

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΧΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

**Ειδική διδακτική μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ και
σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.**

ΜΑΡΙΑ ΔΡΟΣΙΝΟΥ-ΚΟΡΕΑ, ΜΑΡΙΑΝΘΗ ΠΑΛΕΝΗ

doi: [10.12681/edusc.1716](https://doi.org/10.12681/edusc.1716)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΔΡΟΣΙΝΟΥ-ΚΟΡΕΑ Μ., & ΠΑΛΕΝΗ Μ. (2019). Ειδική διδακτική μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 209–226. <https://doi.org/10.12681/edusc.1716>

Ειδική διδακτική μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Δροσινού – Κορέα Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
e- mail: drossinou@hotmail.com, drossinou@uop.gr

Παλένη Μαρριάνθη, Φιλολόγος, απόφοιτος τομέα Κλασικής Φιλολογίας, ΕΚΠΑ,
e- mail: marianthi.paleni@gmail.com

Περίληψη

Οι σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σημαντικό θέμα απασχόλησης της διεπιστημονικής κοινότητας και το ενδιαφέρον γι' αυτές αυξάνεται, όταν συνυπάρχει μαζί μ' αυτές κάποια διαταραχή συμπεριφοράς ή κάποια ψυχική διαταραχή, όπως είναι η αγχώδης διαταραχή κατά ICD-10. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει τις μεταβολές στις επιδόσεις μαθήτριας με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και αγχώδη διαταραχή που μπορεί να επιφέρει φιλόλογος με την ειδική διδακτική μεθοδολογία βάσει των αρχών και της φιλοσοφίας του πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος της ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ).

Στη μεθοδολογία χρησιμοποιούμε τη μελέτη περίπτωσης σε κατ' οίκον παρέμβαση με έμφαση στις γλωσσικές δεξιότητες, με εργαλεία την παρατήρηση και τη διδακτική παρέμβαση με το στοχευμένο ατομικό διδακτικά δομημένο ενταξιακό παιδαγωγικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι ο φιλόλογος μπορεί να αλληλεπιδράσει θετικά, να παραγάγει μαθησιακό αποτέλεσμα και να συνεισφέρει στη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιπλέον, φανερώνουν τη σπουδαιότητα του ατομικού παιδαγωγικού προγράμματος ΣΑΔΕΠΕΑΕ, το οποίο σχεδιάζεται βάσει των αναγκών του εκάστοτε μαθητή και συνεισφέρει στη βελτίωση των επιδόσεών του.

Λέξεις – κλειδιά: Σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, κατ' οίκον διδακτική παρέμβαση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Special teaching methodology TISIPfSEN and severe learning disabilities.

Abstract

Severe learning disabilities consist an important issue that concerns the multidisciplinary community. The interest is increasing when they are comorbid with a behavioral or mental disorder, such as generalized anxiety disorder according to ICD-10. The purpose of this study is to present the deviations that a philologist can induce in the performance of a student, who has been diagnosed with generalized anxiety disorder and severe learning disabilities, in accordance with the principles and philosophy of the framework curriculum of special education (FCSE).

Our methodology is a case study of a home intervention, using observation and teaching intervention with a targeted individual structured inclusive program for special educational needs (TISIPfSEN), with emphasis on language skills.

The results indicate that the philologist can interact positively, induce a learning effect and contribute to improving behavioral problems. Moreover, they indicate the

importance of the individual educational program TISIPfSEN, which is designed according to the needs of each and every student and contributes to improving student performance.

Keywords: severe learning disabilities, generalized anxiety disorder, teaching intervention, TISIPfSEN.

Εισαγωγή

Το έναυσμα για την εργασία αυτή μου δόθηκε μέσα από την περίπτωση μιας μαθήτριας, της Ε., η οποία παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες (Χρηστάκης, 2013 α) και είναι αρνητική προς το σχολείο. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, εξετάζονται οι όροι «ΣΑΔΕΠΕΑΕ», «σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες» και «γενικευμένη αγχώδης διαταραχή» κατά ICD-10. Στη μεθοδολογία εργαστήκαμε στο ερευνητικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Αβραμίδης, & Καλύβα, 2006). Αξιοποιήσαμε καταγραφές με ετεροπαρατηρήσεις σε ορισμένη μελέτη περίπτωσης, που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στις γλωσσικές δεξιότητες και στις δεξιότητες συμπεριφοράς, εφαρμόζοντας κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ακόλουθες παιδαγωγικές αρχές:

- Κάθε διδακτική ενέργεια για τα παιδιά αυτά πρέπει να έχει πρακτικό χαρακτήρα και να συνδέεται με τη ζωή, προκειμένου να τα προετοιμάσει για την ενήλικη ζωή. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Καλαντζής και Χρηστάκης, «η γνώση, η δεξιότητα και η εμπειρία, ιδιαίτερα για τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης, έχει αξία μόνο, όταν αυτά μπορούν να τη χρησιμοποιούν στη ζωή τους».
- Η εξατομίκευση σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων είναι αναγκαία για τα παιδιά με ΕΕΑ (Χρηστάκης, 2013 β).

