα λεκτικοποιεί. Δραστηριότητα: γράφει σε καρτελάκι το συναίσθημα που νιώθει κοιτάζοντας κάθε εικόνα και το κολλάει με βέλκτρο Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Αναγνωρίζει και μιλά για τα συναισθήματά του. Διάρκεια δραστηριότητας: 10'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: ντοσιέ, διαφάνειες, βέλκτρο, εκτυπωμένες φωτογραφίες.

20/3/2014. Διδακτικό βήμα: Να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που απεικονίζονται σε μια εικόνα/πρόσωπο και να τα λεκτικοποιεί. Δραστηριότητα: ορίζουμε ένα χρώμα για κάθε συναίσθημα και μετά κυκλώνει, με το εκάστοτε χρώμα, τη φιγούρα που αντιστοιχεί σε όποιο συναίσθημα πιστεύει. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Ζωγραφίζει τα συναισθήματά του. Διάρκεια δραστηριότητας: 10'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: κάρτες συναισθημάτων, έντυπο υλικό με φιγούρες που αντιπροσωπεύουν συναισθήματα, μαρκαδόροι.

4/4/2014. Διδακτικό βήμα: Να χρησιμοποιεί μνημοτεχνικές μεθόδους για να μαθαίνει την ορθογραφία. Δραστηριότητα γλωσσική: Κολλάζ για την ορθογραφία. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Κολλάζ με διαφορετικά γράμματα. Διάρκεια δραστηριότητας: 20'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: χαρτόνι, κόλλα, ψαλίδι, περιοδικό, μαρκαδόροι.

8/4/2014. Διδακτικό βήμα: Να οργανώνει τη σκέψη του πριν τη γράψει και μετά να τη διαβάξει δυνατά. Δραστηριότητα γλωσσική: "αν ήμουν μάγος", καλείται να γράψει 5

προτάσεις σαν μια μικρή έκθεση. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Έκφραση σαφής και ακριβής. Διάρκεια δραστηριότητας: 20'. Αυτονομία: με βοήθεια. Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι, χρυσόσκονη, αυτοκόλλητα, ξυλομπογιές.

10/4/2014. Διδακτικό βήμα: Να διαβάζει κείμενο απαντώντας σε ερωτήσεις κατανόησης. Δραστηριότητα γλωσσική: ανάγνωση δυνατά του παραμυθιού "το παραμύθι των συναισθημάτων", ερωτήσεις κατανόησης. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Δήγηση ιστορίας. Διάρκεια δραστηριότητας: 15'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: έντυπο υλικό: "το παραμύθι των συναισθημάτων".

10/4/2014. Διδακτικό βήμα: Να αναγνωρίζει και να μιλά με επιχειρήματα για τα συναισθήματά του. Δραστηριότητα γλωσσική: κολλάζ με θέμα τα συναισθήματα και επιχειρηματολογία γιατί διαλέγει κάθε εικόνα. Δραστηριότητα μαθησιακής ετοιμότητας: Να κάνει κολλάζ και να συνεργάζεται με τον δάσκαλο. Διάρκεια δραστηριότητας: 20'. Αυτονομία: με μικρή βοήθεια. Υλικά: χαρτόνι, περιοδικά, ψαλίδι, κόλλα.

Αφού οι παρεμβάσεις έφτασαν σε πέρας, εφαρμόστηκε το πείραμα, το οποίο χρησιμοποιήθηκε και για την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος. Το πείραμα διεξήχθη τις τελευταίες 5 ημέρες της πρακτικής άσκησης από μία διδακτική ώρα ημερησίως, όπου συνδυαστικά με το ΕΔΑ βοήθησε για τη διαδικασία της αξιολόγησης του προγράμματος παρέμβασης. Κάθε μέρα δινόταν και μια Κοινωνική Ιστορία στο παιδί, την οποία πρώτα διάβαζε προσεκτικά και έπειτα απαντούσε στις ερωτήσεις κατανόησης. Το παιδί μπορούσε να κάνει ερωτήσεις για περαιτέρω διευκρινίσεις, αλλά δεν δινόταν βοήθεια. Ακολουθούν οι 5 Κοινωνικές Ιστορίες με χρονολογική σειρά.

10/6/14. Κοινωνική ιστορία 1: Τίτλος κειμένου: Μοιράζομαι τις ιδέες μου με την τάξη! Αριθμός σειρών:7. Αριθμός λέξεων: 96 . Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 5. Αριθμός ερωτήσεων: 4.

1/6/14. Κοινωνική ιστορία 2: Τίτλος κειμένου: Μαθαίνω να διαχειρίζομαι τον θυμό μου! Αριθμός σειρών: 8. Αριθμός λέξεων: 112. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 5. Αριθμός ερωτήσεων: 4.

12/6/14. Κοινωνική ιστορία 3: Τίτλος κειμένου: Μαθαίνοντας να είμαι συνεπής! Αριθμός σειρών: 12. Αριθμός λέξεων: 161. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 5. Αριθμός ερωτήσεων: 4.

13/6/14. Κοινωνική ιστορία 4: Τίτλος κειμένου: Είναι ωραίο να μαθαίνω νέα πράγματα! Αριθμός σειρών: 11. Αριθμός λέξεων: 133. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 5. Αριθμός ερωτήσεων: 4.

14/6/14. Κοινωνική ιστορία 5: Τίτλος κειμένου: Υπάρχουν ΜΟΝΟ καλά παιδιά! Αριθμός σειρών: 13. Αριθμός λέξεων: 158. Αριθμός φωτογραφιών-ενισχυτών: 6. Αριθμός ερωτήσεων: 4.

Η τελευταία κοινωνική ιστορία δόθηκε και απαντήθηκε από όλα τα παιδιά της γενικής τάξης, για να εξεταστεί η ορθότητα της τρίτης υπόθεσης, κατά πόσο δηλαδή η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις τόσο στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και στα Προβλήματα Συμπεριφοράς.

Την πρώτη ημέρα που ξεκίνησε η διεξαγωγή του πειράματος (10/6/14) μοιράστηκαν και τα ερωτηματολόγια στους ερωτώμενους για να δοθούν διευκρινίσεις και να έχουν τη διαβεβαίωση περί της ανωνυμίας τους. Συνελέγησαν την ημέρα λήξης διεξαγωγής του πειράματος (14/6/14). Την ίδια ημέρα δόθηκαν και οι συνεντεύξεις των Δασκάλων που συναστρέφονταν τον υπό μελέτη μαθητή. Οι συνεντευζιαζόμενοι ήταν ενήμεροι από τις 10/6/14. Πρώτος συνεντευζιαζόμενος ήταν ο Διευθυντής του σχολείου, ακολούθησε η Ειδική Παιδαγωγός του ΤΕ, η Δασκάλα Γενικής Τάξης και τέλος η δασκάλα Αγγλικών. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο γραφείο του Διευθυντή, η μαγνητοφώνησή τους έγινε μέσω κινητού και διαβεβαιώθηκε η ανωνυμία των συνεντευζιαζόμενων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 15 λεπτά.

3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας παράγοντας που έπαιξε περιοριστικό ρόλο στην έρευνα ήταν ότι δεν υπήρχε επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή, συνεπώς δεν συμπληρώθηκε έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης. Η τακτική επικοινωνία με τους γονείς θα έδινε πολύτιμες πληροφορίες για το παιδί όχι μόνο για τις δυσκολίες του, αλλά θα έδινε και την κατάλληλη ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του υποστηρικτικού προγράμματος. Η μεγαλύτερη χρονική διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος και η εμπλοκή όχι μόνο του παιδιού αλλά και των γονέων (Χατζηχρήστου, 2009) θα λειτουργούσε περισσότερο βοηθητικά στον έλεγχο των αποκλίσεων στα προβλήματα συμπεριφοράς. Η παράμετρος του χρόνου θα μπορούσε να λειτουργήσει περιοριστικά με την έννοια της μη ύπαρξης μιας συνεχούς

δράσης, όχι μόνο κατά την παρατήρηση αλλά και κατά την υλοποίηση των παρεμβάσεων. Είναι εύλογο ότι η καθημερινή συνεχής παρακολούθηση του μαθητή και καθ'όλη τη διάρκεια της χρονιάς, θα εξασφάλιζε, πέραν του μεγαλύτερου διαστήματος παρατήρηση και την υλοποίηση περισσότερων παρεμβάσεων και θα έδινε τη δυνατότητα και για πιο λεπτομερή παρατήρηση και καταγραφή της προόδου του μαθητή. Επίσης, πολιτική του σχολείου ήταν, όταν τα παιδιά δεν εκδηλώνουν καλή συμπεριφορά, να τιμωρούνται με στέρηση του διαλείμματος (συνήθως εβδομαδιαία) και παραμονή στο γραφείο (ή έξω από το γραφείο) του Διευθυντή. Ο μαθητής, λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς του προς τους συμμαθητές του, τιμωρούνταν πολύ συχνά με αποτέλεσμα να έχει βγει ελάχιστες στο διάλειμμα. Συνεπώς, η παρατήρησή του στον προαύλιο χώρο είναι ελλιπής και μη αντιπροσωπευτική, καθότι αναμένεται να μην έχει την ίδια συμπεριφορά, όταν έχει στερηθεί το διάλειμμα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επίσης, άλλη μια παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η παρουσία του παρατηρητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη Γενική Τάξη, η οποία, όσο κι αν επιχειρήθηκε να είναι διακριτική, μπορεί να επηρέασε την αυθεντικότητα της συμπεριφοράς, όχι μόνο του παιδιού και των συμμαθητών του αλλά και της δασκάλας. Ακόμα, ο παράγοντας θόρυβος και η παρουσία άλλων μαθητών που μερικές φορές βρίσκονταν στο ΤΕ, όπου γίνονταν οι παρεμβάσεις, μπορεί, επίσης, να επηρέασε την συγκέντρωση/προσοχή του μαθητή.

3.4 Στατιστικές Αναλύσεις των Δεδομένων

Τα δεδομένα της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης αναλύονται με την καταγραφή των αποκλίσεων στις επιδόσεις του μαθητή σύμφωνα με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησης (γραμμή βάσης). Οι ΛΕΒΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική φάση της παρατήρησης μετράνε τις αποκλίσεις στον Προφορικό Λόγο, την Ψυχοκινητικότητα, τις Νοητικές Ικανότητες και τη Συναισθηματική Οργάνωση (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Στις ΛΓΜΔ αντίστοιχα καταγράφονται οι διακυμάνσεις των αποκλίσεων στην περιοχή των Δεξιοτήτων Γλώσσας, των Δεξιοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας, των Δεξιοτήτων Μαθηματικών και των Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Συνεχίζοντας με τους πίνακες του ΠΑΠΕΑΕ παρουσιάζεται, επίσης, η καταγραφή των αποκλίσεων στις εξής περιοχές: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες, Κοινωνικές Δεξιότητες, Δημιουργικές Δεξιότητες και Προεπαγγελματικές Δεξιότητες (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ). Τέλος, στους πίνακες του ΠΑΠΑΕΜΔ καταγράφονται οι αποκλίσεις εξαμήνων και στις τρεις φάσεις της παρατήρησης στις Αντιληπτικές Λειτουργίες, στις Μνημονικές Δεξιότητες, στις

Γραφοχωρικές Δεξιότητες, στις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες, στις Μαθηματικές Δεξιότητες και στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ).

Σειρά έχει η παρουσίαση των δεδομένων από τις διδακτικές παρεμβάσεις συνδυαστικά με το ΕΔΑ, όπου καταγράφονται η αλληλεπίδραση με τον μαθητή και η επιτυχία της παρέμβασης, τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, καθώς και τι πρέπει να διαφοροποιηθεί. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του πειράματος, όπου καταγράφονται το πλήθος των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων που έδωσε ο μαθητής στις ερωτήσεις επεξεργασίας του κειμένου κάθε Κοινωνικής Ιστορίας. Τέλος, παρατίθενται η ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων με τα γραφήματα των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στα ερωτηματολόγια και η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων. Βάσει όλων των παραπάνω καταφαίνεται και η επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

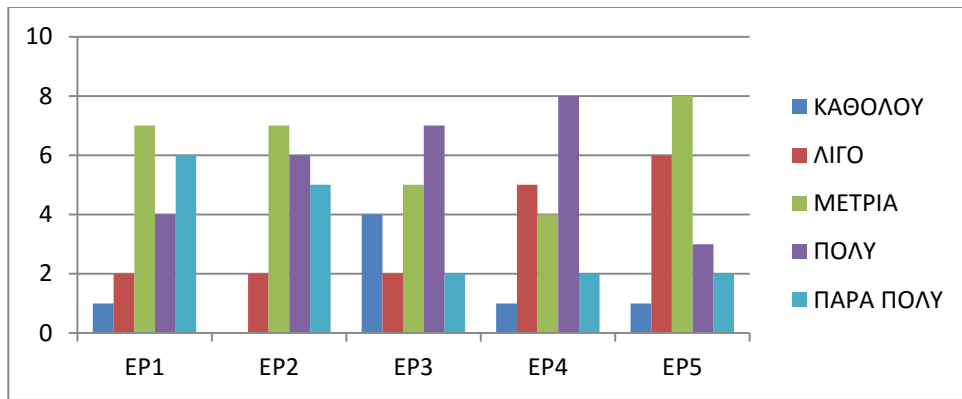
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις αποκλίσεις στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση στις περιοχές των Βασικών Ακαδημαϊκών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων των αποκλίσεων στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης μαθητή με ΓΜΔ και ΠΣ. Ειδικότερα, η έρευνα, ομοίως και τα αποτελέσματα, προσανατολίστηκε και συστηματοποιήθηκαν αντίστοιχα γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες οι οποίοι αποτέλεσαν και τις υποθέσεις εργασίας.

4.1 Πρώτη Ερευνητική Υπόθεση

«Οι αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) επηρεάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς». Η 1^η Ερευνητική Υπόθεση επαληθεύεται από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Ερωτηματολόγιο. Οι πρώτες 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διερευνούσαν την παραπάνω υπόθεση ήταν οι εξής: 1) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) μπορεί να επηρεάσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς του. 2) Η αδυναμία συγκέντρωσης και η διάσπαση προσοχής ενός μαθητή μπορούν να επιτείνουν την έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση. 3) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) μπορεί να οδηγήσουν σε αντικοινωνική συμπεριφορά-αποξένωση. 4) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) μπορεί να του δημιουργήσουν αίσθημα ντροπής και κατωτερότητας. 5) Τα συναισθήματα ματαίωσης ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) μπορεί να τον οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά. Η πλειοψηφία του δείγματός απάντησε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν «πολύ» τα προβλήματα συμπεριφοράς, με την προβληματική συμπεριφορά να εμφανίζεται κυρίως ως ντροπή και αισθήματα κατωτερότητας, ενώ ακόμα θεωρούν ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν σε «μέτριο» επίπεδο να οδηγήσουν σε επιθετική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.



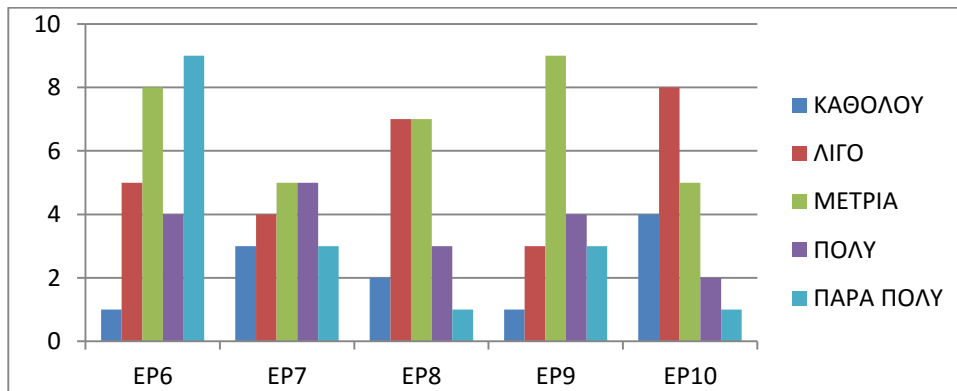
Γράφημα 1. Οι αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) επηρεάζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς

Ημι-δομημένη Συνέντευξη. Η ερώτηση που εστίαζε στην εξέταση της πρώτης υπόθεσης ήταν: «Από την εμπειρία σας μέχρι τώρα, πιστεύετε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών;». Η ανάλυση των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων συγκλίνουν, καθώς και οι τέσσερις θεωρούν αναντίρρητα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, και ο διευθυντής αλλά και η δασκάλα αγγλικών απαντούν πως το παραπάνω «σαφέστατα» συμβαίνει, ενώ η δασκάλα γενικής τάξης απαντά: «Αναμφισβήτητα ναι! Είμαι πλέον σίγουρη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες απομονώνουν το παιδί, το κάνουν να νιώθει ότι είναι αλλιώτικο και κατώτερο... Όλα τα παιδιά δεν είναι εκπαιδευμένα στην αποδοχή στη διαφορετικότητα. Έτσι, σε μια τάξη όπου ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες, μπαίνουν ετικέτες και μεγαλώνουν το πρόβλημα του συγκεκριμένου παιδιού. Από την άλλη μεριά, το ίδιο το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να συγκρίνει τον εαυτό του με τα άλλα παιδιά και αρχίζει το πρόβλημα». Επίσης και η ειδική παιδαγωγός του ΤΕ θεωρεί πως «είναι σίγουρο ότι οι μαθησιακές δυσκολίες απομονώνουν το παιδί, το κάνουν να νιώθει ότι είναι διαφορετικό από τους άλλους και, επειδή δυστυχώς τα παιδιά είναι σκληρά μεταξύ τους, μεγαλώνουν το πρόβλημα του συγκεκριμένου παιδιού και του οποιουδήποτε παιδιού».