Θεωρία -αποσαφήνιση όρων

Ειδική διδακτική μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Το στοχευμένο ατομικό διδακτικά δομημένο ενταξιακό παιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (Δροσινού-Κορέα, 2017, σελ.311-318) είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο έχει στόχο να στηρίξει τα άτομα που αποκλείονται από την τυπική εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως είναι οι μαθητές με σύνθετες δυσκολίες. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ αξιοποιεί το δυναμικό χώρο που

δημιουργείται από την απουσία της πρόβλεψης για ορισμένη εκπαιδευτική και παιδαγωγική φροντίδα, με την κατάλληλη διδακτική (Χρηστάκης, 2013 β, σελ. 49-52) διαχείριση και την εναλλακτική αξιολόγηση, αξιοποιώντας διαφοροποιημένες παιδαγωγικές μεθοδολογίες διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες

Ο Χρηστάκης αναφέρει ότι «τα παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελαττώματα, βλάβες, ανεπάρκειες και δυσκολίες στις αντιληπτικές και μνημονικές λειτουργίες, στη γλωσσική ανάπτυξη και στον οπτικοκινητικό συντονισμό». Τα παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες έχουν περιορισμένες γνωστικές δεξιότητες και, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, υστερούν κατά δύο έως πέντε τάξεις, οι οποίες αντιστοιχίζονται σε τέσσερα έως δέκα εξάμηνα της τυπικής και υποχρεωτικής φοίτησης (Δροσινού-Κορέα, 2017, σελ.398-414), κυρίως στη γλώσσα. Επίσης, πολλές περιπτώσεις παιδιών παρουσιάζουν και προβλήματα στη νοητική ανάπτυξη, ο ρυθμός της οποίας επηρεάζει τη σχολική μάθηση και ετοιμότητα. Ακόμη, ένας παράγοντας που λειτουργεί αρνητικά στη συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2013 α, σελ. 17-47, τομ. Β΄) των παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες είναι οι εξωτερικοί περιβαλλοντολογικοί παράγοντες και τα άσχημα βιώματα στο σχολικό χώρο.

Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή κατά ICD-10

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) στη Γενεύη, το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής και το Κέντρο Συνεργασίας για την εκπαίδευση και την έρευνα στην ψυχική υγεία έχουν πραγματοποιήσει τη διεθνή ταξινόμηση ICD-10 για τις ψυχικές διαταραχές και διαταραχές της συμπεριφοράς, αναφέροντας κλινικές περιγραφές και οδηγίες. Σ' αυτήν την ταξινόμηση περιγράφεται η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή με τον κωδικό (F 41.1).

Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή/διαταραχή γενικευμένου άγχους (American Psychiatric Association, 2013, σελ. 18, 222-226) είναι «το γενικευμένο κι επίμονο άγχος που δεν περιορίζεται ή δεν προέχει εντόνως σε οποιοσδήποτε ιδιαίτερες περιβαλλοντικές συνθήκες και προέρχεται από ενδογενείς και ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες. Όπως και σε άλλες αγχώδεις διαταραχές, τα κυρίαρχα συμπτώματα ποικίλλουν πάρα πολύ, όμως συνήθως υπάρχουν αιτιάσεις συνεχούς αισθήματος νευρικότητας, τρόμου, μυϊκής τάσης, εφίδρωσης, παλμών, ζάλης και επιγαστρικής

δυσφορίας. Συνήθως εμφανίζει διακυμάνσεις και έχει παρατηρηθεί ότι το άτομο έχει πρωτογενή συμπτώματα άγχους για μερικές εβδομάδες και συνήθως για αρκετούς μήνες, τα οποία περιλαμβάνουν ακαθόριστη ανησυχία, κινητική ένταση και αυτονομική υπερδραστηριότητα» (Στεφανής, Σολδάτος, και Μαυρεάς, 1997, σελ. 175-176).

Τα παιδιά με αγχώδη διαταραχή αγχώνονται υπερβολικά για τα μαθήματα του σχολείου και για καθημερινές δουλειές, όπως το να φτιάξουν την τσάντα τους ή να ασχοληθούν με την προσωπική τους υγιεινή. Όλες αυτές οι ανησυχίες έχουν ως αποτέλεσμα αυτά να μην μπορούν να ολοκληρώσουν τις καθημερινές εργασίες που τους έχουν αναθέσει από το σχολείο.

Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα θα μελετήσουμε τις αλλαγές στη σχολική επίδοση της μαθήτριας με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, ως αποτέλεσμα της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής κατά ICD-10, μέσω της κατ'οίκον διδακτικής παρέμβασης από το φιλόλογο εφαρμόζοντας ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Επιμέρους σκοποί - υποθέσεις εργασίας

α) Μπορεί η μαθήτρια να αντιμετωπίσει τις σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες με την ειδική διδακτική μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ;

β) Μπορεί ο φιλόλογος να υποστηρίξει την μαθήτρια αξιοποιώντας την ειδική διδακτική μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ στα γλωσσικά μαθήματα;

ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Η αποστολή του στοχευμένου ατομικού διδακτικά δομημένου ενταξιακού παιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) στην ΕΑΕ συνεισφέρει στη διαφοροποιημένη δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας. Ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών ορίζονται και τα διαφορετικά συστήματα εργασίας προσαρμοσμένα στις ειδικές ανάγκες τους. Έτσι, ο μαθητής δημιουργεί την ατομική μέθοδο μελέτης, που βασίζεται στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας. Αυτή η στρατηγική διδακτικών παρεμβάσεων αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο μαθητή και στην κοινότητα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ εξελίσσεται σε πέντε παρεμβατικές φάσεις:

1. Η πρώτη φάση αφορά στη συστηματική εμπειρική παρατήρηση και μελέτη περίπτωσης. Εδώ ο καθηγητής ασχολείται – μελετά την περίπτωση του μαθητή και, σύμφωνα με την πείρα του, καταλήγει σε ετεροπαρατηρήσεις αναφορικά με το ατομικό, οικογενειακό, σχολικό ιστορικό και τη διάγνωση.

2. Η δεύτερη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ περιλαμβάνει την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (ΑΠΑ) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Στις λίστες αυτές καταγράφονται οι δυνατότητες και τα επίπεδα επιτεύξεων στις δεξιότητες.

3. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος με βάση τις διδακτικές προτεραιότητες και τους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό.

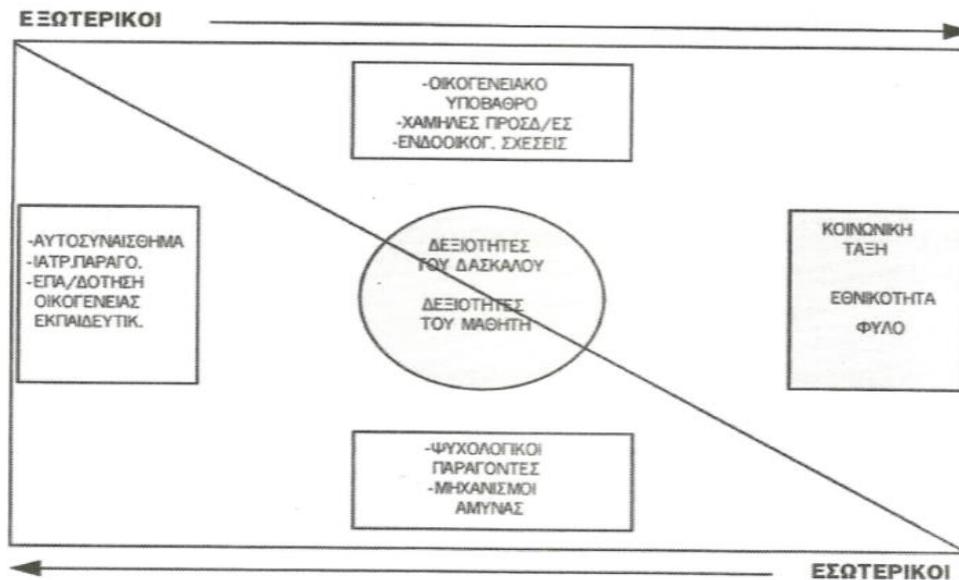
4. Η τέταρτη φάση περιλαμβάνει την υλοποίηση του στοχευμένου διδακτικού προγράμματος με διδακτικές διαφοροποιήσεις.

5. Στην πέμπτη φάση περιλαμβάνεται η αξιολόγηση της στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης σε σχέση με το βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος (Δροσινού-Κορέα, 2017, σελ.342-347), τα επίπεδα αυτονομίας και τη λεκτικοποίηση των συναισθημάτων της μαθήτριας.

Η συμπεριφορά των παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε α) εσωτερικούς ή ενδογενείς και β) εξωτερικούς ή εξωγενείς ή περιβαλλοντικούς. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι παράγοντες που συνυπάρχουν με το παιδί. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι παράγοντες που εντοπίζονται στο περιβάλλον του.

Εικόνα 1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών (Χρηστάκης, 2011, σελ. 36)



Πηγή: McNamara, S. and Moreton, G. (1999) “Changing behavior” (με προσαρμογές).

Μεθοδολογία παρέμβασης μέσω της ειδικής διδακτικής ΣΑΔΕΠΕΑΕ

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε την περίπτωση μιας μαθήτριας δώδεκα χρονών, της έκτης τάξης του Δημοτικού. Σύμφωνα με τη διάγνωση από το ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, η μαθήτρια παρουσιάζει, κατά ICD-10, γενικευμένη αγχώδη διαταραχή και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Το πρόγραμμα ειδικής αγωγής από το ιατροπαιδαγωγικό κέντρο σε μηνιαία βάση προτείνει οκτώ (8) συνεδρίες λογοθεραπείας, οκτώ (8) συνεδρίες ατομικής ψυχοθεραπείας από παιδοψυχίατρο, τέσσερις (4) συνεδρίες συμβουλευτικής στήριξης γονέων και δεκαπέντε (15) συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης.

Εργαλεία μελέτης

Τα εργαλεία περιγράφονται στις μεθοδολογικές οδηγίες, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας (Δροσινού, 2009, σελ. 28-43).

Το **πρώτο εργαλείο** εφαρμόζει τη συστηματική συμμετοχική παρατήρηση σε ορισμένη μελέτη περίπτωσης, η οποία αποτελεί την πρώτη φάση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).

Η μελέτη περίπτωσης (Αβραμίδης, & Καλύβα, 2006, σελ. 300-303), μέσω της μεθοδολογίας παρατήρησης, καταγράφει το ατομικό, το σχολικό και το οικογενειακό ιστορικό της μαθήτριας.