4.2 Δεύτερη Ερευνητική Υπόθεση

Η 2η ερευνητική υπόθεση, «Οι αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συνυπάρχουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς επαληθεύεται από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων.

Ερωτηματολόγιο. Οι 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. και Πίνακας 1, ερωτήσεις 6-10) που διερευνούσαν την παραπάνω υπόθεση ήταν οι εξής: 1) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συνυπάρχουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς. 2) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συνυπάρχουν με αδιαφορία-απόσυρση. 3) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) εντοπίζονται παράλληλα με επιθετική συμπεριφορά. 4) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συμβαδίζουν με χαμηλή αυτοεκτίμηση. 5) Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συσχετίζονται με αντικοινωνική συμπεριφορά. Η πλειοψηφία του δείγματος των ενηλίκων απάντησε ότι οι αποκλίσεις στις ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνυπάρχουν «πάρα πολύ» με τα προβλήματα συμπεριφοράς, δίνοντας μεγαλύτερη βάση πρώτα στην εκδήλωση αδιαφορίας-απόσυρσης και ύστερα στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ θεωρούν ότι συνυπάρχουν «λίγο» με την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Οι αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (στην ανάγνωση, στην ορθογραφία) συνυπάρχουν με τα προβλήματα συμπεριφοράς

Ημι-δομημένη Συνέντευξη. Οι ερωτήσεις που εστίαζαν στην εξέταση της δεύτερης υπόθεσης ήταν: «Πιστεύετε ότι η συμπεριφορά του μαθητή θα ήταν διαφορετική, αν δεν αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες; Πιστεύετε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τον ψυχισμό του μαθητή; Αν ναι με ποιους τρόπους;» Στην πρώτη ερώτηση όλοι οι συνεντευξιζόμενοι απαντούν θετικά θεωρώντας ότι «η συμπεριφορά του θα ήταν σαφώς

καλύτερη». Συγκεκριμένα, η ειδική παιδαγωγός πιστεύει ότι, αν δεν είχε μαθησιακές δυσκολίες, «θα είχε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, δεν θα ήταν επιθετικός στις ενοχλήσεις των άλλων είτε στο επίπεδο του παιχνιδιού είτε στο μαθησιακό επίπεδο», με την έννοια ότι δεν θα «νιώθει ότι είναι κάτι διαφορετικό από τους άλλους». Και η απάντηση της δασκάλας κυμαίνεται στο ίδιο μήκος κύματος, καθώς αναφέρει χαρακτηριστικά: «Είμαι σίγουρη. Οι μαθησιακές δυσκολίες πληγώνουν καθημερινά το παιδί. Και είναι κάτι που δεν τελειώνει με το τέλος της σχολικής χρονιάς. Μετά έρχεται η επόμενη και μετά η μεθεπόμενη που είναι και πιο δύσκολη και πιο απαιτητική, αφού ανεβαίνει το επίπεδο των απαιτήσεων, καθώς ανεβαίνει και η τάξη». Αναφορικά με τη δεύτερη ερώτηση, ο διευθυντής υποστηρίζει την άποψη της συνύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών με τα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «ανατροφοδοτείται αρνητικά η όλη κατάσταση. Επιπλήττεται για το ένα, επιπλήττεται για το άλλο, όλο το ίδιο γίνεται». Ευθεία αναλογία μεταξύ των δύο βρίσκει και η δασκάλα γενικής τάξης αλλά και η ειδική παιδαγωγός η οποία θεωρεί ότι, λόγω των δυσκολιών του, «νιώθει μερικές φορές ότι είναι στο περιθώριο και τότε κλείνεται ακόμη περισσότερο, γίνεται αρνητικός και η απάντησή του σε ερωτήσεις που του γίνονται είναι μόνο με κίνηση ώμων, το οποίο, βέβαια, δεν πρέπει να γίνεται αποδεκτό από κανέναν, δηλαδή πρέπει να πει ναι ή όχι». Τέλος, η δασκάλα Αγγλικών πιστεύει ότι «όλη η μαθησιακή εικόνα του μαθητή τον φορτίζει. Δεν τα καταφέρνει καλά στην τάξη, παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά, μικρή ανεκτικότητα στους συμμαθητές του, με τους οποίους αναπόφευκτα συγκρίνεται σε όλα τα μαθήματα, δεν έχει αυτοπεποίθηση λόγω των μαθησιακών του δυσκολιών ούτε και τον τρόπο να τους αντικρούσει».

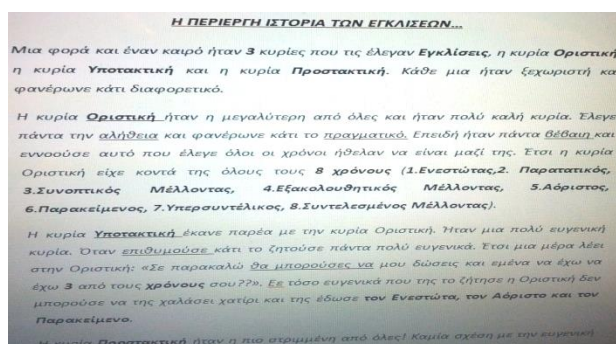
4.3 Τρίτη Ερευνητική Υπόθεση

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση ότι «η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις, τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς» επαληθεύεται εν μέρει. Για να εξετάσουμε την ορθότητα αυτής της Ερευνητικής Υπόθεσης χρησιμοποιήσαμε το ΕΔΑ από τις Παρεμβάσεις και τις συνεντεύξεις, αλλά και εργαλεία ποσοτικών δεδομένων (πείραμα, ερωτηματολόγιο ενηλίκων).

4.3.1 Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (Παρεμβάσεις)

Ο παιδαγωγικός αναστοχασμός και η αλληλεπίδραση με τον μαθητή, που σημειώνονταν στο ΕΔΑ μετά από κάθε παρέμβαση, βοήθησε στο να δούμε τι πήγε καλά τι όχι και ποια σημεία θα έπρεπε να διαφοροποιηθούν.

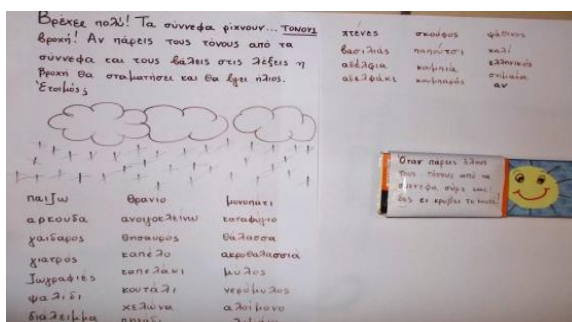
20/2/2014. Ο μαθητής, αφού άκουσε το παραμύθι των εγκλίσεων (βλ. Εικόνα 1), έκανε σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου και απάντησε σε ερωτήσεις κατανόησης. Είναι σημαντικό ότι κατάφερε να διατηρεί τη συγκέντρωση και την προσοχή του. Η παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου με τη μορφή παραμυθιού ήταν δελεαστικό και του τράβηξε το ενδιαφέρον. Γελάσαμε πολύ και τα πήγε πολύ καλά σε όλα και έδωσε θετική ανατροφοδότηση. Σκόπιμα οι Εγκλίσεις ήταν ανθρώπινοι χαρακτήρες για να τονιστεί η έννοια αίτιο-αποτέλεσμα και μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές να διαφαίνονται οι συνέπειες των πράξεων και των επιλογών μας (πχ. Γιατί η Προστακτική πήρε μόνο 2 χρόνους;).



Εικόνα 1. Διαφοροποιημένο κείμενο για την εκμάθηση γραμματικού φαινομένου

27/2/2014. Η δραστηριότητα ήταν επιτυχής, καθώς ο μαθητής πήγε αρκετά καλά και τα κατάφερε σχεδόν χωρίς βοήθεια. Άλλωστε, η αυτονομία είναι ένας από τους επιδιωκόμενους στόχους εν γένει. Ο ίδιος, όταν είχε απορία ή δυσκολευόταν, δεν ζητούσε βοήθεια. Όταν όμως χρειαζόταν, του δίνονταν οδηγίες ξανά για το τι έπρεπε να κάνει. Του άρεσε που κολλούσε με βέλκτρο στην ΚΟΤΤΑ (βλ. Εικόνα 2β) και γέλασε με την άσκηση με τους τόνους (βλ. Εικόνα 2α). Σημαντικό ρόλο ενισχυτή έπαιξε η έκπληξη στο τέλος της δραστηριότητας, όπου τραβώντας το σπирτόκουτο μετά τη βροχή έβγαινε ο ήλιος. Συμφωνήσαμε να έχουμε ένα μυστικό σύνθημα και, όταν ξεχνάει τόνους, να του

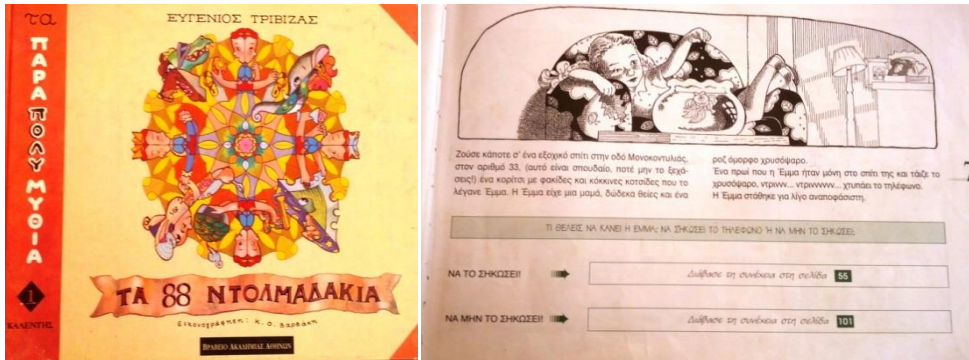
λέω "βρέχει έξω;". Μέσα από τον εύθυμο χαρακτήρα των δραστηριοτήτων επιτεύχθηκε και η ουσιαστική και ποιοτική αλληλεπίδραση, καθώς διαμορφώθηκαν νέοι λειτουργικοί κώδικες επικοινωνίας, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένων των αδύναμων σημείων του στην συνεργασία και την επικοινωνία. Η ανάγνωση του παραμυθιού "τα 88 ντολμαδάκια" (βλ. Εικόνα 2γ), έγινε για να χαλαρώσει και να αποσυμπιεστεί διαβάζοντας μια εύθυμη και πρωτότυπη ιστορία, ήταν όμως μια αρκετά απαιτητική διαδικασία, καθώς απαιτούσε συγκέντρωση προσοχής και ακολουθία σύνθετων εντολών, καθώς ο μαθητής-αναγνώστης ήταν εκείνος που όριζε την εξέλιξη της ιστορίας απαντώντας κάθε φορά σε ερωτήσεις : «Τι θέλεις να κάνει η Έμμα (η ηρωίδα); Να σηκώσει το τηλέφωνο;» Ανάλογα με την κάθε προτεινόμενη επιλογή, ο αναγνώστης μετέβαινε και στην κατάλληλη σελίδα, συχνά, όμως, για να βρει τον αριθμό της σελίδας, που ήταν η συνέχεια που διάλεγε, καλούνταν να λύσει έναν μικρό γρίφο. Ο μαθητής δεν πτοήθηκε, όταν δεν μπορούσε να βρει την απάντηση και ζήτηγε βοήθεια προκειμένου να συνεχίσει. Αυτό ήταν ενδεικτικό για το ότι η συγκέντρωση, αλλά και η όλη του εικόνα γινόταν πιο λειτουργική, όταν είχε κάποιο κίνητρο που του αύξανε το ενδιαφέρον για μάθηση. Σίγουρα, έπαιξε ρόλο ο διαφορετικός χαρακτήρας της δραστηριότητας που δεν θύμιζε μάθημα. Επιπλέον, σκόπιμα η δραστηριότητα με το παπουτσόκουτο (βλ. Εικόνα 2δ) για τις εγκλίσεις δόθηκε σε επόμενη συνάντηση, μετά το παραμύθι των εγκλίσεων, για να εξεταστεί η μνήμη του μαθητή και η δυνατότητα ανάκλησης πληροφοριών.



Εικόνα 2α. Ανάγνωση και τονισμός των υπό διδασκαλία λέξεων



Εικόνα 2β. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για την εκμάθηση μνημονικών τεχνικών

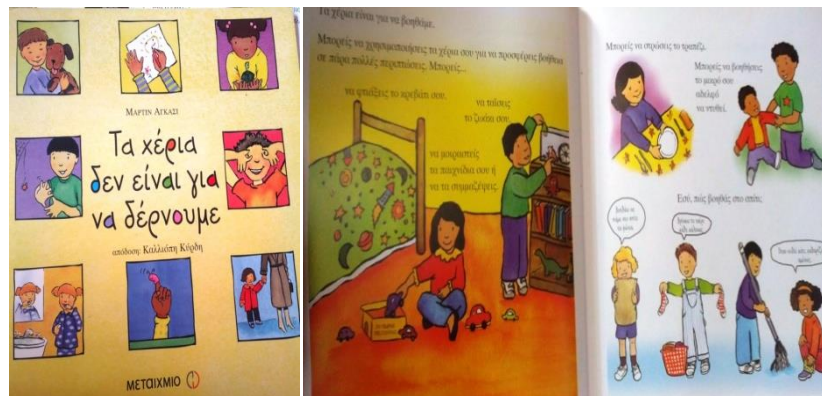


Εικόνα 2γ. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για ανάγνωση και ακολουθία σύνθετων εντολών



Εικόνα 2δ. Γλωσσική δραστηριότητα με τη χρήση παπουτσόκουτου για το ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Αντιστοίχιση ρημάτων με τη σωστή τους έγκλιση

6/3/2014. Κατά την ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε», ο μαθητής ένιωθε αμήχανα, γιατί καταλάβαινε ότι κάνει ό,τι ακριβώς απαγορεύεται μέσα στην ιστορία (βλ. Εικόνα 3). Έγινε απενοχοποίηση του συναισθήματος του θυμού του και εστίαση στον λειτουργικό τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων, όταν έχουμε νεύρα. Ο μαθητής αποσυμπιέστηκε και είπε ότι θα προσπαθήσει να τα σκεφτεί όλα αυτά την επόμενη φορά που θα θελήσει να χτυπήσει κάποιον από τα νεύρα του. Είναι πολύ σημαντικό το ότι ο μαθητής αντιλαμβανόταν τις αδυναμίες του και συνέδεε το περιεχόμενο της ιστορίας με δικά του βιώματα, συναισθήματα και εμπειρίες.



Εικόνα 3. Ανάγνωση κοινωνικής ιστορίας για ενίσχυση Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς

20/3/2014. Ο μαθητής ήταν σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που απεικονίζονται σε μια εικόνα/πρόσωπο και να τα λεκτικοποιεί. Μέσα από ένα ντοσιέ με επιλεγμένες εικόνες (βλ. Εικόνα 4α) προσπαθεί να αναγνωρίσει συναισθήματα και στο επόμενο βήμα να αναγνωρίσει συναισθήματα σε φιγούρες προσώπων (βλ. Εικόνα 4β). Τα πήγε πολύ καλά και στις δύο δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον του τράβηξαν οι εκτυπωμένες φωτογραφίες, που ήταν γκράφιτι, ήταν αρκετά πρωτότυπες και ξέφευγαν από την παιδική έκδοση εικόνων. Επίσης, σε δεύτερο επίπεδο, ήταν μια προσπάθεια να λάβει ερεθίσματα που θα όξυναν την αισθητική του και να αντιληφθεί ότι μια μορφή τέχνης δημιουργεί συναισθήματα. Ένας άλλος βασικός λόγος που επιλέχθηκαν γκράφιτι και όχι κοινές φωτογραφίες ήταν για να συνδέει τη δραστηριότητα αυτή, κάθε φορά που βλέπει γκράφιτι, στο δρόμο, έτσι ώστε να κάνει μια εσωτερική επανάληψη της δραστηριότητας και να προσπαθεί να έρχεται σε επαφή με τον συναισθηματικό του κόσμο, με στόχο τη γενίκευση της γνώσης στην καθημερινότητα, έναν από τους βασικούς στόχους της ΕΑΕ.