Η Ε. είναι δώδεκα ετών και είναι μαθήτρια της ΣΤ΄ Δημοτικού. Από την Α΄ έως την Ε΄ Δημοτικού πήγαινε σε ιδιωτικό σχολείο, ενώ φέτος πηγαίνει στο δημόσιο δημοτικό σχολείο της γειτονιάς της. Τον Μάρτιο του 2016 (Ε΄ Δημοτικού) η μαθήτρια εξετάστηκε στο Γενικό Νοσοκομείο Παιδών Αθηνών, όπου διαγνώστηκε με γενικευμένη αγχώδη διαταραχή και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Η μαθήτρια παρακολουθείται από παιδοψυχολόγο μία ώρα τη βδομάδα και εκπαιδεύεται κατά το μεγαλύτερο μέρος από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Συμμετέχει στο τμήμα ένταξης (Χρηστάκης, 2013 β, σελ. 185-204) του σχολείου, όπου διδάσκει εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ενώ εξωσχολικά πηγαίνει σε ειδικό αποκαταστασιακό κέντρο ειδικής αγωγής δύο φορές τη βδομάδα.

Με βάση τις ετεροπαρατηρήσεις μας αξίζει να σημειωθεί ότι η μαθήτρια παρουσιάζει αργή εξέλιξη σε όλους τους τομείς και ότι έχει συμπεριφορά παιδιού μικρότερης ηλικίας. Δυσκολεύεται να διαβάσει και να γράψει κείμενα, καθώς υστερεί στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην ορθογραφία. Οι νοητικές διεργασίες της είναι ατελείς, αργές και ελλειπτικές. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κενών από προηγούμενες τάξεις, κυρίως στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Από τις αυτοπαρατηρήσεις μας σημειώνουμε πως το έντονο άγχος της μαθήτριας προκαλεί σ' αυτήν σωματικά συμπτώματα, καθώς βρίσκεται σε διαρκή ανησυχία και ένταση, κουράζεται εύκολα και έχει δυσκολίες συγκέντρωσης. Επίσης, είναι ευέξαπτη και, όταν διαβάζει, κάνει σπασμωδικές κινήσεις, γεγονός που δυσκολεύει το διδακτικό έργο της φιλολόγου. Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, πιστεύουμε πως η προβληματική αυτή κατάσταση έχει άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στις επιδόσεις της μαθήτριας στο σχολείο.

Στο οικογενειακό ιστορικό σημειώνεται ότι η Ε. είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας. Οι γονείς της, παρά το γεγονός ότι βρίσκονται σε διάσταση, μένουν στο ίδιο σπίτι λόγω οικονομικών δυσκολιών. Η μητέρα είναι δημόσιος υπάλληλος και ο πατέρας ιδιωτικός υπάλληλος. Λόγω της έντασης που κυριαρχεί στο σπίτι η ψυχολογική κατάσταση της μαθήτριας είναι κρίσιμη, συμπεριφέρεται απότομα και, όταν νιώσει πίεση για τα μαθήματα του σχολείου, επιτίθεται λεκτικά.

Το **δεύτερο εργαλείο** που χρησιμοποιήσαμε ήταν οι άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις (ΑΠΑ) με τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) των νευροαναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας (1), των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (2), όπως αποτυπώνονται στο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ), των γενικών μαθησιακών δυσκολιών (3), σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στη γλώσσα και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (σελ. 321-350) (4), όπως έχουν αποτυπωθεί από τον Μαρκάκη και τη Δροσινού στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000) στο βιβλίο του Χρηστάκη *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο, Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Με τον τρόπο αυτό αναπτύξαμε τη διαδικασία της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης και συγκεντρώσαμε τις διδακτικές προτεραιότητες για την ειδική διδακτική εργασία.

Το **τρίτο εργαλείο** είναι το σχέδιο διαφοροποιημένης διδακτικής εργασίας (Χρηστάκης, 2013 β, σελ. 251 – 265) σύμφωνα με την τρίτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ (Δροσινού-Κορέα, 2017, σελ.342-347). Το σχέδιο αυτό προσαρμόζεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της μαθήτριας και σχεδιάζεται σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες και τα ενδεικτικά υποδείγματα εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στόχος του είναι η ένταξη της μαθήτριας στο σχολείο.

Το **τέταρτο εργαλείο** είναι η υλοποίηση του σχεδίου αυτού με διαφοροποιημένες καινοτόμες παρεμβάσεις εφαρμόζοντας κατάλληλα και στοχευμένα παιδαγωγικά υλικά και διδακτικά μέσα. Στα γραφήματα (1) και (2) παρουσιάζουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία της θεματικής ενότητας 15, «Θέατρο – κινηματογράφος» με είκοσι λέξεις από το βιβλίο του μαθητή της Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2016) και την περίληψη κειμένου από τη θεματική ενότητα 16, «Μουσεία».

Γράφημα 1. Διαφοροποίηση ενότητας με ορισμένες και αριθμημένες λέξεις με γραμματοσειρά verdana 16.

<p style="text-align: center;">Ενότητα 15: Θέατρο - Κινηματογράφος</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ήρωας= ο χαρακτήρας που παίζει συγκεκριμένο και κεντρικό ρόλο σε μία αφήγηση (λογοτεχνική, θεατρική, κινηματογραφική). 2. Ταινία= κινηματογραφικό έργο. 3. Περίληψη= η σύντομη απόδοση του περιεχομένου γραπτού ή προφορικού κειμένου. 4. Πρωταγωνιστής= ο ηθοποιός που υποδύεται τον κύριο ρόλο θεατρικού, κινηματογραφικού ή τηλεοπτικού έργου.  <ol style="list-style-type: none"> 5. Θέατρο= η τέχνη της παράστασης επί σκηνής μιας δραματοποιημένης υπόθεσης.  <ol style="list-style-type: none"> 6. Κινηματογράφος= κλειστή αίθουσα ή ανοιχτός χώρος που διατίθεται για την προβολή κινηματογραφικών ταινιών. 7. Αποφασιστικότητα= η σταθερή προσήλωση (κάποιου) στην εφαρμογή των αποφάσεών του. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Αυθεντικότητα= η γνησιότητα και εγκυρότητα (< αυθεντικός= αυτός που δεν είναι ψεύτικος). 9. Εμψυχώνω= παρέχω υποστήριξη και συμπαράσταση σε κάποιον. 10. Τριλογία= σύνολο τριών έργων με εσωτερική συνοχή. 11. Επιεικής= αυτός που δεν είναι αυστηρός ή σκληρός απέναντι στην κρίση κάποιου. 12. Περιπέτεια= σειρά γεγονότων με έντονη δράση, αγωνία. 13. Καλλιτεχνικός= αυτός που σχετίζεται με τις Καλές Τέχνες ή τους καλλιτέχνες. 14. Σύγχρονος= αυτός που ανήκει στο παρόν. 15. Σκηνικά= τα στοιχεία που παρουσιάζονται στη σκηνή του θεάτρου, για να απεικονίσουν με τον πιο πειστικό τρόπο τον τόπο και τον χρόνο στον οποίο διαδραματίζεται η υπόθεση του έργου. 16. Ρόλος= πρόσωπο θεατρικού έργου, το οποίο υποδύεται ο ηθοποιός. 17. Πρόβα= η δοκιμαστική εκτέλεση κάποιου μουσικού, θεατρικού έργου, κλπ. πριν από τη δημόσια και επίσημη παρουσίαση στο κοινό. 18. Συγγραφέας= 1) πρόσωπο που ασχολείται συστηματικά με τη συγγραφή, 2) λογοτέχνης που ασχολείται με τη συγγραφή πεζών έργων. 19. Παράσταση= η παρουσίαση θεατρικού έργου σε ακροατήριο. 20. Όπερα= ιδιαίτερο μουσικό σκηνικό είδος.
---	--

Γράφημα 2. Διαφοροποίηση κειμένου με περίληψη (149 λέξεις, με γραμματοσειρά verdana 16).

Περίληψη κειμένου από το βιβλίο μαθητή της Γλώσσας, ενότητα 16 « Μουσεία»

«Μουσείο Αφής»

Το κείμενο παρουσιάζει το Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών στην Καλλιθέα και αναφέρεται στη λειτουργία του. Πιο συγκεκριμένα, ο συγγραφέας τονίζει πως στην αρχή του φάνηκε σαν ένα οποιοδήποτε μουσείο με μοναδική διαφορά ότι τα εκθέματα καλύπτονται από διαφάνειες με την ανάγλυφη γραφή Μπράιγ πάνω τους. Στη συνέχεια, αναφέρεται ότι η ξενάγηση του μουσείου γίνεται από τη διευθύντριά του, που είναι τυφλή, και ότι αποτελεί ένα από τα λίγα μουσεία για τυφλούς που υπάρχουν σε όλον τον κόσμο. Πρόκειται για ένα μουσείο με πολλές εκπλήξεις και ενδιαφέροντα προγράμματα για παιδιά, που τα βοηθάει να καταλάβουν τι σημαίνει να είναι κάποιος τυφλός. Ακόμα, στο κείμενο γίνεται λόγος για την ποικιλία των εκθεμάτων που ξεκινάνε από τους προϊστορικούς χρόνους και φθάνουν μέχρι το Βυζάντιο. Τέλος, τονίζεται η σπουδαιότητα της συνεργασίας του μουσείου με τα άλλα μουσεία, ώστε οι τυφλοί να έχουν πρόσβαση και σε άλλα εκθέματα αυθεντικά ή σε αντίγραφα τους.

Το πέμπτο εργαλείο είναι η αξιολόγηση του διαφοροποιημένου αυτού σχεδίου διδασκαλίας. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η βελτίωση των επιδόσεων της μαθήτριας στο δεύτερο εξάμηνο.

Πορεία και περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα διεκπεραιώθηκε συνολικά μέσα σε διάστημα 33 εβδομάδων. Οι περιορισμοί στη μελέτη έγκεινται στη δυσκολία συνεργασίας με τον δάσκαλο στο τμήμα ένταξης, καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα να δούμε πώς δούλενε η μαθήτρια τις ώρες αυτές.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Ο φιλόλογος αξιοποιώντας την ειδική διδακτική μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ στην κατ' οίκον διδασκαλία κατάφερε να υποστηρίξει διδακτικά τη μαθήτρια με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων 15- 25 γραμμών, χωρίς αυτή να θυμώνει και να μιλάει άσχημα.

Η μαθήτρια μπορεί να αντιμετωπίσει τις σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή κατά ICD-10 με την ειδική διδακτική μεθοδολογία ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Στον πίνακα (1) παρατηρούμε τις μεταβολές στις επιδόσεις στις νευροαναπτυξιακές περιοχές της μαθησιακής ετοιμότητας με τις ετεροπαρατηρήσεις με τις ΛΕΒΔ. Η μαθησιακή ετοιμότητα της μαθήτριας ως προς τον προφορικό λόγο στις πρώτες 6 εβδομάδες βρισκόταν ως προς την «ακρόαση» και τη «συμμετοχή στο διάλογο» στο β' εξ. της Γ' Δημ., ενώ στο β' εξ. βελτιώθηκε στο β' εξ. της Δ' Δημ στον πρώτο χώρο και στο α' εξ. της Ε' Δημ. στον δεύτερο. Η «έκφραση» της μαθήτριας βελτιώθηκε ανεβαίνοντας 2 εξάμηνα, στο α' εξ. της Ε' Δημ.