Εικόνα 4α. Γλωσσικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες για Συναισθηματική Οργάνωση



Εικόνα 4β. Γλωσσικές διαφοροποιημένες δραστηριότητες για Συναισθηματική Οργάνωση

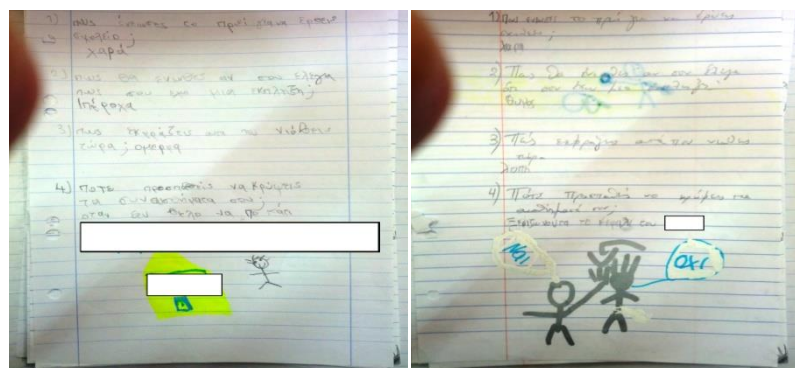
27/3/2014. Βιωματική ομαδική δραστηριότητα με στόχο να αναγνωρίζει και να μιλά με επιχειρήματα για τα συναισθήματα του απαντώντας σε στοχευμένες ερωτήσεις γύρω από

το θέμα: "Αναγνωρίζω και εκφράζω συναισθήματα" (βλ. Εικόνα 5). Οι ερωτήσεις που καλούνταν να απαντήσουν τα παιδιά ήταν οι εξής:

- Πώς ένιωσες το πρωί που θα ερχόσουν στο σχολείο;
- Πώς θα ένιωθες, αν σου έλεγα πως σου έχω μια έκπληξη;
- Πώς εκφράζεις αυτό που νιώθεις τώρα;
- Πότε προσπαθείς να κρύψεις τα συναισθήματά σου;

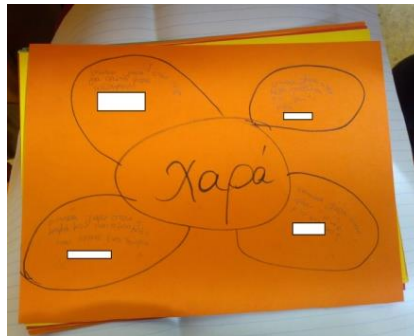
Οι απαντήσεις του μαθητή έδειχναν συντονισμό με τον συναισθηματικό του κόσμο. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις που έδωσε σε κάθε ερώτηση ήταν: «χαρά», «υπέροχα», «όμορφα», «όταν θέλω να πω κάτι».

Αυτή η δραστηριότητα έγινε με τη βοήθεια του συντονισμού της δασκάλας, για να διατηρούνται ξεκάθαροι οι ρόλοι και απαντήθηκε από όλα τα παιδιά της τάξης. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν, επειδή έγινε ξανά ένας καυγάς μεταξύ του μαθητή και ενός συμμαθητή του, με τον οποίο υπήρχε έντονη κόντρα, σε μέρα που η ερευνήτρια δεν είχε πρακτική άσκηση και κλήθηκαν και οι γονείς τους σχολείο οι οποίοι μάλωσαν και εκείνοι μεταξύ τους! Κρίθηκε σκόπιμο από τη δασκάλα να ευαισθητοποιηθούν όλα τα παιδιά της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τελευταία ερώτηση: «Πότε προσπαθείς να κρύψεις τα συναισθήματά σου;» ο υπό μελέτη μαθητής, ο «Γιάννης» απαντά «όταν θέλω να πω κάτι», ενώ ο συμμαθητής, με τον οποίο μάλωσε, απαντά «ξεριζώνοντας το κεφάλι του ...» (του εν λόγω μαθητή, του «Γιάννη»). Μάλιστα, κάτω από αυτή την απάντηση, σχεδιάζει ένα σκίτσο που εικονίζεται να τον χτυπά στο κεφάλι. Ο μεν μαθητής (θύμα, ο «Γιάννης») φαίνεται να λέει «ΟΧΙ» και εκείνος (ο θύτης) να απαντά «ΝΑΙ». Τα ονόματα έχουν καλυφθεί για λόγους δεοντολογίας.



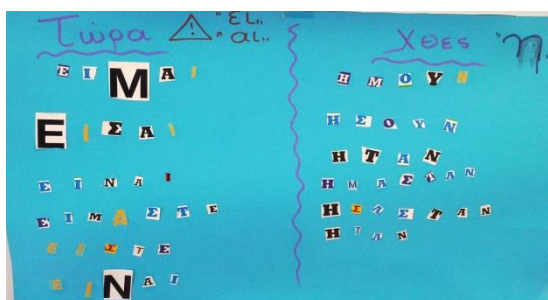
Εικόνα 5. Βιωματική ομαδική δραστηριότητα με στόχο να αναγνωρίζει και να μιλά με επιχειρήματα για τα συναισθήματα του

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας, όπου κάθε ομάδα έπαιρνε ένα συναίσθημα και έγραφε πότε το ένιωσε (βλ. Εικόνα 6). Στόχος ήταν η εμπλοκή και η ένταξη του μαθητή σε ομαδική δραστηριότητα, καθώς σημείωνε απόκλιση στην ενότητα «Συνεργασία με Άλλους». Ήταν πολύ λειτουργικός και δούλεψε με τους συμμαθητές του χωρίς πρόβλημα. Το συναίσθημα που δόθηκε στην ομάδα εργασίας, στην οποία συμμετείχε ο μαθητής, ήταν η χαρά για να μην ξεφεύγει από τον διδακτικό στόχο της παρέμβασης: «Να χαίρεται με την αναγνωστική του ικανότητα και να μιλά επιχειρηματολογώντας για τα συναισθήματά του». Η απάντηση που έδωσε λοιπόν ο μαθητής στην ερώτηση «Πότε ένιωσες χαρά;» ήταν: «Ένωσα χαρά όταν ήρθαν οι φίλοι μου στο σπίτι».



Εικόνα 6. Βιωματική ομαδική δραστηριότητα για Συναισθηματική Οργάνωση και Δεξιότητες Συμπεριφοράς

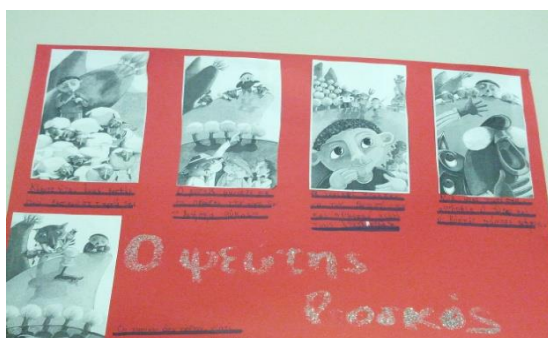
4/4/2014. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να χρησιμοποιεί μνημοτεχνικές μεθόδους για να μαθαίνει την ορθογραφία (βλ. Εικόνα 7). Ο μαθητής έγραφε το "ήμουν" με "ει", μπερδευε το "ει" με το "η". Η δραστηριότητα ήταν επιτυχημένη, καθώς ο μαθητής κατάφερε να κολλάει σε χαρτόνι γράμματα από περιοδικά, να σχηματίζει και να κλίνει Ενεστώτα και Αόριστο του ρήματος "είμαι". Του άρεσε πολύ αυτή η δραστηριότητα, επειδή έκοβε και δεν έγραφε, αυτό έδωσε στην ερευνήτρια την ιδέα σε επόμενη δραστηριότητα να κάνουν με τον μαθητή κολλάζ



Εικόνα 7. Δραστηριότητα ανάπτυξης μνημοτεχνικών μεθόδων για εκμάθηση ορθογραφίας.

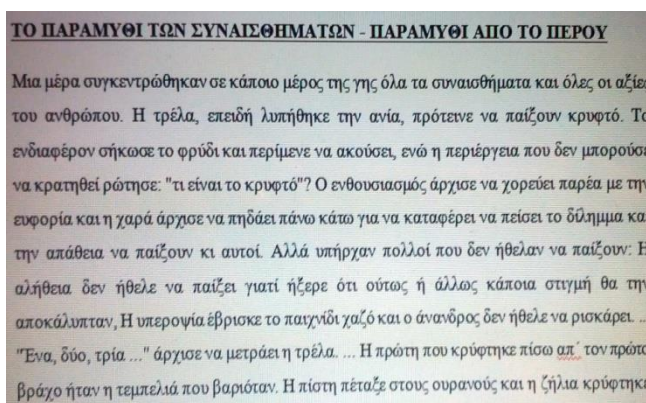
9/4/2014. Το παιδί, αφού θα άκουγε την αφήγηση του παραμυθιού, «Ο ψεύτης βοσκός» καλούνταν να σειροθετήσει τις εικόνες από το παραμύθι και μετά να γράψει σε μια πρόταση τι δείχνει η κάθε εικόνα (βλ. Εικόνα 8). Χρειάστηκε βοήθεια στη σειροθέτηση και είχε πολύ μικρή αυτονομία στο να γράψει τι λέει η κάθε εικόνα. Μέσα από τον παιδαγωγικό αναστοχασμό, η ερευνήτρια σκέφτηκε ότι, ίσως, ήταν αρκετά απαιτητικό αυτό που ζητήθηκε από το παιδί και θα έπρεπε να διαφοροποιηθεί ως προς τη συνθετότητα. Για παράδειγμα, θα ήταν καλύτερο να δίνεται και το κείμενο σε κομμάτια και να πρέπει να αντιστοιχίσει τις εικόνες με τα κομμάτια του κειμένου, έτσι ώστε μετά να διευκολυνθεί και στη σειροθέτηση. Παρά ταύτα, όμως, ο μαθητής δεν ματαιώθηκε παρά ζήτησε βοήθεια και η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε.

10/4/2014. Η δραστηριότητα ήταν επιτυχής. Ο μαθητής, μετά από σιωπηρή ανάγνωση, διάβασε μετά δυνατά "το παραμύθι των συναισθημάτων" (βλ. Εικόνα 9α). Έπειτα, κάναμε κολλάζ με θέμα τα συναισθήματα (βλ. Εικόνα 9β). Ο μαθητής είπε ότι του άρεσε η ιστορία και του άρεσε, επίσης, πολύ το κολλάζ. Το κολλάζ είχε επιλεχτεί σκόπιμα, καθώς, σε προηγούμενη δραστηριότητα με στόχο τις μνημονικές τεχνικές ήταν πολύ θετικός στο να κόβει και να κολλάει σε χαρτόνι, αντί να γράφει.



Εικόνα 8. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για συγκέντρωση και εκτέλεση σύνθετων εντολών

Σε κάθε εικόνα που διάλεγε, η ερευνήτρια τον ρωτούσε γιατί τη διάλεξε και ο μαθητής της απαντούσε. Η θετική ανταπόκριση του μαθητή σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν πολύ σημαντική, γιατί ήταν στοχευμένη, έτσι ώστε να εξετάζει την ολότητα του διδακτικού στόχου: «Να χαίρεται με την αναγνωστική του ικανότητα και να μιλά επιχειρηματολογώντας για τα συναισθήματά του». Παράλληλα, επιχειρήθηκε, πέραν της εξέτασης του στόχου, να δουλευτούν και όλοι οι τομείς μαθησιακής ετοιμότητας, στους οποίους ο μαθητής σημείωνε αποκλίσεις, όπως εκείνοι της ενότητας της λεπτής και αδρής κινητικότητας (περιοχή «Ψυχοκινητικότητα» μέσω του ψαλιδιού) και η συνεργασία με άλλους (περιοχή «Συναισθηματικής Οργάνωσης»), μέσα από το κολλάζ.



Εικόνα 9α. Γλωσσική διαφοροποιημένη δραστηριότητα για Συναισθηματική Οργάνωση



Εικόνα 9β. Διαφοροποιημένη δραστηριότητα για ανάπτυξη Ψυχοκινητικότητας και Συναισθηματικής Οργάνωσης

Συνεντεύξεις. Η ερώτηση που εστίαζε στην εξέταση της τρίτης Ερευνητικής Υπόθεσης ήταν: «Πιστεύετε ότι η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη

(ΣΑΔΕΠΕΑΕ) μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς;».

Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων είναι θετικές και κινούνται γύρω από το σκεπτικό να υλοποιούνται στοχευμένες παρεμβάσεις, όπου θα δουλεύεται ξεκάθαρα ο στόχος, είτε στο μαθησιακό κομμάτι είτε στη συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής απαντά πως *«ειδικά για το μαθησιακό κομμάτι, δεν το συζητώ, εννοείται και για τη συμπεριφορά, δηλαδή, μπορεί, αλλά πρέπει να γίνεται πια συγκεκριμένα, δεν ξέρω κατά πόσο συνδυάζεται, δηλαδή, αλλά, αν τα πάρεις σαν ξεχωριστά κομμάτια και τα δουλέψεις συγκεκριμένα, θεωρώ ότι θα έχει θετικά αποτελέσματα»*. Η άποψη της δασκάλας Αγγλικών κυμαίνεται στο ίδιο μήκος κύματος: *«Ναι το πιστεύω. Δεν ξέρω αν μπορεί ταυτόχρονα, γιατί τι θα πρωτο-δουλέψεις πια, αλλά σίγουρα βοηθάει, μα είναι ο μόνος τρόπος, κιόλας. Και έπειτα πάνε μαζί αυτά. Άμα το παιδί αναπτρωθεί λίγο και πηγαίνει καλύτερα στα μαθήματα, αμέσως αυτό θα φανεί και στη συμπεριφορά του θα είναι πιο ήρεμο και το αντίστροφο φυσικά»*. Βλέπουμε από την απάντηση αυτή ότι η διαφοροποιημένη διδακτική υποστήριξη παρουσιάζεται ως ο πιο κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος, μια θέση που επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα της δασκάλας γενικής τάξης, καθώς και για εκείνη *«η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η μόνη λύση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, γιατί μόνο, όταν γίνεται ατομικά δουλειά με το παιδί, καλύπτονται τα κενά στον γνωστικό τομέα. Τώρα, για τα προβλήματα συμπεριφοράς, σίγουρα μπορεί να βοηθήσει, αλλά, νομίζω, χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να φανούν αποτελέσματα, είναι διαφορετικό από το να μάθει καλή ορθογραφία, κατάλαβες τι εννοώ»*. Τέλος, αναμενόμενα και για την ειδική παιδαγωγό *«ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης, εφόσον έχει στόχους προσανατολισμένους στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, μπορεί να βοηθήσει, όχι μόνο το μαθησιακό αλλά και το συμπεριφορικό μέρος. Μάλιστα, για την τελευταία, η δουλειά που γίνεται με ένα παιδί στο κομμάτι της συμπεριφοράς, αποτελεί μια συνέχεια, με τη δράση και τη στάση του ειδικού παιδαγωγού να αποτελεί και αυτή αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας, στο σύνολό της. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Άλλωστε, μην ξεχνάς ότι η συμπεριφορά, οι κανόνες, και τα υγιή πρότυπα δεν σταματάνε ποτέ να προβάλλονται από τον δάσκαλο που είναι το πρότυπο. Δεν είναι ξεκομμένα αυτά, γιατί και το παιδί δεν συμπεριφέρεται μόνο όταν γίνεται επιθετικό για παράδειγμα, αλλά σε όλη τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τον δάσκαλο. Απλά πρέπει εμείς, σαν ειδικοί να καταλαβαίνουμε όχι μόνο τι κάνει αλλά και τι μένει μέσα του (από) αυτά που δεν κάνει»*.

Πείραμα. Την κάθε κοινωνική ιστορία που επιβεβαίωσε την ερευνητική υπόθεση και τον διδακτικό στόχο συνόδευαν 4 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, τα αποτελέσματα των οποίων παρατίθενται παρακάτω. Πέραν των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, οι φωτογραφίες-ενισχυτές χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο αξιολόγησης της κατανόησης του κειμένου, καθώς, ανά σημεία σηματοδοτημένα με βέλκτρο, ο μαθητής επέλεγε την εικόνα που θεωρούσε ότι αναφερόταν στο κομμάτι που διάβασε και την κολλούσε. Ακολουθούν οι 5 Κοινωνικές Ιστορίες και οι απαντήσεις του μαθητή. Οι σωστές επιλογές στην κάθε ερώτηση καταγράφονται με πλάγια γράμματα.

10/6/14. Κοινωνική ιστορία 1: Μοιράζομαι τις ιδέες μου με την τάξη! (βλ. Εικόνες 10α και 10β). Συνήθως, η δασκάλα ζητάει από τα παιδιά να διαβάσουν τις εκθέσεις τους δυνατά. Μερικές φορές ζητάει και από εμένα να διαβάσω δυνατά την έκθεσή μου. Αυτό γίνεται, επειδή θέλει να μοιραστώ με όλη την τάξη τις ιδέες που έγραψα. Συνήθως, όταν διαβάζω δυνατά, όλοι οι συμμαθητές μου με κοιτούν. Αυτό, ίσως, με κάνει να νιώσω ντροπή. Τότε θα πρέπει να σκεφτώ ότι οι συμμαθητές μου με κοιτούν, επειδή ακούνε με προσοχή αυτά που διαβάζω. Είναι ωραίο να με ακούνε με προσοχή, όταν διαβάζω! Σημαίνει ότι οι ιδέες μου είναι ωραίες και αρέσουν σε όλη την τάξη!

Ερωτήσεις Κατανόησης

1^η ερώτηση: Μερικές φορές η δασκάλα ζητάει και από εμένα να διαβάσω δυνατά την _____ :

α) έκθεσή μου

β) έκθεση μου

γ) έκθέσή μου

Απάντηση μαθητή: β (λανθασμένη απάντηση)

2^η ερώτηση: Αυτό γίνεται επειδή θέλει να _____ με όλη την τάξη τις ιδέες μου.