Ως προς την ψυχοκινητικότητα, βελτιώθηκε στην «αδρή κινητικότητα» κατά 1 εξάμηνο και στον προσανατολισμό κατά 2 εξάμηνα κι, έτσι, στο τέλος της χρονιάς βρίσκεται στο β' εξ. της Ε' Δημ. Ο «ρυθμός και χρόνος» βρίσκονται στα φυσιολογικά επίπεδα (α' και β' εξάμηνο ΣΤ' Δημοτικού αντίστοιχα), ενώ ως προς την «πλευρίωση» παρουσιάζει βελτίωση 2 εξαμήνων στο β' εξ. της ΣΤ' Δημ. (α' εξάμηνο Ε' Δημοτικού).

Περνώντας στο χώρο των νοητικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην «οπτική μνήμη» η μαθήτρια παρουσιάζει βελτίωση ενός εξαμήνου στο τέλος της χρονιάς (β' εξ. της Ε' Δημοτικού). Η «ακουστική» και η «εργαζόμενη μνήμη» παρουσιάζουν βελτίωση δύο εξαμήνων και βρίσκονται στο α' εξάμηνο της Ε' Δημοτικού η πρώτη και στο β' εξάμηνο της Δ' Δημ. η δεύτερη. Η «συγκέντρωση προσοχής» και η «λογικομαθηματική σκέψη» βελτιώνονται με τον ίδιο ρυθμό και στην τελική

ημερομηνία της ΑΠΑ βρίσκονται στο α΄ εξάμηνο της Δ΄ Δημοτικού. Τέλος, ο «συλλογισμός» στο β΄ εξάμηνο της ΣΤ΄ Δημοτικού βελτιώνεται κατά 2 εξάμηνα ανεβαίνοντας στο β΄ εξάμηνο της Δ΄ Δημοτικού.

Ως προς τη συναισθηματική οργάνωση υπάρχει βελτίωση δύο εξαμήνων στο «αυτοσυναίσθημα» και «στο ενδιαφέρον για το μάθημα», καθώς την περίοδο του β΄ εξ. της ΣΤ΄ Δημ. βρίσκονται και τα δύο στο α΄ εξάμηνο της Δ΄ Δημοτικού. Στη «συνεργασία με τους άλλους» η μαθήτρια βελτιώνεται επίσης δύο εξάμηνα και βρίσκεται στο β΄ εξάμηνο της Δ΄ Δημοτικού στο τέλος του σχολικού έτους.

Πίνακας 1. Μεταβολές στις επιδόσεις μαθησιακής ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές με Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ).



Στον πίνακα (2) παρατηρούμε τις μεταβολές στις επιδόσεις των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ ως προς τη σχολική ετοιμότητα. Τόσο ο «προφορικός λόγος» και η «ψυχοκινητικότητα», όσο και οι «νοητικές ικανότητες» και η «συναισθηματική οργάνωση» παρουσιάζουν βελτίωση στο β΄ εξ. της ΣΤ΄ Δημ. Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς ο πρώτος χώρος βρίσκεται στο β΄ εξ. της Δ΄ Δημ., ο δεύτερος χώρος στο β΄ εξ. της Ε΄ Δημ. και οι δύο τελευταίοι στο α΄ εξ. της Δ΄ Δημ.

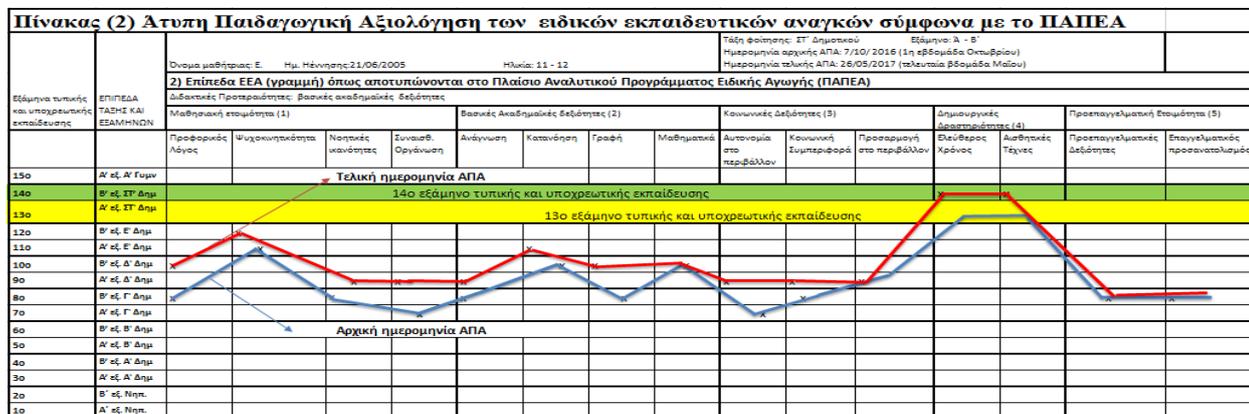
Οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες ως προς την «ανάγνωση» και την «κατανόηση» παρουσιάζουν βελτίωση ενός εξαμήνου στο β΄ εξ. της ΣΤ΄ Δημ., μιας και βρίσκονται στο α΄ εξάμηνο της Δ΄ Δημοτικού και στο α΄ εξάμηνο της Ε΄ Δημοτικού αντίστοιχα. Ως προς τη «γραφη» σημειώνεται μεγαλύτερη βελτίωση δύο

εξαμήνων στο β' εξ. της ΣΤ' Δημ., μιας και η μαθήτρια βρίσκεται στο β' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού. Στα «μαθηματικά» παραμένει στάσιμη στο β' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού.

Στο β' εξ. της ΣΤ' Δημ., στις κοινωνικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στην «αυτονομία στο περιβάλλον» σημειώνει βελτίωση 2 εξαμήνων (α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού), στην «κοινωνική συμπεριφορά» βελτίωση ενός εξαμήνου, μιας και βρίσκεται στο α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού και, τέλος, στην «προσαρμογή στο περιβάλλον» παραμένει στάσιμη στο α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού.

Ως προς τις δημιουργικές δεξιότητες, στο β' εξάμηνο της ΣΤ' Δημ., η μαθήτρια βρίσκεται στα φυσιολογικά για την ηλικία της επίπεδα (β' εξάμηνο ΣΤ' Δημοτικού) και ως προς την προεπαγγελματική ετοιμότητα παραμένει στάσιμη στο β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού.

Πίνακας 2. Μεταβολές στις επιδόσεις των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ, που προέρχονται από τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή κατά ICD-10 και βελτίωσή τους στο β' εξάμηνο.



Πίνακας 3. Μεταβολές στις επιδόσεις των γενικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ στα γλωσσικά μαθήματα.

Πίνακας (3) Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση των γενικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ γλωσσικών μαθημάτων.															
Εξάμηνα τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης	ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΞΑΜΗΝΩΝ	Όνομα μαθητή: Ε. Ημ. γέννησης: 21/06/2005 Ηλικία: 12						Τάξη φοίτησης: ΣΤ' Δημοτικού Εξάμηνο: Α' - Β'			Ημερομηνία αρχικής ΑΠΑ: 7/10/ 2016 (1η εβδομάδα Οκτωβρίου) Ημερομηνία τελικής ΑΠΑ: 26/05/2017 (τελευταία εβδομάδα Μαΐου)				
		3) Επίπεδα (γραμμή) Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών με Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) με τα ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ													
		Διδακτική προτεραιότητα: Δεξιότητες Γλώσσας													
		Δεξιότητες Γλώσσας (1)			Δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας (2)				Δεξιότητες Μαθηματικών (3)			Δεξιότητες συμπεριφοράς (4)			
		ανάγνωση	κατανόηση	γραφή	παραγωγή	προφορικός λόγος	ψυχοκινητικότητα	νοητικές ικανότητες	συναισθηματική οργάνωση	πράξεις	προπαιδεία	επίλυση προβλημάτων	θετικές	αρνητικές	παραβατικές
15ο	Α' εξ. Α' Γυμν														
14ο	Β' εξ. ΣΤ' Δημ	14ο εξάμηνο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης													
13ο	Α' εξ. ΣΤ' Δημ	13ο εξάμηνο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης													
12ο	Β' εξ. Ε' Δημ														
11ο	Α' εξ. Ε' Δημ														
10ο	Β' εξ. Δ' Δημ														
9ο	Α' εξ. Δ' Δημ														
8ο	Β' εξ. Γ' Δημ														
7ο	Α' εξ. Γ' Δημ														
6ο	Β' εξ. Β' Δημ														
5ο	Α' εξ. Β' Δημ	Αρχική ημερομηνία ΑΠΑ													
4ο	Β' εξ. Α' Δημ														
3ο	Α' εξ. Α' Δημ														
2ο	Β' εξ. Νηπ.														
1ο	Α' εξ. Νηπ.														

Όπως φαίνεται στον πίνακα (4), στην πρώτη γενική ενότητα των αντιληπτικών λειτουργιών δυσκολεύεται στην ταξινόμηση και στην ταύτιση όμοιων και διαφορετικών παραστάσεων. Η μαθήτρια δυσκολεύεται να συνδέει τις εμπειρίες της με βάση το αίτιο-αποτέλεσμα, να ακούει σύνθετες εντολές και να ενισχύει τη διάρκεια της προσοχής. Έτσι, η «οπτική της αντίληψη» την περίοδο που την εξετάζουμε (β' εξάμηνο της ΣΤ' Δημοτικού) παραμένει στάσιμη στο α' εξάμηνο της Ε' Δημοτικού. Έχει καλή «ακουστική» και «οπτικοακουστική αντίληψη», αφού βρίσκεται στα φυσιολογικά για την περίοδο που εξετάζουμε επίπεδα (βρίσκεται στο β' εξάμηνο της ΣΤ' Δημοτικού), ενώ ως προς τις «πολυαισθητηριακές αντιληπτικές λειτουργίες» παρουσιάζει βελτίωση 2 εξαμήνων (β' εξάμηνο Δ' Δημοτικού) σε σχέση με τις πρώτες 6 εβδομάδες, όπου βρισκόταν στο β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού.