α) μοιραστώ

β) μοιραστώ

γ) μοιραστώ

Απάντηση μαθητή: β (σωστή απάντηση)

3^η ερώτηση: Όταν με κοιτάζουν όλοι οι συμμαθητές μου την ώρα που διαβάζω δυνατά, ίσως νιώσω:

α) χαρά

β) ηρεμία

γ) ντροπή

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)

4^η ερώτηση: Οι συμμαθητές μου με κοιτούν την ώρα που διαβάζω δυνατά επειδή:

α) αδιαφορούν

β) με ακούνε με προσοχή

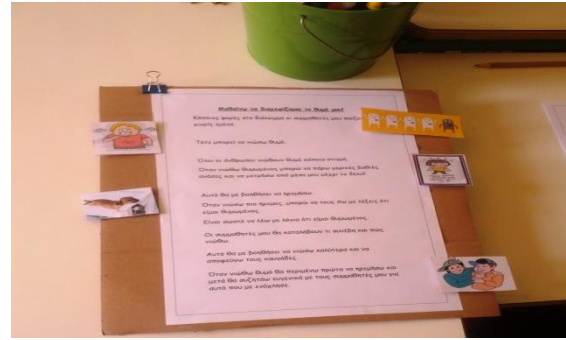
γ) βαριούνται

Απάντηση μαθητή: γ (λανθασμένη απάντηση)



Εικόνα 10α, 10β. Κοινωνική ιστορία 1: Μοιράζομαι τις ιδέες μου με την τάξη!

11/6/14. Κοινωνική ιστορία 2: Μαθαίνω να διαχειρίζομαι το θυμό μου! (βλ. Εικόνες 11α και 11β). Κάποιες φορές στο διάλειμμα οι συμμαθητές μου παίζουν χωρίς εμένα. Τότε μπορεί να νιώσω θυμό. Όλοι οι άνθρωποι νιώθουν θυμό κάποια στιγμή. Όταν νιώθω θυμωμένος, μπορώ να πάρω μερικές βαθιές ανάσες και να μετρήσω από μέσα μου μέχρι το δέκα! Αυτό θα με βοηθήσει να ηρεμήσω. Όταν νιώσω πιο ήρεμος, μπορώ να τους πω με λέξεις ότι είμαι θυμωμένος. Είναι σωστό να λέω με λόγια ότι είμαι θυμωμένος. Οι συμμαθητές μου θα καταλάβουν τι συνέβη και πώς νιώθω. Αυτό θα με βοηθήσει να νιώσω καλύτερα και να αποφεύγω τους καυγάδες. Όταν νιώθω θυμό, θα περιμένω πρώτα να ηρεμήσω και μετά θα συζητώ ευγενικά με τους συμμαθητές μου για αυτό που με ενόχλησε.



Εικόνα 11α, 11β. Κοινωνική ιστορία 2: Μαθαίνω να διαχειρίζομαι το θυμό μου!

Ερωτήσεις Κατανόησης

1^η ερώτηση: Κάποιες φορές στο _____ οι συμμαθητές μου παίζουν χωρίς εμένα.

- α) διάλυμα
- β) διάλλειμα
- γ) διάλειμμα

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)

2^η ερώτηση: Ποιοί νιώθουν θυμό κάποια στιγμή?

- α) μόνο τα παιδιά
- β) όλοι οι άνθρωποι
- γ) μόνο οι μεγάλοι

Απάντηση μαθητή: β (σωστή απάντηση)

3^η ερώτηση: Όταν νιώθω θυμωμένος μπορώ _____

- α) να χτυπήσω τους συμμαθητές μου
- β) να πάρω μερικές βαθιές ανάσες και να μετρήσω από μέσα μου μέχρι το δέκα!
- γ) να βρίσω τους συμμαθητές μου

Απάντηση μαθητή: β (σωστή απάντηση)

4^η ερώτηση: Όταν νιώσω πιο ήρεμος, μπορώ να τους πω με λέξεις ότι _____ θυμωμένος.

- α) ήμαι
- β) ίμε
- γ) είμαι

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)

12/6/14. Κοινωνική ιστορία 3: Μαθαίνω να είμαι συνεπής! (βλ. Εικόνες 12α και 12β). Κάθε πρωί το κουδούνι του σχολείου χτυπάει στις 8.15'. Για να προλαβαίνω, θα πρέπει να ξυπνάω και να ετοιμάζομαι λίγο νωρίτερα. Μπορώ να ζητήσω από τη μαμά ή από τον αδερφό μου να φεύγουμε το πρωί λίγο νωρίτερα από το σπίτι. Έτσι, θα καταφέρνω να φτάνω σχολείο λίγα λεπτά πριν χτυπήσει το κουδούνι. Είναι σημαντικό να μπαίνω στην τάξη στην ώρα μου μαζί με τα άλλα παιδιά και να παρακολουθώ το μάθημα από την αρχή του. Έτσι, θα προλαβαίνω να γράψω την ορθογραφία χωρίς άγχος. Αυτό θα με βοηθήσει να είμαι περισσότερο συγκεντρωμένος και για την υπόλοιπη ώρα. Είναι σημαντικό να πηγαίνω στο σχολείο στην ώρα μου και να μη διακόπτω την υπόλοιπη τάξη την ώρα του μαθήματος. Μαθαίνοντας να πηγαίνω σχολείο στην ώρα μου θα με βοηθήσει να είμαι συνεπής και όταν μεγαλώσω. Είναι σημαντικό να είμαστε συνεπείς. Σημαίνει ότι είμαστε ευγενικοί και σεβόμαστε αυτούς που μας περιμένουν. Θα προσπαθήσω να ξυπνάω λίγο νωρίτερα και να φτάνω σχολείο στην ώρα μου.

Ερωτήσεις Κατανόησης

1^η ερώτηση: Για να είμαι στην ώρα μου, θα πρέπει να φτάνω σχολείο λίγα λεπτά νωρίτερα, δηλαδή περίπου στις_____

α) 8.15'

β) 8.10'

γ) 8.30'

Απάντηση μαθητή: β (σωστή απάντηση)

2^η ερώτηση: Είναι σημαντικό να μπαίνω στην τάξη στην ώρα μου μαζί με τα άλλα_____

α) πεδιά

β) παιδιά

γ) παιδία

Απάντηση μαθητή: β (σωστή απάντηση)

3^η ερώτηση: Όταν αργώ να μπω το πρωί στην τάξη, γράφω την ορθογραφία με _____

α) άγχος

β) ηρεμία

γ) χαρά

Απάντηση μαθητή: α (σωστή απάντηση)

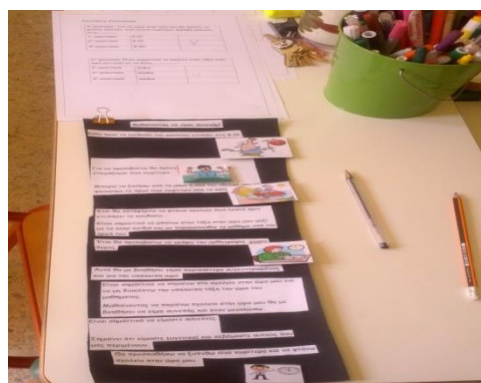
4^η ερώτηση: Τι σημαίνει συνέπεια?

α) ευγένεια

β) σεβασμός

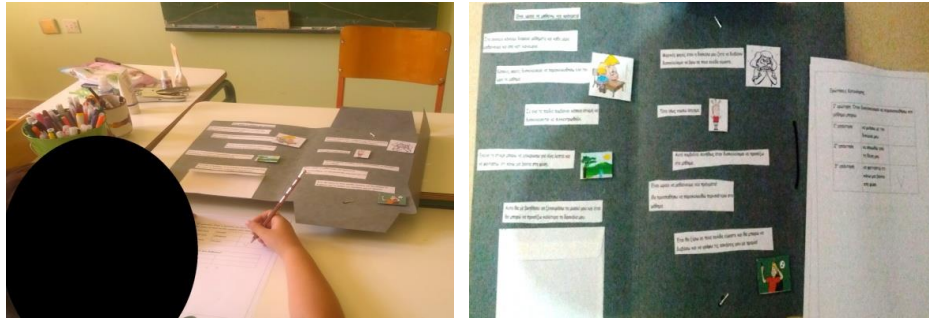
γ) ευγένεια και σεβασμός σε αυτούς που μας περιμένουν

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)



Εικόνα 12α, 12β. Κοινωνική ιστορία 3: Μαθαίνω να είμαι συνεπής!

13/6/14. Κοινωνική ιστορία 4: Είναι ωραίο να μαθαίνω νέα πράγματα! (βλ. Εικόνες 13α και 13β). Στο σχολείο κάνουμε διάφορα μαθήματα και κάθε μέρα μαθαίνουμε και από κάτι καινούριο! Κάποιες φορές δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω όλη την ώρα το μάθημα. Σε όλα τα παιδιά συμβαίνει κάποια στιγμή να δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν. Εκείνη τη στιγμή μπορώ να χαλαρώσω για λίγα λεπτά και να φανταστώ ότι κάνω μια βόλτα στη φύση. Αυτό θα με βοηθήσει να ξεκουράσω το μυαλό μου και έτσι θα μπορώ να προσέξω καλύτερα τη δασκάλα μου. Μερικές φορές, όταν η δασκάλα μου ζητά να διαβάσω, δυσκολεύομαι να βρω σε ποια σελίδα είμαστε. Τότε, ίσως, νιώσω άσχημα. Αυτό συμβαίνει, συνήθως, όταν δυσκολεύομαι να προσέξω στο μάθημα. Είναι ωραίο να μαθαίνουμε νέα πράγματα! Θα προσπαθήσω να παρακολουθώ περισσότερο στο μάθημα. Έτσι, θα ξέρω σε ποια σελίδα είμαστε και θα μπορώ να διαβάσω και να γράψω τις ασκήσεις μου με ηρεμία!



Εικόνα 13α, 13β. Κοινωνική ιστορία 4: Είναι ωραίο να μαθαίνω νέα πράγματα!

Ερωτήσεις Κατανόησης

1^η ερώτηση: Όταν δυσκολεύομαι να παρακολουθήσω στο μάθημα μπορώ

- α) να μιλήσω με τον διπλανό μου
- β) να σηκωθώ από τη θέση μου
- γ) να φανταστώ ότι κάνω μια βόλτα στη φύση

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)

2^η ερώτηση: Μερικές φορές όταν η δασκάλα μου ζητά να διαβάσω δυσκολεύομαι να βρω σε ποια σελίδα _____

- α) ήμαστε
- β) είμαστε
- γ) ίμαστε

Απάντηση μαθητή: β (σωστή απάντηση)

3^η ερώτηση: Θα μπορώ να προσέξω καλύτερα τη δασκάλα μου. Τι χρόνος είναι το θα μπορώ?

- α) Συντελεσμένος Μέλλοντας
- β) Στιγμιαίος Μέλλοντας
- γ) Εξακολουθητικός Μέλλοντας

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)

4^η ερώτηση: Όταν η δασκάλα μου ζητά να διαβάσω και δεν ξέρω σε ποια σελίδα είμαστε τότε ίσως νιώσω _____

- α) όμορφα
- β) αδιάφορα
- γ) άσχημα

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)

14/6/14. Κοινωνική ιστορία 5: Υπάρχουν ΜΟΝΟ καλά παιδιά! (βλ. Εικόνες 14α και 14β). Υπάρχουν συναισθήματα που μας κάνουν να νιώθουμε καλά και συναισθήματα που μας κάνουν να νιώθουμε άσχημα. Όταν νιώθω χαρά, συνήθως κάνω καλές σκέψεις. Όταν νιώθω λύπη, συνήθως κάνω κακές σκέψεις. Υπάρχουν καλοί και κακοί τρόποι για να δείξουμε στους άλλους τις σκέψεις μας. Αν για παράδειγμα, οι συμμαθητές μου παίζουν στο διάλειμμα χωρίς εμένα, τότε ίσως νιώσω άσχημα και κάνω κακές σκέψεις. Υπάρχουν καλοί και κακοί τρόποι να τους δείξω πώς νιώθω. Μπορώ να τους ζητήσω ευγενικά να παίξω μαζί τους. Αυτός είναι ένας καλός τρόπος. Μπορώ να τους σπρώξω και να χαλάσω το παιχνίδι τους. Αυτός είναι ένας κακός τρόπος.



Εικόνα 14α, 14β. Κοινωνική ιστορία 5: Υπάρχουν ΜΟΝΟ καλά παιδιά!

Όταν συμπεριφέρομαι καλά, τότε συνήθως οι συμμαθητές μου θα με δέχονται ευχάριστα στην παρέα τους. Αν όμως συμπεριφέρομαι άσχημα, τότε μάλλον θα αποφεύγουν να παίζουν μαζί μου. Είναι σημαντικό να φέρομαι όπως θα ήθελα να μου φέρονται και οι άλλοι. Δεν υπάρχουν κακά παιδιά. Υπάρχουν κακοί τρόποι. Υπάρχουν καλές και κακές συμπεριφορές. Υπάρχουν όμως ΜΟΝΟ καλά παιδιά!

Ερωτήσεις Κατανόησης

1^η ερώτηση: Υπάρχουν συναισθήματα που μας κάνουν να _____ καλά και συναισθήματα που μας κάνουν να _____ άσχημα.

- α) νιωθούμε
- β) νιώθουμε
- γ) νιώθουμαι

Απάντηση μαθητή: β (σωστή απάντηση)

2^η ερώτηση: Όταν νιώθω χαρά, συνήθως κάνω καλές σκέψεις. Τι μέρος του λόγου είναι το συνήθως?

α) ρήμα

β) επίρρημα

γ) μετοχή

Απάντηση μαθητή: α (λανθασμένη απάντηση)

3^η ερώτηση: Αν, για παράδειγμα, οι συμμαθητές μου παίζουν στο διάλειμμα χωρίς εμένα, τότε ίσως νιώσω:

α) καλά

β) ήρεμα

γ) άσχημα

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)

4^η ερώτηση: Ένας καλός τρόπος να δείξω στους συμμαθητές μου πώς νιώθω, είναι να:

α) τους φωνάξω

β) τους σπρώξω

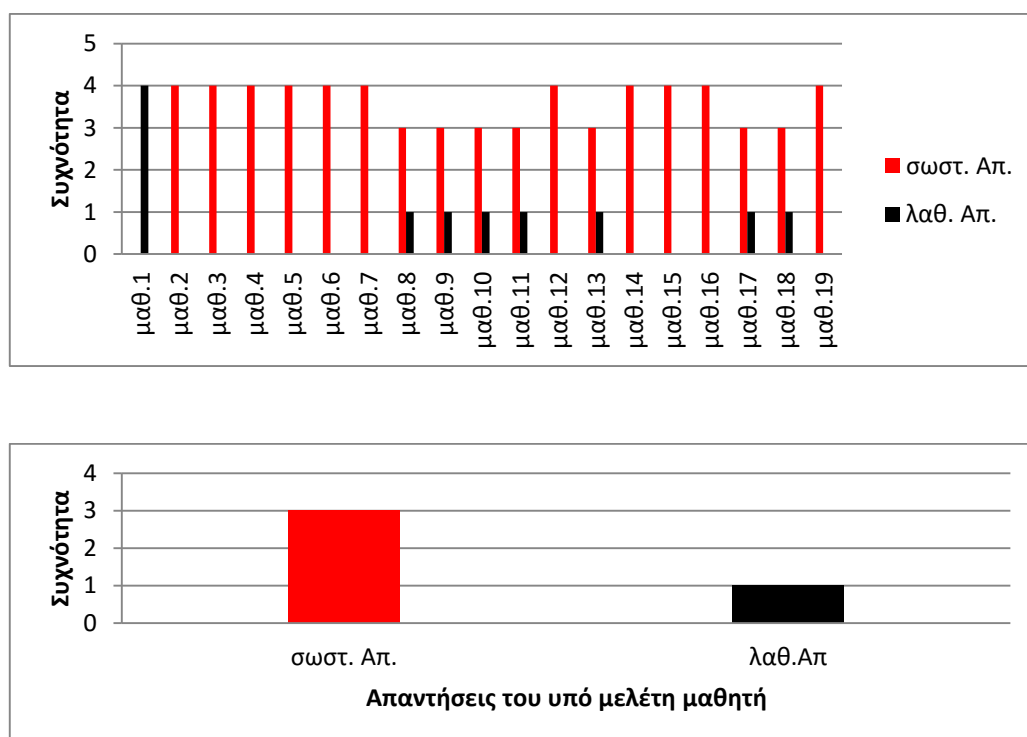
γ) τους μιλήσω ευγενικά

Απάντηση μαθητή: γ (σωστή απάντηση)

Ο μαθητής απάντησε σωστά στις 17 από τις 20 ερωτήσεις σημειώνοντας 3 λανθασμένες απαντήσεις. Επίσης, οι επιλογές των φωτογραφιών-ενισχυτών ήταν όλες σωστές αποδεικνύοντας ότι ο μαθητής κατανοούσε πλήρως αυτό που διάβαζε. Οι ερωτήσεις εξέταζαν όχι μόνο την πρόοδό του στο γνωστικό μέρος, αλλά και στην περιοχή των δεξιοτήτων συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της επίδοσής του επιβεβαιώνουν ότι η Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, ταυτίζονται και με τα αποτελέσματα της παρατήρησης κατά τα οποία, όπως θα παρουσιαστεί παρακάτω, ο μαθητής σημείωσε μεν σημαντική βελτίωση της τάξεως των 3 εξαμήνων περίπου, συνεχίζοντας όμως να σημειώνει απόκλιση περίπου -1 εξαμήνου από τη γραμμή βάσης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Από την επίδοση των παιδιών στην κοινή διαφοροποιημένη κοινωνική ιστορία (Κοινωνική Ιστορία 5) και τις απαντήσεις του μαθητή που μελετάμε, φαίνεται ότι η επίδοσή του είναι αντίστοιχη με αυτήν που σημείωσαν 7 συμμαθητές του (βλ. Γράφημα 3). Από τους υπόλοιπους 12, ο ένας δεν απάντησε σωστά σε καμία ερώτηση και οι 11 δεν

σημείωσαν καμία λάθος απάντηση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι αποκλίσεις τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς μειώθηκαν, καθώς το επίπεδο του μαθητή συμβαδίζει με εκείνο που έχουν οι μισοί συμμαθητές του που φοιτούν στη γενική τάξη. Το παραπάνω αποδεικνύει ότι η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς επιβεβαιώνοντας την 3^η υπόθεση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 3.

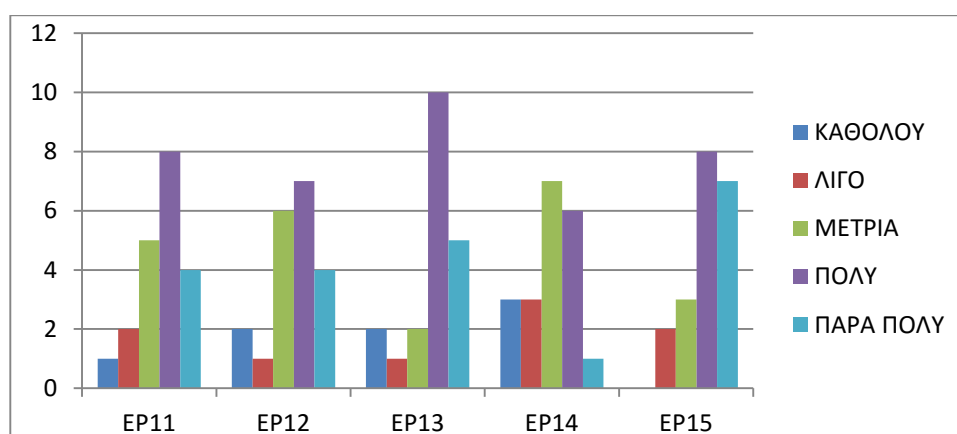


Γράφημα 3. Η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς

Ερωτηματολόγιο. Οι 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διερευνούσαν την παραπάνω υπόθεση (βλ. και Πίνακας 1, ερωτήσεις 11-15) ήταν οι εξής: 1) Η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς. 2) Ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενός μαθητή, μειώνοντας τις αποκλίσεις στον γνωστικό τομέα. 3) Ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο

Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον για μάθηση ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. 4) Ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να ελέγξει την επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. 5) Ένα Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην τόνωση αυτοσυναισθήματος ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος δυσκολεύεται στη συνεργασία με τους άλλους.

Η πλειοψηφία του δείγματος των ενηλίκων θεωρεί ότι ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να αυξήσει «πολύ» το ενδιαφέρον ενός μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες για μάθηση, καθώς και να συμβάλλει πολύ στην τόνωση αυτοσυναισθήματος. Θεωρούν, επίσης, ότι μπορεί να είναι «πολύ» αποτελεσματικό στη μείωση των αποκλίσεων στον γνωστικό τομέα. Ωστόσο, θεωρούν ότι μπορεί να ελέγξει «μέτρια» την επιθετική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 4.



Γράφημα 4. Η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις τόσο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσο και στα προβλήματα συμπεριφοράς

Από την ανάλυση των ποιοτικών και των ποσοτικών δεδομένων φαίνεται ότι η τρίτη υπόθεση επιβεβαιώνεται από το ΕΔΑ των παρεμβάσεων, τις συνεντεύξεις και το πείραμα. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων, επίσης, επιβεβαιώνουν το πρώτο σκέλος της υπόθεσης, ότι, δηλαδή, η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να ελέγξει τις αποκλίσεις στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όμως σχετικά με το δεύτερο σκέλος που αναφέρεται στα προβλήματα συμπεριφοράς, θεωρούν ότι τα τελευταία μπορεί να αντιμετωπιστούν μέτρια. Το παραπάνω θα μπορούσε να συσχετιστεί και με τον

αυθόρμητο διαχωρισμό μαθησιακών δυσκολιών και συμπεριφοράς που έκαναν και οι συνεντευξιζόμενοι, ως προς την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ, στην αντιμετώπιση των ΜΔ και των ΠΣ. Επομένως, βάσει του συνόλου των αποτελεσμάτων, η 3^η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει.

4.4 Τέταρτη Ερευνητική υπόθεση

Η 4^η Ερευνητική υπόθεση ότι «Η συχνότητα, ο τρόπος, η ένταση, η ποιότητα και η ποσότητα στις αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς καταγράφονται παράλληλα με τις αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» επαληθεύεται. Για να εξετάσουμε την ορθότητα της 4^{ης} ερευνητικής υπόθεσης χρησιμοποιήσαμε από τα εργαλεία ποιοτικών την παρατήρηση και από τα εργαλεία ποσοτικών δεδομένων το ερωτηματολόγιο.

4.4.1 Παρατήρηση -Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)

4.4.1.1 Μεταβολές στη γραμμή της Μαθησιακής ετοιμότητας

Αρχική Παρατήρηση (7/11/13). Οι μαθησιακές δυσκολίες που καταγράφονται από την αρχική παρατήρηση εντοπίζονται σχεδόν σε όλες τις περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις εντοπίζονται στην περιοχή της «Ψυχοκινητικότητας» και στη «Συναισθηματική Οργάνωση» (-3 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης). Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την αρχική παρατήρηση παρουσιάζονται με μπλε γραμμή στο Παράρτημα Α.

Αναλυτικά, στην περιοχή του Προφορικού λόγου, ο μαθητής δεν σημείωσε απόκλιση στην ενότητα της «Ακρόασης», καθώς ήταν σε θέση να ανταποκρίνεται στις εντολές που του δίνονταν από τη δασκάλα. Στις ενότητες «Συμμετοχή στον Διάλογο» και «Έκφραση με σαφήνεια» σημειώνεται απόκλιση -2 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης, καθώς ο μαθητής σπάνια συμμετείχε σε διάλογο, μπορούσε, όμως, να διατηρήσει ικανοποιητικά διάλογο, όταν εμπλεκόταν.

Στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας, όπως αναφέρθηκε, σημειώνεται απόκλιση -3 εξαμήνων στην ενότητα της «Λεπτής και Αδρής Κινητικότητας». Ο μαθητής δεν μπορούσε να δέσει τα κορδόνια του και με δυσκολία ξεκούμπωνε το φερμουάρ του, με αποτέλεσμα να αποφεύγει να το βγάζει και να το φοράει όλη τη διάρκεια της ημέρας, αν δεν υπήρχε παρότρυνση από την ειδική παιδαγωγό. Στις ενότητες του «Προσανατολισμού» και του «Ρυθμού και του Χρόνου» σημειώνεται απόκλιση -1 εξαμήνου από τη γραμμή βάσης.

Στην περιοχή Νοητικές Ικανότητες στις ενότητες «Οπτική Μνήμη», «Ακουστική Μνήμη» και «Εργαζόμενη Μνήμη» σημειώνει απόκλιση -2 εξαμήνων, όπως και στην περιοχή της «Συγκέντρωσης Προσοχής». Αναφορικά με την ενότητα του «Συλλογισμού», δεν σημειώνει απόκλιση και στην ενότητα των «Λογικομαθηματικών Σκέψεων» υπάρχει μικρή απόκλιση μόλις -1 εξαμήνου. Το ότι ο μαθητής μπορούσε να κάνει λογικομαθηματικούς συλλογισμούς (πχ. όταν πέσει κάτι βρώμικο μέσα σε ένα πηγάδι, πρέπει να κλείσει γιατί θα βρωμιστεί το νερό και δε θα μπορούμε να πιούμε) μας δείχνει ότι η πιο σημαντική απόκλιση που επηρεάζει αλυσιδωτά και τις υπόλοιπες ενότητες είναι η απόκλιση που σημειώνει στη «Συγκέντρωση Προσοχής».

Στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις της τάξεως των -3 εξαμήνων, από τη γραμμή βάσης, σε όλες τις ενότητες («Αυτοσυναίσθημα», «Ενδιαφέρον για Μάθηση», «Συνεργασία με Άλλους»). Αναφορικά με την ενότητα του αυτοσυναίσθηματος, το παιδί δεν μπορούσε να διαχειριστεί τις δυσκολίες του, με αποτέλεσμα να έχει παραιτηθεί και να μην προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει, να μη χαίρεται με την επιτυχία του και να βρίσκεται στο περιθώριο μη μπορώντας να απολαύσει την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Η παραίτηση και η αδιαφορία που έβγαζε με την παθητικότητα της στάσης του ήταν δηλωτικά της απουσίας ενδιαφέροντος για μάθηση, καθώς στην τάξη ήταν, μονίμως, χαμένος, σαν να μην υπάρχει. Αλυσιδωτά, παρουσιάζονταν προβλήματα και στη συνεργασία με τους άλλους, από τη στιγμή που δεν είχε αναπτύξει λειτουργικούς μηχανισμούς άμυνας και επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να προσεγγίσει τους συμμαθητές του με αρνητικό τρόπο και τελικά να προκαλεί ο ίδιος την περιθωριοποίησή του.

Ενδιάμεση Παρατήρηση (9/1/14): Στην περιοχή του Προφορικού λόγου ο μαθητής συνέχισε να μη σημειώνει απόκλιση στην ενότητα της «Ακρόασης», ενώ σημείωσε βελτίωση 1 εξαμήνου στις ενότητες «Συμμετοχή στον Διάλογο» και «Έκφραση με σαφήνεια» σημειώνεται απόκλιση (-1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης), καθώς ο μαθητής έδειξε διάθεση να συμμετέχει περισσότερο σε διάλογο και να γίνεται περισσότερο περιγραφικός, όταν εκφράζεται. Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την ενδιάμεση παρατήρηση παρουσιάζονται με πράσινη γραμμή στο Παράρτημα Α.

Στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας, σημείωσε βελτίωση 1 εξαμήνου, στην ενότητα της «Λεπτής και Αδρής Κινητικότητας», καθώς έβγαζε το μπουφάν του χωρίς παρότρυνση και προσπαθούσε να μάθει να δένει τα κορδόνια του. Στις ενότητες του

«Προσανατολισμού» και του «Ρυθμού και του Χρόνου» σημειώνεται επίσης απόκλιση -1 εξαμήνου από τη γραμμή βάσης.

Στην περιοχή Νοητικές Ικανότητες, δεν παρατηρείται μεταβολή στις αποκλίσεις. Στις ενότητες «Οπτική Μνήμη», «Ακουστική Μνήμη» και «Εργαζόμενη Μνήμη», όπως και στην περιοχή της «Συγκέντρωσης Προσοχής», συνέχισε να σημειώνει απόκλιση -2 εξαμήνων. Αναφορικά με την ενότητα του «Συλλογισμού», δεν σημειώνει απόκλιση και στην ενότητα των «Λογικομαθηματικών Σκέψεων» υπάρχει μικρή απόκλιση μόλις -1 εξαμήνου.

Στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης σημειώνεται βελτίωση 1 εξαμήνου στην ενότητα «Αυτοσυναισθήματος» και στο «Ενδιαφέρον για μάθηση». Ο μαθητής δε ντρεπόταν να παραδεχτεί ότι δεν ξέρει να δένει τα κορδόνια του και κατέβαλε προσπάθεια να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Στην ενότητα «Συνεργασία με τους Άλλους» η απόκλιση παραμένει -3 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης.

Τελική Παρατήρηση (10/4/14): Στην περιοχή του Προφορικού λόγου, ο μαθητής συνέχισε να μη σημειώνει απόκλιση στην ενότητα της «Ακρόασης», ενώ δεν σημείωσε περαιτέρω βελτίωση στις ενότητες «Συμμετοχή στον Διάλογο» και «Έκφραση με σαφήνεια» (-1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης). Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την τελική παρατήρηση παρουσιάζονται με κόκκινη γραμμή στο Παράρτημα Α.

Στην περιοχή της Ψυχοκινητικότητας σημείωσε βελτίωση ακόμη 1 εξαμήνου στην ενότητα της «Λεπτής και Αδρής Κινητικότητας», καθώς, μετά από συνεννόηση με την ειδική παιδαγωγό και την εργοθεραπεύτρια που τον παρακολουθούσε, έκανε κάμπυεις στον τοίχο του ΤΕ για να δυναμώσουν οι καρποί και ο κορμός του. Επίσης, έμαθε σε ικανοποιητικό βαθμό να δένει τα κορδόνια του με μικρή παροχή βοήθειας. Στις ενότητες του «Προσανατολισμού» και του «Ρυθμού και του Χρόνου», συνεχίζει να σημειώνεται απόκλιση -1 εξαμήνου από τη γραμμή βάσης, ενώ στην ενότητα της «Πλευρίωσης» δεν σημειώνεται απόκλιση σε καμία από τις τρεις φάσεις της παρατήρησης.

Στην περιοχή Νοητικές Ικανότητες, σημειώθηκε βελτίωση με μεταβολή 1 εξαμήνου στις αποκλίσεις. Επομένως, στις ενότητες «Οπτική Μνήμη», «Ακουστική Μνήμη» και «Εργαζόμενη Μνήμη», όπως και στην περιοχή της «Συγκέντρωσης Προσοχής», σημειώνει απόκλιση -1 εξαμήνου. Αναφορικά με την ενότητα του «Συλλογισμού», δεν σημειώνει απόκλιση και στην ενότητα των «Λογικομαθηματικών Σκέψεων» δεν σημειώθηκε διαφοροποίηση της απόκλισης -1 εξαμήνου.

Στην περιοχή της Συναισθηματικής Οργάνωσης, σημειώνεται βελτίωση 1 εξαμήνου στην ενότητα «Αυτοσυναισθήματος» και στο «Ενδιαφέρον για μάθηση» (-1εξάμηνο) αλλά και στη «Συνεργασία με τους Άλλους» (-2 εξάμηνα). Ο μαθητής συνέχισε να καταβάλει προσπάθεια να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του, χαιρόταν με την επιτυχία του και εξέφρασε με επιχειρήματα τα συναισθήματά του σχετικά με τη δυσκολία του να διαχειριστεί τον θυμό του, όταν δεν τον παίζουν οι συμμαθητές του. Συγκεκριμένα, παραδέχτηκε ότι τους χτυπάει, επειδή δεν τον παίζουν και ότι προσπαθεί να το ελέγξει. Αντίστοιχα, σημειώθηκαν και σημεία αποδοχής του από την τάξη, καθώς, όταν ένα κορίτσι είχε φέρει να κόψει τούρτα για τα γενέθλιά της, την ώρα που ο μαθητής έκανε μάθημα στο ΤΕ, ήρθε και τον φώναξε, γιατί ήθελε να είναι και αυτός μαζί με όλη την τάξη και να μην χάσει τη γιορτή.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι αποκλίσεις των ΜΔ καταγράφονται παράλληλα με τα ΠΣ. Επομένως, τα αποτελέσματα της αρχικής, της ενδιάμεσης και της τελικής παρατήρησης, γύρω από την ανάπτυξη της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού, επαληθεύουν την 4^η υπόθεση της έρευνας, αφού κατά την παρατήρηση της Μαθησιακής ετοιμότητας διαπιστώθηκε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα.

4.4.1.2 Μεταβολές στη γραμμή των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών)

Αρχική Παρατήρηση (7/11/13): Σύμφωνα με την αρχική παρατήρηση, οι μεγαλύτερες δυσκολίες της μάθησης (απόκλιση 4 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης) εντοπίζονται από τις «Δεξιότητες της Γλώσσας» στην Ανάγνωση και από τη «Μαθησιακή Ετοιμότητα» στη Συναισθηματική Οργάνωση. Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την αρχική παρατήρηση παρουσιάζονται με μωβ γραμμή στο Παράρτημα Β.

Αναλυτικά, στις «Δεξιότητες της Γλώσσας», στην ενότητα «Ανάγνωση», σημειώνεται απόκλιση -4 εξαμήνων, ενώ εξίσου σημαντική απόκλιση -3 εξαμήνων εντοπίζεται στις ενότητες της «Κατανόησης», «Γραφής» και «Παραγωγής Λόγου».

Από την περιοχή της «Μαθησιακής Ετοιμότητας», σε όλες τις ενότητες που αφορούν τη μάθηση («Προφορικός Λόγος», «Ψυχοκινητικότητα», «Νοητικές Λειτουργίες») καταγράφεται απόκλιση -3 εξαμήνων. Τα προβλήματα συμπεριφοράς εξετάζονται μέσα από την ενότητα της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» (-4εξάμηνα) της «Μαθησιακής Ετοιμότητας» και τις ενότητες των «Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς». Τα χαμηλότερα επίπεδα από την περιοχή «Δεξιότητες Συμπεριφοράς» σημειώνονται στην ενότητα «Θετικός,

συνεργάσιμος, ευγενικός» με απόκλιση -3 εξάμηνα και στις «Αρνητικές δεξιότητες συμπεριφοράς» (επιθετικότητα – ανικανότητα συνεργασίας) με διαφορά -2 εξαμήνων από το επίπεδο της τάξης. Σημαντικές δυσκολίες (απόκλιση -3 και -2 εξαμήνων) βρίσκονται στην ενότητα «Πράξεις», «Επίλυση Προβλημάτων» και «Αριθμοί», αντίστοιχα, από την περιοχή των Δεξιοτήτων στα Μαθηματικά.

Ενδιάμεση Παρατήρηση (9/1/14): Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση, σημειώνεται βελτίωση στις επιδόσεις του μαθητή κατά ένα εξάμηνο σε όλες τις περιοχές, εκτός από τις Δεξιότητες Μαθηματικών, όπου και δεν εστίασε η παρέμβαση. Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την ενδιάμεση παρατήρηση παρουσιάζονται με κόκκινη γραμμή στο Παράρτημα Β.

Συγκεκριμένα, ο μαθητής σημείωσε απόκλιση -3 εξαμήνων στις ενότητες της «Ανάγνωσης» και της «Συναισθηματικής Οργάνωσης», από τις περιοχές των Δεξιοτήτων Γλώσσας και Μαθησιακής Ετοιμότητας και -2 εξάμηνα απόκλιση στις υπόλοιπες ενότητες των Δεξιοτήτων Γλώσσας (κατανόηση, γραφή, παραγωγή λόγου), Μαθησιακής Ετοιμότητας (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές λειτουργίες). Στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς σημειώθηκε βελτίωση 1 εξαμήνου στην ενότητα «Θετικός, συνεργάσιμος» με την απόκλιση να διαμορφώνεται στα -2 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ δεν σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στις ενότητες «Αρνητικός, Επιθετικός» (-2 εξάμηνα) και «Παραβατικές Συμπεριφορές» (-1 εξάμηνο).

Τελική Παρατήρηση (10/4/14): Σύμφωνα με την τελική παρατήρηση, ο μαθητής συνέχισε να σημειώνει βελτίωση της τάξεως του ενός εξαμήνου εκτός από τις Δεξιότητες Μαθηματικών, όπου και δεν εστίασε η παρέμβαση. Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την τελική παρατήρηση παρουσιάζονται με πράσινη γραμμή στο Παράρτημα Β.

Συγκεκριμένα, στην τελική παρατήρηση ο μαθητής σημείωσε απόκλιση -2 εξαμήνων στις ενότητες της «Ανάγνωσης» και της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» από τις περιοχές των Δεξιοτήτων Γλώσσας και Μαθησιακής Ετοιμότητας και -1 εξάμηνο απόκλιση στις υπόλοιπες ενότητες των Δεξιοτήτων Γλώσσας (κατανόηση, γραφή, παραγωγή λόγου), Μαθησιακής Ετοιμότητας (προφορικός λόγος, ψυχοκινητικότητα, νοητικές λειτουργίες). Στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς δεν σημειώθηκε περαιτέρω βελτίωση στην ενότητα «Θετικός, συνεργάσιμος» με την απόκλιση να παραμένει στα -2 εξάμηνα κάτω από τη γραμμή βάσης, ενώ σημειώθηκε βελτίωση στις ενότητες «Αρνητικός, Επιθετικός» κατά 1 εξάμηνο (-1 εξάμηνο κάτω από τη γραμμή βάσης). Στις «Παραβατικές Συμπεριφορές» δεν σημειώθηκε μεταβολή (-1 εξάμηνο).

Η παρατήρηση των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών έδειξε ότι οι σπουδαιότερες διαταραχές μάθησης στις Δεξιότητες Γλώσσας και Μαθησιακής Ετοιμότητας εντοπίζονται και καταγράφονται παράλληλα με τις δυσκολίες στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς . Επομένως, οι αποκλίσεις στις μαθησιακές δυσκολίες είναι ανάλογες με αυτές στα προβλήματα συμπεριφοράς (περίπου -3 εξάμηνα), πράγμα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα επαληθεύοντας την 4^η Ερευνητική Υπόθεση.

4.4.1.3 Μεταβολές στη Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών)

Αρχική Παρατήρηση 7/11/13: Κατά την αρχική παρατήρηση, οι αποκλίσεις στις ΕΜΔ καταγράφονται ως εξής: η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίζεται στις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες (-4 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης), στις Μαθηματικές Δεξιότητες και στις Δεξιότητες της Συμπεριφοράς (-3 εξάμηνα απόκλιση). Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την αρχική παρατήρηση παρουσιάζονται με ροζ γραμμή στο Παράρτημα Δ.

Αναλυτικά, στην περιοχή των Αντιληπτικών Δεξιοτήτων δεν σημειώνονται αποκλίσεις στις ενότητες «Οπτικής» και «Ακουστικής Αντίληψης», -1 εξάμηνο απόκλιση σημειώνεται στην ενότητα «Οπτικοακουστική Αντίληψη» και -2 εξάμηνα στις «Αισθητηριακές Αντιληπτικές Δεξιότητες».

Στην περιοχή των Μνημονικών Δεξιοτήτων σημειώνεται απόκλιση -2 εξαμήνων σε όλες τις ενότητες («Λειτουργική Μνήμη-Μνήμη Ακολουθιών», Μακροπρόθεσμη Μνήμη-Μνημοτεχνική», «Βραχυπρόθεσμη Λειτουργική Μνήμη»).

Στην περιοχή των Δεξιοτήτων Προσανατολισμού δεν σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις, εν αντιθέσει με την περιοχή των Βασικών Αναγνωστικών Δεξιοτήτων, όπου όπως προαναφέρθηκε, σημειώνονται οι μεγαλύτερες αποκλίσεις, της τάξεως των -2 και -3 εξαμήνων, στις ενότητες της «Φωνολογικής Αντίληψης» και «Γραφής», αντίστοιχα και -4 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στις ενότητες της «Ορθογραφίας», του «Σημασιολογικού» και της «Γραπτής Έκφρασης».

Στην περιοχή των Μαθηματικών Δεξιοτήτων σημειώνεται απόκλιση -2 εξαμήνων στην ενότητα «Αριθμοί και Μαθηματικά Σύμβολα» και -3 εξάμηνα στην ενότητα «Γλώσσα και Μαθηματικά».

Στην περιοχή των Δεξιότητων Συμπεριφοράς καταγράφονται αποκλίσεις -3 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης στις ενότητες της «Συναισθηματικής Υποστήριξης», τις «Ικανότητες προγραμματισμού» και στην «Αναγνωστική Αυτοεικόνα».

Ενδιάμεση Παρατήρηση 9/1/14: Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση, δεν σημειώνονται σημαντικές μεταβολές στις αποκλίσεις των ΕΜΔ. Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την ενδιάμεση παρατήρηση παρουσιάζονται με μπλε γραμμή στο Παράρτημα Δ. Συγκεκριμένα, στην περιοχή των Αντιληπτικών Δεξιότητων δεν σημειώνεται διαφοροποίηση στις αποκλίσεις των ενότητων («Οπτική» και «Ακουστική Αντίληψη», -1 εξάμηνο απόκλιση, «Οπτικοακουστική Αντίληψη», «Αισθητηριακές Αντιληπτικές Δεξιότητες» -2 εξάμηνα).

Ομοίως, και στην περιοχή των Μνημονικών Δεξιότητων παραμένει απόκλιση -2 εξαμήνων σε όλες τις ενότητες («Λειτουργική Μνήμη-Μνήμη Ακολουθιών», Μακροπρόθεσμη Μνήμη-Μνημοτεχνική», «Βραχυπρόθεσμη Λειτουργική Μνήμη»).

Στην περιοχή των Δεξιότητων Προσανατολισμού δεν σημειώνονται διαφοροποιήσεις στις αποκλίσεις.

Στην περιοχή των Βασικών Αναγνωστικών Δεξιότητων σημειώνεται βελτίωση 1 εξαμήνου στις ενότητες της «Ορθογραφίας», του «Σημασιολογικού» και της «Γραπτής Έκφρασης» (από -4 σε -3 εξάμηνα απόκλισης).

Στην περιοχή των Μαθηματικών Δεξιότητων, αναμενόμενα, παραμένει η απόκλιση -2 εξαμήνων στην ενότητα «Αριθμοί και Μαθηματικά Σύμβολα» και -3 εξάμηνα στην ενότητα «Γλώσσα και Μαθηματικά», καθώς η παρέμβαση δεν εστίασε σε αυτή την περιοχή.

Στην περιοχή των Δεξιότητων Συμπεριφοράς σημειώνεται, επίσης, βελτίωση 1 εξαμήνου από τη γραμμή βάσης στις ενότητες της «Συναισθηματικής Υποστήριξης» και στην «Αναγνωστική Αυτοεικόνα» (από -3 εξάμηνα σε -2 εξάμηνα απόκλιση). Στις «Ικανότητες προγραμματισμού» δεν σημειώθηκε αλλαγή.

Τελική Παρατήρηση 10/4/14: Στην τελική παρατήρηση σημειώνονται μεταβολές στις αποκλίσεις των ΕΜΔ σχεδόν σε όλες τις ενότητες. Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την τελική παρατήρηση παρουσιάζονται με κόκκινη γραμμή στο Παράρτημα Δ. Συγκεκριμένα, από την περιοχή των Αντιληπτικών Δεξιότητων σημειώνεται διαφοροποίηση στις αποκλίσεις της ενότητας «Αισθητηριακές Αντιληπτικές Δεξιότητες» (από -2σε -1 εξάμηνα). Ομοίως και στην περιοχή των Μνημονικών Δεξιότητων βελτίωση 1 εξαμήνου με την απόκλιση από -2 να διαμορφώνεται σε -1 εξάμηνα σε όλες τις

ενότητες («Λειτουργική Μνήμη-Μνήμη Ακολουθιών», Μακροπρόθεσμη Μνήμη-Μνημοτεχνική», «Βραχυπρόθεσμη Λειτουργική Μνήμη»). Μέσα από τις στοχευμένες δραστηριότητες, ο μαθητής βελτίωσε τη συγκέντρωσή του και ανταποκρίθηκε στην επίλυση ασκήσεων με σύνθετες εντολές, ενθουμούμενος και συνδυάζοντας τα βήματα για την ολοκλήρωσή τους.

Στην περιοχή των Δεξιοτήτων Προσανατολισμού δεν σημειώνονται διαφοροποιήσεις στις αποκλίσεις.

Στην περιοχή των Βασικών Αναγνωστικών Δεξιοτήτων σημειώνεται βελτίωση 1 εξαμήνου στις ενότητες της «Ορθογραφίας», του «Σημασιολογικού» και της «Γραπτής Έκφρασης» (από -3 σε -2 εξάμηνα απόκλισης) και στην ενότητα της «Φωνολογικής Αντίληψης» και «Γραφής» επίσης όπου πλέον η απόκλιση είναι -1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης. Μέσα από τις στοχευμένες δραστηριότητες ο μαθητής βελτίωσε την ορθογραφία μέσω εκμάθησης μνημονικών στρατηγικών, την κατανόηση και την ανάγνωση, μέσα από την επεξεργασία κειμένων, όπως επίσης, και την γραπτή έκφραση αλλά και τη γραφή, μέσα από τη συγγραφή σύντομων προτάσεων με τη μορφή έκθεσης και σύντομης αφήγησης παραμυθιού.

Στην περιοχή των Μαθηματικών Δεξιοτήτων, αναμενόμενα, παραμένει η απόκλιση -2 εξαμήνων στην ενότητα «Αριθμοί και Μαθηματικά Σύμβολα» και -3 εξάμηνα στην ενότητα «Γλώσσα και Μαθηματικά», καθώς η παρέμβαση δεν εστίασε σε αυτή την περιοχή.

Στην περιοχή των Δεξιοτήτων Συμπεριφοράς σημειώνεται, επίσης, βελτίωση 1 εξαμήνου από τη γραμμή βάσης στις ενότητες της «Συναισθηματικής Υποστήριξης» και στην «Αναγνωστική Αυτοεικόνα» (από -2 εξάμηνα σε -1 εξάμηνο απόκλιση). Στις «Ικανότητες προγραμματισμού» σημειώθηκε αλλαγή 1 εξαμήνου (από -3 σε -2 εξάμηνα απόκλιση από τη γραμμή βάσης). Ο μαθητής στην τελική παρατήρηση βίωσε χαρά από την αναγνωστική του ικανότητα, εξέφραζε τα συναισθήματά του με περισσότερο λειτουργικό τρόπο και έδειξε σημάδια βελτίωσης στον προγραμματισμό, καθώς προχωρούσε στην επίλυση μιας άσκησης χωρίς να ζητά συνεχώς διευκρινιστικές οδηγίες.

Η παρατήρηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών έδειξε ότι οι σπουδαιότερες διαταραχές μάθησης στις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες εντοπίζονται και καταγράφονται παράλληλα με τις δυσκολίες στις Δεξιότητες Συμπεριφοράς. Επομένως, οι αποκλίσεις στις μαθησιακές δυσκολίες είναι ανάλογες με αυτές στα προβλήματα συμπεριφοράς (περίπου -3 με -4 εξάμηνα), πράγμα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι

οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα επαληθεύοντας την 4^η Ερευνητική Υπόθεση.

4.4.1.4 Μεταβολές στη Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Αρχική Παρατήρηση 7/11/13: Με βάση το ΠΑΠΕΑ, στην περιοχή της Σχολικής Ετοιμότητας, στην ενότητα «Προφορικός Λόγος», σημειώνεται απόκλιση -2 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης. Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την αρχική παρατήρηση παρουσιάζονται με πράσινη γραμμή στο Παράρτημα Γ. Στην ενότητα της «Ψυχοκινητικότητας» σημειώνεται απόκλιση -3 εξαμήνων με μεγαλύτερες δυσκολίες στην λεπτή κινητικότητα, καθώς δεν μπορούσε να αυτοεξυπηρετηθεί δένοντας τα κορδόνια του ή ξεκουμπώνοντας το μπουφάν του. Επίσης, -3 εξάμηνα απόκλιση σημειώνεται και στην ενότητα των «Νοητικών Ικανοτήτων» με δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής, στη σειροθέτηση και διήγηση μιας ιστορίας με χρονολογική σειρά.

Στην ενότητα της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» παρατηρείται σημαντική απόκλιση -4 εξαμήνων από τη γραμμή βάσης με τις μεγαλύτερες δυσκολίες να εντοπίζονται τόσο στο κομμάτι αποδοχής των δυσκολιών και παραίτησης ως προς την αντιμετώπισή τους, όσο και στην ανηδονία από την επιτυχία του και την ντροπή να διαβάσει δυνατά στην τάξη.

Σειρά έχει η περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων, όπου οι βασικότερες δυσκολίες εντοπίζονται στην ενότητα της «Ανάγνωσης (-4 εξάμηνα), η οποία είναι συλλαβική με προβλέψεις και αντικαταστάσεις, όπως και στις υπόλοιπες ενότητες της «Κατανόησης» και της «Γραφής» (-3 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης).

Η επόμενη περιοχή που θα αναλύσουμε είναι οι Κοινωνικές Δεξιότητες, όπου και εκεί σημειώνονται αποκλίσεις -3 εξαμήνων στις ενότητες «Αυτονομία» και «Προσαρμογή στο Περιβάλλον». Ο μαθητής δεν ήταν σε θέση να εναρμονιστεί με το κλίμα της τάξης ούτε και να παρακολουθήσει τους ρυθμούς της. Η ενότητα της «Κοινωνικής Συμπεριφοράς» είναι αυτή, όπου, μαζί με την ανάγνωση και τη συναισθηματική οργάνωση, σημειώνει τη σημαντικότερη απόκλιση, -4 εξάμηνα. Ο μαθητής, μην μπορώντας να διαχειριστεί την περιθωριοποίηση των συμμαθητών του, εκδήλωνε επιθετική συμπεριφορά του μαθητή, δημιουργώντας, έτσι, έναν φαύλο κύκλο στην μη αποδοχή των συμμαθητών του και στις επιπλήξεις των δασκάλων.

Ενδιάμεση Παρατήρηση 9/1/14: Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την ενδιάμεση παρατήρηση παρουσιάζονται με κόκκινη γραμμή στο Παράρτημα Γ. Κατά την ενδιάμεση παρατήρηση, στην περιοχή της Σχολικής Ετοιμότητας στην ενότητα «Προφορικός Λόγος», σημειώνεται βελτίωση 1 εξαμήνου από τη γραμμή βάσης. Στην ενότητα της «Ψυχοκινητικότητα», η απόκλιση διαμορφώνεται σε -2 εξάμηνα, καθώς σημείωσε βελτίωση στην προσπάθεια να δένει τα κορδόνια του και να βγάζει μόνος του το μπουφάν του. Επίσης, -2 εξάμηνα απόκλιση σημειώνεται, πλέον, και στην ενότητα των «Νοητικών Ικανοτήτων», με βελτίωση στη συγκέντρωση της προσοχής, στη σειροθέτηση και τη διήγηση μιας ιστορίας με χρονολογική σειρά.

Στην ενότητα της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» η απόκλιση μεταβάλλεται σε -3 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, καθώς άρχισε να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες του και να προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει.

Στην περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων σημειώνεται βελτίωση 1 εξαμήνου στην ενότητα της «Ανάγνωσης» (από -4 σε -3 εξάμηνα απόκλιση), όπως και στις υπόλοιπες ενότητες της «Κατανόησης» και της «Γραφής» (από -3 σε -2 εξάμηνα, από τη γραμμή βάσης).

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες σημειώνεται βελτίωση 1 εξαμήνου στις ενότητες «Αυτονομία» (-2 εξάμηνα) και «Κοινωνική Συμπεριφορά» (-3 εξάμηνα).

Τελική Παρατήρηση 10/4/14: Οι αποκλίσεις από τη γραμμή βάσης κατά την τελική παρατήρηση παρουσιάζονται με μπλε γραμμή στο Παράρτημα Γ. Κατά την τελική παρατήρηση, ο μαθητής συνέχισε να σημειώνει βελτίωση, καθώς στην περιοχή της Σχολικής Ετοιμότητας, στην ενότητα, σημειώνεται βελτίωση 1 εξάμηνο από τη γραμμή βάσης, στην ενότητα της «Ψυχοκινητικότητα» η απόκλιση διαμορφώνεται σε -1 εξάμηνο, καθώς έμαθε να δένει τα κορδόνια του με μικρή παροχή βοήθειας και να κάνει επιτοίχιες κάμψεις για ενδυνάμωση κορμού. Επίσης, -1 εξάμηνο απόκλιση σημειώνεται πλέον και στην ενότητα των «Νοητικών Ικανοτήτων» με βελτίωση στη συγκέντρωση της προσοχής στη σειροθέτηση και τη διήγηση μιας ιστορίας με χρονολογική σειρά, με ολοένα μεγαλύτερη αυτονομία.

Στην ενότητα της «Συναισθηματικής Οργάνωσης» η απόκλιση μεταβάλλεται σε -2 εξάμηνα από τη γραμμή βάσης, καθώς άρχισε να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες του και μιλούσε με επιχειρήματα για τα συναισθήματά του.

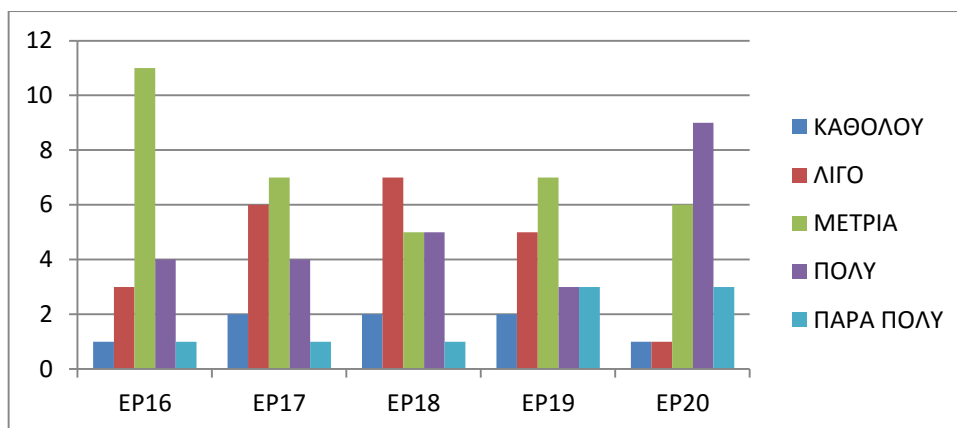
Στην περιοχή των Βασικών Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων σημειώνεται επίσης βελτίωση 1 εξαμήνου στην ενότητα της «Ανάγνωσης» (από -3 σε -2 εξάμηνα απόκλιση), όπως και

στις υπόλοιπες ενότητες της «Κατανόησης» και της «Γραφής» (από -2 σε -1 εξάμηνα, από τη γραμμή βάσης). Ο ρυθμός και η ροή της ανάγνωσης έγινε πιο αβίαστος, με χρωματικό επιτονισμό και η δυνατότητα νοηματικής επεξεργασίας αλλά και γραφής ωρίμασε.

Στις Κοινωνικές Δεξιότητες σημειώνεται εξίσου βελτίωση 1 εξαμήνου στις ενότητες «Προσαρμογή στο Περιβάλλον» (-1 εξάμηνο), και «Κοινωνική Συμπεριφορά» (-2 εξάμηνα). Ο μαθητής ήταν πιο ήρεμος, άρχισε να βγαίνει ξανά στα διαλείμματα και είχε περιορίσει την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Η παρατήρηση των μεταβολών στη Γραμμή Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) έδειξε ότι οι σπουδαιότερες διαταραχές μάθησης στις Βασικές Αναγνωστικές Δεξιότητες εντοπίζονται και καταγράφονται παράλληλα με τις δυσκολίες στις Κοινωνικές Δεξιότητες και ιδιαίτερα στην Κοινωνική Συμπεριφορά. Επομένως, οι αποκλίσεις στις μαθησιακές δυσκολίες είναι ανάλογες με αυτές των προβλημάτων συμπεριφοράς (περίπου -3 με -4 εξάμηνα), πράγμα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται παράλληλα με τα προβλήματα συμπεριφοράς με την ίδια συχνότητα, ποιότητα και ποσότητα, επαληθεύοντας την 4^η Ερευνητική Υπόθεση.

Ερωτηματολόγιο. Οι 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. και Πίνακα 1, ερωτήσεις 16 – 20) που διερευνούσαν την παραπάνω υπόθεση ήταν οι εξής: 1) Οι αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς ενός μαθητή εμφανίζονται παράλληλα με τις αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. 2) Ένας μαθητής που παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζει παράλληλα και μαθησιακές δυσκολίες. 3) Η επιθετικότητα και οι εκρήξεις θυμού ενός μαθητή συνδέονται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει. 4) Η αδιαφορία, η απομόνωση ή/και η απόσυρση ενός μαθητή συνδέονται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει. 5) Ο βαθμός συσσώρευσης αρνητικών εμπειριών από το περιβάλλον ενός μαθητή μπορεί να συνδεθεί με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων παρουσιάζονται στο Γράφημα 5.



Γράφημα 5. Η συχνότητα, ο τρόπος, η ένταση, η ποιότητα και η ποσότητα στις αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς καταγράφονται παράλληλα με τις αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η πλειοψηφία του δείγματος των ενηλίκων θεωρεί ότι η συχνότητα, ο τρόπος, η ένταση, η ποιότητα και η ποσότητα στις αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται παράλληλα με τις αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ιδιαίτερα, θεωρούν ότι η ποσότητα στις αποκλίσεις στα προβλήματα συμπεριφοράς, η οποία ερμηνεύεται με αυξημένο βαθμό συσσώρευσης αρνητικών εμπειριών από το περιβάλλον ενός μαθητή, καταγράφεται, σε «πολύ» μεγάλο βαθμό, παράλληλα με τις αποκλίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επομένως, τα αποτελέσματα της παρατήρησης και του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνουν την 4^η Ερευνητική Υπόθεση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση

Ο βασικός σκοπός αυτού του πονήματος ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αποκλίσεις στην Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση στις περιοχές των Βασικών Ακαδημαϊκών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης μαθητή με ΓΜΔ και ΠΣ, που υποστηρίζεται από ΤΕ, ώστε να διαπιστωθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ ΓΜΔ και ΠΣ, καθώς και ο έλεγχος των αποκλίσεων αυτών μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Τα ευρήματα έδειξαν στενή σχέση μεταξύ ΓΜΔ και ΠΣ και συγκεκριμένα ότι οι ΓΜΔ όχι μόνο επηρεάζουν αλλά και συνυπάρχουν με τα ΠΣ. Η αλληλεπιδραστική τους σχέση και το συνεπαγόμενο συμπέρασμα ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική και συμπεριφορική ικανότητα, επιβεβαιώνεται και από μια σειρά άλλων ερευνών (Δροσινού, 2003; Ray & Elliot, 2006; Walker, 2010; Jull, 2008; Pathan et al., 2014; Van Bergen et al., 2015). Η παραπάνω θέση ενισχύεται από την επιβεβαίωση της παράλληλης καταγραφής των αποκλίσεων στις ΕΜΔ με τη συχνότητα, τον τρόπο, την ένταση, την ποιότητα και τη ποσότητα των αποκλίσεων στα ΠΣ (4^η ερευνητική υπόθεση) η οποία ομοίως συμπίπτει με ευρήματα ερευνών όμοιας θεματικής (Δροσινού, 2011β, 2013; Dahle, Knivsberg, & Andreassen, 2011).

Η έρευνα έδειξε ότι η διαφοροποιημένη Ειδική Διδακτική υποστήριξη μπορεί να συμβάλλει στον έλεγχο των αποκλίσεων στις ΕΜΔ αλλά και στα ΠΣ (3^η ερευνητική υπόθεση). Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνα άλλων ερευνών που μελετούσαν αντίστοιχα τη θετική επίδραση ενός διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες (Δροσινού, 2007; Δροσινού & Μπαρμπαγιάννη, 2013; Groom & Rose, 2005; Conderman & Hedin, 2014). Η εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος με τη χρήση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, είχε ως αποτέλεσμα ο μαθητής να είναι σε θέση να χαίρεται με την αναγνωστική του ικανότητα και να μιλά επιχειρηματολογώντας για τα συναισθήματά του. Η Δροσινού και συν. (2009) επισημαίνουν την επίδραση του συναισθηματικού παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης και συγκεκριμένα στην αναγνωστική δεξιότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά την αδιαμφισβήτητη παραδοχή της επιτυχίας ενός διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης στον έλεγχο των αποκλίσεων σχετικά με το γνωστικό μέρος, οι στάσεις των ερωτηθέντων διχάζονταν στην εξίσου αποτελεσματική εφαρμογή του αναφορικά και με τα ΠΣ. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι ένα ΣΑΔΕΠΕΑΕ μπορεί να βοηθήσει πάρα πολύ στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, στην ανάγνωση και την ορθογραφία, αλλά μέτρια στην αντιμετώπιση των ΠΣ. Το παραπάνω εύρημα, οδήγησε στην εν μέρει επαλήθευση της 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης. Παρόλα αυτά, η θολότητα αυτή γύρω από την καταλληλότητα ενός ΣΑΔΕΠΕΑΕ για την αντιμετώπιση των ΠΣ, αντανακλάται και στη βιβλιογραφία, καθώς πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν την παρανόηση ακόμα και από την πλευρά των εκπαιδευτικών γύρω από το ευαίσθητο και πολύπλοκο θέμα των σύνθετων δυσκολιών (ΓΝΩΣΥΚΟΙ) (Avramidis et al., 2000; Horne and Timmons, 2009; Jull, 2008) και κατ' επέκταση, την προαγωγή της υποστήριξης μαθητών με άλλες ΕΜΔ έναντι εκείνων με συναισθηματικές δυσκολίες και ΠΣ (Kendall, Cullen, White, & Kinder, 2001; Hamill, 2008; Mowat, 2009; Pirrie, Head, & Brna, 2006). Ο πυρήνας του προβλήματος αυτού ίσως βρίσκεται στην ασαφή διάκριση μεταξύ συναισθηματικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς (Jull, 2008; Van Bergen et al., 2015).

Η ισάξια αντιμετώπιση των ΕΜΔ του μαθητή με τα ΠΣ, είχε αντίκρισμα, πέραν της βελτίωσης της αναγνωστικής του ικανότητας, και στην ενίσχυση της συναισθηματικής οργάνωσης, καθώς όχι μόνο αντιλαμβανόταν τις δυσκολίες του αλλά προσπάθησε να τις αντιμετωπίσει και μπόρεσε, αρχικά, να αναγνωρίζει και σε δεύτερη φάση, να επικοινωνεί τα συναισθήματά του. Το παραπάνω, αποτελεί μια εξ' αντιθέτου επιβεβαίωση της θέσης που υποστηρίζεται από άλλες μελέτες, ότι η ακατάλληλη παιδαγωγική διαχείριση της μειονεξίας οδηγεί το άτομο σε περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό (Δροσινού, 2009; Warren et al., 2014; Jull, 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, η πρόοδος που σημειώθηκε από την υλοποίηση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ αποτελεί εχέγγυο και για την επιτυχημένη ένταξή του στη σχολική κοινότητα. Το παραπάνω βρίσκεται σε αντιστοιχία με έρευνα του Qureshi (2014) όπου επισημαίνεται η αναγκαιότητα των στοχευμένων διαφοροποιημένων προγραμμάτων για την ένταξη των μαθητών με ΕΜΔ.

Για τους Jennifer et al. (2006), δυσκολίες στις δεξιότητες της γλώσσας εντείνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης ΠΣ, καθώς και άγχους – καταθλιπτικών συμπεριφορών. Επομένως, ο μαθητής, βάσει της παραπάνω έρευνας, ανήκε στην ομάδα υψηλού κινδύνου

λόγω της συννοσηρότητας ΓΜΔ (ιδιαίτερα στην ανάγνωση και την ορθογραφία) και των ΠΣ. Για τον λόγο αυτό, η παρέμβαση εστίασε μέσω διαφοροποιημένων γλωσσικών ασκήσεων και στην εκμάθηση μνημονικών τεχνικών για την ενίσχυση της ορθογραφικής αλλά και αναγνωστικής του ικανότητας. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, καθώς ο μαθητής σημείωσε βελτίωση στην ορθογραφία και δεν ντρεπόταν για την ανάγνωσή του, μετριάζοντας τα συναισθήματα μειονεξίας που δημιουργούν οι μαθησιακές δυσκολίες με συνέπεια να αποκόπτεται από την ομάδα της τάξης (Χρηστάκης, 2011).

Τα ευρήματα της έρευνας δίνουν τροφή για περαιτέρω ανάλυση του θέματος σε διαφορετικές εκφάνσεις, δεδομένης της πολυπλοκότητας που το διέπει. Σε παρόμοια έρευνα των Conderman και Hedin (2014) επισημαίνεται η αναγκαιότητα εφαρμογής ενός διαφοροποιημένου προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές με σύνθετες ΓΝΩΣΥΚΟΙ δυσκολίες και η θετική επίδραση της συνδιδασκαλίας. Η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει τον καταλύτη που μέσα από τη συνεργασία, τη σύμπραξη και τη διεπιστημονικότητα θα φιλτράρει την όποια πόλωση δημιουργεί η συνθετότητα της συννοσηρότητας ΕΜΔ και ΠΣ ώστε με το απόσταγμά της να ανασυγκροτηθεί η εκπαιδευτική πρακτική. Για να επιτευχθεί αυτό εξυπακούεται ότι ο συναισθηματικός παράγοντας θα πρέπει να τοποθετηθεί και να αναλυθεί στη βάση που του αρμόζει από τη στιγμή που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την γνωστική ανάπτυξη.

5.2 Συμπεράσματα

Οι αποκλίσεις στις ΕΜΔ με έμφαση στην ανάγνωση και την ορθογραφία φάνηκε να επηρεάζουν αλλά και να συνυπάρχουν με τις αποκλίσεις στα ΠΣ. Η εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ συνέβαλε στον έλεγχο των αποκλίσεων, βελτιώνοντας τις επιδόσεις του μαθητή στον γνωστικό τομέα αλλά ενισχύοντας και τη συναισθηματική του οργάνωση. Επιχειρήθηκε μια εμβάθυνση στην προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος και η πολύπλευρη και ολιστική θεώρησή του. Η προσπέλαση των περιορισμών της συγκεκριμένης έρευνας από μελλοντικές, είναι δυνατόν να συμβάλλει περαιτέρω στο επιστημονικό πεδίο της ΕΑΕ και την προαγωγή της γνώσης. Υπό αυτό το πρίσμα θα ήταν ενδιαφέρον σε έρευνες που θα ακολουθήσουν να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο δείγμα, αφενός μαθητών με ΕΜΔ και ΠΣ, αφετέρου ενηλίκων που αλληλεπιδρούν ή εμπλέκονται μαζί τους, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευτούν με ασφάλεια. Η μεγάλη χρονική διάρκεια ενός παρεμβατικού προγράμματος και η εμπλοκή όχι μόνο του παιδιού αλλά και των γονέων αποτελούν βασικά σημεία για μια επιτυχημένη παρέμβαση

(Χατζηχρήστου, 2009). Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον αν σε μελλοντικές έρευνες η παρατήρηση και η υλοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων γινόταν σε καθημερινή βάση και καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς έτσι ώστε να εξεταστεί ο έλεγχος των αποκλίσεων και οι διαβαθμίσεις των καταγραφών τους αναφορικά με τις ΕΜΔ και τα ΠΣ.

Όπως έχει καταδειχτεί η διαδικασία της μάθησης είναι μια πολύπλοκη και πολυσύνθετη διαδικασία που διέπεται από ένα πλήθος συνισταμένων παραμέτρων καμία εκ των οποίων δεν πρέπει να αγνοηθεί ούτε να παραβλεφθεί. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση όπως και το δικαίωμα του να γίνουν σεβαστές οι ιδιαιτερότητες τους, ή η διαφορετικότητα τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα διαπερνώνται από τη λογική της ομοιομορφίας σε νοητικό, αναπτυξιακό, βιολογικό κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό, ψυχοκινητικό, ψυχοδυναμικό, γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο.

Η περίπτωση του κάθε μαθητή μπορεί να θεωρηθεί ως μοναδική και η «βιογραφία» του αυτή καθορίζει και τις ανάγκες του και τις δεξιότητές του και την όλη ακαδημαϊκή πορεία του. Επειδή η ποικιλία αυτή δεν υπάρχει περίπτωση να αλλάξει κατά την ανθρώπινη πορεία και εξέλιξη, αυτό που πρέπει τελικά να αλλάξει είναι η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας η οποία με γνώμονα όλα τα παραπάνω πρέπει να διαφοροποιηθεί και μέσα από ενημέρωση, γνώση, ευρύτητα και ενσυναίσθηση, πρέπει να επανακαθοριστεί, να αναπλαισιωθεί, να επανασχεδιαστεί, να μετατραπεί, έτσι ώστε η μαθησιακή διαδικασία να αποκτήσει την αληθινή της υπόσταση και τον πραγματικό της ρόλο, εκείνον της προσφοράς στον μαθητή.

Κλείνοντας με τον προβληματισμό με τον οποίο ξεκίνησε η συλλογιστική αυτού του πονήματος, και δεν είναι άλλος από αυτόν της ένταξης των παιδιών με ΕΜΔ, κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί ο ιδιαίτερος ρόλος και η ευθύνη του εκπαιδευτικού όχι μόνο ΕΑΕ αλλά και γενικής παιδείας, καθώς η ένταξη στη γενική τάξη αποτελεί και τον προθάλαμο για την ένταξη στην κοινωνία. Εκείνο που είναι βέβαιο είναι η ανάγκη για αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών, πρώτα σε ανθρώπινο και στη συνέχεια σε εκπαιδευτικό και μαθησιακό επίπεδο, για όλα τα παιδιά. Μακριά από γενικεύσεις και αποκλεισμούς, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα έχει ως επίκεντρο τον σεβασμό στον μαθητή, να ορίσουμε και να αναδείξουμε τρόπους και προσαρμοσμένες μεθόδους με επίκεντρο το σεβασμό στον άνθρωπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Avramidis, E., Bavliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol.1 pp. 45–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bouras, N., & Drummond, C. (1992). Behaviour and psychiatric disorders of people with mental handicaps living in the community. *Journal of Intellectual Disability Research*, 36(4), 349-357.
- Brenner, A. (1984). *Helping children cope with stress*. San Francisco, CA: Lexington books.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), article 5.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *The development of children* (4th ed.). New York: Worth Publishing.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conderman, G., & Hedin, L. (2014). Differentiating instruction in co-taught classrooms for students with emotional/behaviour difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, (ahead-of-print), 1-13.
- Davis, R D. (2000). *Το χάρισμα της δυσλεξίας* (Ν.Παπαδάκης, Μεταφ.) Αθήνα: Καστανιώτης. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1998).
- Dahle, A. E., Knivsberg, A. M., & Andreassen, A. B. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 162-170.
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Garvan, C. W., Barber, B. R., Becker, M. K., Peters, C. D., ... & Naranjo, A. H. (2012). Reducing developmental risk for emotional/behavioral

- problems: A randomized controlled trial examining the tools for getting along curriculum. *Journal of School Psychology*, 50(2), 149-166.
- Duncan, D., Matson, J. L., Bamberg, J. W., Cherry, K. E., & Buckley, T. (1999). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 20(6), 441-448.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels, & P. Garner, (Eds.), *Inclusive Education. World Yearbook of Education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.
- Fletcher, J. M. (2012). Classification and identification of learning disabilities. In B. Wong & D. L. Butler (Eds.), *Learning about disabilities* (4th ed.) (pp. 1-25). San Diego, CA: Elsevier.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Garner, P., & Gains, C. (1996). Models of intervention for children with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 11(4), 141-145.
- Gayfer, M. (1991). *The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study*. Toronto, Canada: Canadian Education Association.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 25(2), 321-346.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63.
- Gnepp, J. (1989). Personalized inferences of emotions and appraisals: Component processes and correlates. *Developmental Psychology*, 25(2), 277-288.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Μετάφραση από την αγγλική από Παπασταύρου, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goodman, R., & Scott, S. (1997). *Child Psychiatry*. Oxford: Blackwell Science.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς* (Χ. Χατζηχρήστου, Επιμ., & Χ. Ξενάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Gray, C. (2012). *Κοινωνικές Ιστορίες* (Ν. Δίπλα, Μεταφ.). Αθήνα: Γλαύκη.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254-269.
- Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30.
- Hamill, P. (2008) *Challenging Behaviour – Understanding and Responding*. Paisley: Hodder Gibson.
- Head, G. (2007). *Better Learning – Better Behaviour*. Ανάκτηση από <http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educational-review/articles/236.pdf>.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hollo, A., Wehby, J. H., & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Jennifer, W. Y., Buka, S. L., McCormick, M. C., Fitzmaurice, G. M., & Indurkha, A. (2006). Behavioral problems and the effects of early intervention on eight-year-old children with learning disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 10(4), 329-338.
- Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 13-18.
- Kendall, S., Cullen, M. A., White, R., & Kinder, K. (2001) *The delivery of the curriculum to disengaged young people in Scotland*. England: NfER.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kovacs, M., & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(01), 47-63.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.

- Lovell, A. (2008). Learning disability against itself: the self-injury/self-harm conundrum. *British Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 109-121.
- Machella, J. (2001). *Inclusion of students with multiple disabilities qualitative case studies in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, United States of America.
- Mackie, L., & Law, J. (2014). The functional communication skills of boys with externalising behaviour with and without co-occurring language difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 89-105.
- Matson, J. L., & Shoemaker, M. E. (2011). Psychopathology and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(5), 367-371.
- Millei, Z., & Petersen, E. B. (2015). Complicating 'student behaviour': exploring the discursive constitution of 'learner subjectivities'. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(1), 20-34.
- Mills, C. L., & Cunningham, D. L. (2014). Building bridges: The role of expanded School mental health in supporting students with emotional and behavioral difficulties in the least restrictive environment. In M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw, & J. S. Owens, (Eds.), *Handbook of school mental health: research, training, practice, and policy* (pp. 87-98). New York, NY: Springer.
- Mizen, L., & Cooper, S. A. (2012). Learning disabilities. *Medicine*, 40(11), 619-622.
- 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.
- Nadeem, E., Jaycox, L. H., Langley, A. K., Wong, M., Kataoka, S. H., & Stein, B. D. (2014). Effects of Trauma on Students: Early Intervention Through the Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools. In M. D. Weist & et. al. (Eds.), *Handbook of School Mental Health: Research, Training, Practice, and Policy: Issues in Clinical Child Psychology* (Vol. 145, pp. 145-157). NY: Springer Science+Business Media.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Oyler, J. D., Obrzut, J. E., & Asbjornsen, A. E. (2012). Verbal learning and memory functions in adolescents with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 184-195.

- Parton, N. (2006). 'Every Child Matters': The shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 976-992.
- Pathan, H., Szczepaniak, M., Sohail, A., Mirza, Q. A., & Bux, I. (2014). Support for learning social, emotional and behavioral difficulties. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 42-46.
- Pirrie, A., Head, G., & Brna, P. (2006) *Mainstreaming Pupils with Special Educational Needs: An Evaluation*. Edinburgh: HMSO.
- Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul
- Qureshi, S. (2014). Herding cats or getting heard: The SENCo–teacher dynamic and its impact on teachers' classroom practice. *Support for Learning*, 29(3), 217-229.
- Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, 35(3), 493-501.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton Jr, C. (2012). *Psychology of reading*. Psychology Press.
- Rose, R. (Ed.). (2010). *Confronting the Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*. Routledge.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237–309). New York, NY: Wiley.
- Sapon-Shevin, M. (1990). Special education and the Holmes agenda for teacher education reform. *Theory Into Practice*, 29(1), 55-60.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (2012). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A three dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Rinehart.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480.

- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*, 216-269.
- Slee, R. (2015). Beyond a psychology of student behaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties, 20*(1), 3-19.
- Squires, G., & Caddick, K. (2012). Using group cognitive behavioural therapy intervention in school settings with pupils who have externalizing behavioural difficulties: an unexpected result. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(1), 25-45.
- Sternberg, R. J. (1998). Principles of teaching for successful intelligence. *Educational Psychologist, 33*(2-3), 65-72.
- Stiles, M. (2013). 'Do we make ourselves clear?' Developing a social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) support service's effectiveness in detecting and supporting children experiencing speech, language and communication difficulties (SLCD). *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(2), 213-232.
- Terwogt, M. M., & Olthof, T. (1989). Awareness and self-regulation of emotion in young children. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (209-237). New York, NY: Cambridge.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology, 5*(1), 25-34.
- Underwood, M. K., Coie, J. D., & Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development, 63*(2), 366-380.
- Van Bergen, P., Graham, L. J., Sweller, N., & Dodd, H. F. (2015). The psychology of containment:(mis) representing emotional and behavioural difficulties in Australian schools. *Emotional and Behavioural Difficulties, 20*(1), 64-81.
- Walker, B. A. (2010). Effective schoolwide screening to identify students at risk for social and behavioral problems. *Intervention in School and Clinic, 46*(2), 104-110.

- Warren, L., Jones, A., & Frederickson, N. (2014). Callous-unemotional interpersonal style in DSM-V: what does this mean for the UK SEBD population? *Emotional and Behavioural Difficulties*, (ahead-of-print), 1-14. doi: 10.1080/13632752.2014.
- Wehrmann, K. S. (2000). Baby Steps: A Beginner's Guide. *Educational Leadership*, 58(1), 20-23.
- Zetlin, A., Weinberg, L., & Shea, N. M. (2010). Caregivers, school liaisons, and agency advocates speak out about the educational needs of children and youths in foster care. *Social work*, 55(3), 245-254.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (σελ. 75-92). ΥΠΔΒΜΘ-Ειδ. Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπ/κών Δράσεων, Αθήνα. Ανάκτηση από www.autismhellas.gr/files/el/BOOK_Final.pdf
- Γιαννοπούλου, Ι. (2012). Νευροβιολογικές εγγραφές του ψυχικού τραύματος κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Ψυχιατρική*, 23(Παρ. Ι), 27-38.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δράκος, Γ., & Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δροσινού, Μ. (2003). Μαθησιακές δυσκολίες και Παιδική Παραβατικότητα. Έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Απαντήσεις για τη Σύγχρονη Οικογένεια*, 6, 18-20.
- Δροσινού, Μ. (2004). Πρωτογενείς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Π.Ε.Μ.Δ.) και δευτερογενείς παραβατικές συμπεριφορές (Δ.Π.Σ.) σε μαθητές μικρής ηλικίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 71-72, 145-156
- Δροσινού, Μ. (2007). Παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον προφορικό λόγο με δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας. Το έντυπο καταγραφής της αλληλεπίδρασης. Εκδ. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου. Αθήνα

4-6 Μαΐου 2007, σελ 303-309. Ανάκτηση 15/11/14 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/303_309.pdf.

Δροσινού, Μ.(2009). Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η διασύνδεση με τη κοινότητα. Πρακτικά Συνεδρίου Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως «Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας - Προβλήματα και προοπτικές» (σελ.73-85). Αθήνα: Ευγενίδειο Ίδρυμα.

Δροσινού, Μ. (2011α). *Η Οργάνωση και οι μηχανισμοί της παιδικής παραβατικότητας μέσα από ψυχοδυναμικές και κοινωνικές δομές*. Σημειώσεις για την Διημερίδα «Συνάντηση της Ψυχανάλυσης με τη έρευνα στο Πανεπιστήμιο» 21 & 22 Οκτωβρίου (σελ.18).

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

Δροσινού, Μ. (2013). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): τι συμβαίνει με την παιδαγωγική αξιολόγηση όταν «κάτι δεν πάει καλά με την ένταξη στο σχολείο»; Πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνέδριου Ειδικής Αγωγής, ΠΕΣΕΑ, Αθήνα 7-8 Δεκεμβρίου 2013, 63, 25-36.

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

Δροσινού, Μ. (2014β). Ετοιμότητα και ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Καλαμάτα, Πελοπόννησος, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Δροσινού, Μ., & Μπαρμπαγιάννη, Μ. (2013). Ενταξιακά παιχνίδια με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και η πρακτική της «παράλληλης» υποστήριξης. Εμπειρίες για την πρόιμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης. 11-14 Απριλίου 2013, <http://www.eepe.gr/>

Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. (Μ. Δροσινού, Ed.) Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουμάκης, Γ. (2000). *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων. Θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Δ. (1999). *Η Διδασκαλία της ορθογραφίας με εικονογραφήματα σε παιδιά με Δυσλεξία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχελουγιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. (Γνωστική Προσέγγιση.) Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τ., & Όσμπορν Ε. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική Νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην Προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάντης, Ι. (1998). Δυναμικές αλληλεπιδράσεις και διεργασίες στις σχέσεις εφήβου-οικογένειας. Στο Ι. Τσιάντης (Επ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική, 2^{ος} Τόμος (Εφηβεία), 1^ο τεύχος* (σελ. 19-30). Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας: Βιβλίο για δασκάλους Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2009). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος Α') Αθήνα: Διάδραση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΕΒΔ κατά την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική παρατήρηση

ΛΕΒΔ: Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές.															
Όνομα μαθητή: Γιάννης, Τάξη: Δ' Δημ. Εξάμηνο: Α'			Ημερομηνία Αρχ. Παρατηρήσεων: 7/11/2013 (Γραμμή μπλε)												
Α) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές - Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ)			Ημερομηνία Ενδ. Παρατηρήσεων: 9/01/2014 (Γραμμή: πράσινο)												
Διδακτική προτεραιότητα: Συναισθηματική οργάνωση			Ημερομηνία Τελ. Παρατηρήσεων: 10/04/2014 (Γραμμή: κόκκινο)												
(1) προφορικός λόγος			(2) ψυχοκινητικότητα			(3) νοητικές ικανότητες				(4) συναισθηματική					
Ακρόαση	Συμπεριφορά στο διάλογο	Έκφραση με σαφήνεια	Αδρή-λεπτή κινητικότητα	Προσανατολισμός	Ρυθμός και Χρόνος	Πλευρική	Οπτική μνήμη	Ακουστική μνήμη	Εργαζόμενη μνήμη	Συγκέντρωση προσοχής	Συλλογισμός	Λογικοθηώση	Αυτοσυμβίβαση	Ενδιαφέρον για το παιχνίδι	Συνεργασία με τους άλλους
ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ ΕΞΑΜΗΝΩΝ															
Β' εξ. Α' Γυμν															
Α' εξ. Α' Γυμν															
β' εξ. ΣΤ' Δημ															
Α' εξ. ΣΤ' Δημ															
Β' εξ. Ε' Δημ															
Α' εξ. Ε' Δημ															
Β' εξ. Δ' Δημ															
Α' εξ. Δ' Δημ	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
Β' εξ. Γ' Δημ	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
Α' εξ. Γ' Δημ	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
Β' εξ. Β' Δημ	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
Α' εξ. Β' Δημ															
Β' εξ. Α' Δημ															
Α' εξ. Α' Δημ															
Β' εξ. Νηπ															
Α' εξ. Νηπ															

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με τις ΛΓΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ		Όνομα μαθητή:		Τέση φοίτησης: Α' Δημ. Εξάμηνο:		Ημερομηνία: 7/11/2013 (μιαβ γραμμή) 9/01/2014; (Κόκκινη γραμμή). 10/04/2014; (πράσινη γραμμή)							
Διδακτική προτεραιότητα: βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες; ανάρρωση, κατανόηση													
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΓΛΩΣΣΑΣ (1)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ(2)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ(3)		ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ(4)							
ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	λογικές κανόνες	συντακτική οργάνωση	σφίξιμο	πράξεις	επίλυση προβλημάτων	θετικές, συνεργατικές, αυτοπεποίθηση	συναισθηματικές (επιθετικές, μη συνεργατικές)	συνεργατικές, αυτοπεποίθηση
β' εξ Α' Γυμν-													
α' εξ Α' Γυμν													
β' εξ ΣΤ' Δημ													
α' εξ ΣΤ' Δημ													
β' εξ Ε' Δημ													
α' εξ Ε' Δημ													
β' εξ Δ' Δημ													
α' εξ Δ' Δημ													
β' εξ Γ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
α' εξ Γ' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
β' εξ Β' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
α' εξ Β' Δημ	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
β' εξ Α' Δημ													
α' εξ Α' Δημ													
β' εξ Νηπ													
α' εξ Νηπ													

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

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

Όνομα μαθητή:	Τάξη φοίτησης: Δ' Δημ. Εξάμηνο: Α' Ημερομηνία συμπλήρωσης πίνακα: 7/11/2013 (πρώσνη γραμμή), 9/01/2014 (κόκκινη γραμμή), 10/04/2014 (μπλε γραμμή)													
Β) γραμμή Πλασίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)														
Διδακτικές Προτεράσεις: Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες: Κατανόηση, Ανάγνωση														
Βασικές Ακαδημαϊκές Δεξιότητες (2)														
Κοινωνικές Δεξιότητες (3)														
Δημοσυνικές Δραστηριότητες (4)														
Προσαρμοστική Ετοιμότητα (5)														
Ψυχοκινητικότητα	Νοητικά	Συναθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προσαγγ Δεξιότ	Επαγγ. Προσανατολισμός	
Προφ. Λόγος	Ψυχοκινητικότητα	Νοητικά	Συναθ. Οργάνωση	Ανάγνωση	Κατανόηση	Γραφή	Μαθηματικά	Αυτομία στο περιβάλλον	Κοιν. Συμπεριφ.	Προσαρμογή στο περιβ	Ελεύθ. Χρόνος	Αισθ. Τέχνες	Προσαγγ Δεξιότ	Επαγγ. Προσανατολισμός
XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Καταγραφή των επιδόσεων του μαθητή με βάση τις αποκλίσεις εξαμήνων σύμφωνα με το ΠΑΠΑΕΜΔ κατά την αρχική, διαμορφωτική και τελική παρατήρηση

Δ) Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών Όνομα μαθητή: Γιάννης Τάξη: Δ' Δημ. Εξάμηνο: Α'			Δ) Προτεραιότητες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Αναγνωστικές δεξιότητες: Σημσιολογικό, συναισθηματική οργάνωση χρώμα		Βασικές Αναγνωστικές		Μαθηματικές		συμπεριφοράς(ε)														
					Δεξιότητες -	Μαθηματικές	Μαθηματικές	συμπεριφοράς(ε)															
			Αναλυτικές δεξιότητες	Μνημονικές δεξιότητες	Δεξιότητες -	Μαθηματικές	Μαθηματικές	Μαθηματικές	Μαθηματικές	Μαθηματικές	Μαθηματικές	Μαθηματικές											
Οπτική αντίληψη	Οπτικο ακουστική αντίληψη	Χωρο χρονικός προσανατολισμός	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Ακουστική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Οπτική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Οπτική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Οπτική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Οπτική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Οπτική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Οπτική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Οπτική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		
Οπτική αντίληψη	Πολλαπλή ηχητική αντίληψη	Μεταφορική αντίληψη	Εφαρμοσμένη λογιστική	Αριθμοί κ τιθηματικά σύμβολα	Αναγνωστική Αντοιεικόνα																		