Σχετικά με τις μνημονικές δεξιότητες, ως προς τη «λειτουργική μνήμη» και τα 2 εξάμηνα της ΣΤ' Δημοτικού παρατηρούνται στα φυσιολογικά επίπεδα, ενώ η «μακροπρόθεσμη» και «βραχυπρόθεσμη μνήμη» παρουσιάζουν 1 εξάμηνο βελτίωση στο β' εξάμηνο της ΣΤ' Δημοτικού· η πρώτη από το β' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού και η δεύτερη από το α' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού.

Ός προς τις δεξιότητες γραφικού χώρου, στον «χωρο- χρονικό προσανατολισμό» και στη «γραφοκινητικότητα» η μαθήτρια παρουσιάζει βελτίωση 2 εξαμήνων· από το

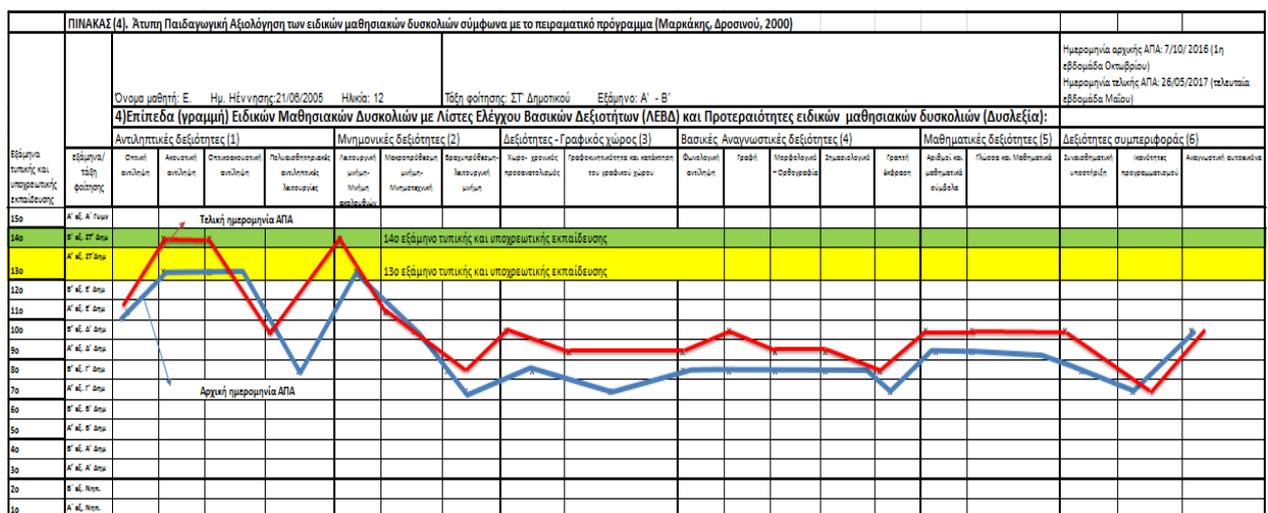
β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού στο β' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού στο πρώτο και από το α' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού στο α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού στο δεύτερο.

Οι βασικές αναγνωστικές δεξιότητες της μαθήτριας στις πρώτες 6 βδομάδες της ΣΤ' Δημοτικού βρίσκονται στο β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού, εκτός από τη «γραπτή έκφραση» που βρίσκεται στο α' εξάμηνο της ίδιας τάξης. Στις 3 τελευταίες βδομάδες της ΣΤ' Δημοτικού η «φωνολογική αντίληψη», η «ορθογραφία» και η «σημασιολογία» βελτιώνονται στο α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού, η «γραφή» στο β' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού και η «γραπτή έκφραση» στο β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού.

Οι μαθηματικές δεξιότητες από το α' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού, όπου βρίσκονται στις πρώτες 6 βδομάδες της ΣΤ' Δημοτικού, στις 3 τελευταίες βελτιώνονται κατά 1 εξάμηνο.

Τέλος, ως προς τις δεξιότητες συμπεριφοράς και συγκεκριμένα τη «συναισθηματική υποστήριξη», η μαθήτρια στις πρώτες 6 βδομάδες της ΣΤ' Δημοτικού βρισκόταν στο β' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού, ενώ στις 3 τελευταίες εβδομάδες παρουσιάζει βελτίωση 2 εξαμήνων. Ως προς τις «ικανότητες προγραμματισμού» και την «αναγνωστική αυτοεικόνα» παρουσιάζει στασιμότητα στο α' εξάμηνο της Γ' Δημοτικού στο πρώτο και στο β' εξάμηνο της Δ' Δημοτικού στο δεύτερο.

Πίνακας 4. Μεταβολές στις επιδόσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το πειραματικό πρόγραμμα (Μαρκάκης, Δροσινού, 2000).



Πίνακας 5. Αξιολόγηση των κατ' οίκον ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων σύμφωνα με την πέμπτη φάση του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

α/α: 162 κατ' οίκον ειδικές διδακτικές παρεμβάσεις	33 Εβδομάδες	Αυτον ομία εργασίας 61: με βοήθεια 101: χωρίς βοήθεια	Λεκτικοποίηση συναισθημάτων μαθήτριας Α θετικά συναισθήματα Β. αρνητικά συναισθήματα Γ. αδιάφορα
1.Σεπτέμβριος (15 παρεμβάσεις)	1 ^η - 3 ^η	μβ	«Μου άρεσε», επειδή η άσκηση ζητούσε να γράψω για την οικογένειά μου και τα πράγματα που κάνω με τους γονείς μου.
2.Οκτώβριος (19 παρεμβάσεις)	4 ^η - 7 ^η Αρχική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση	μβ	«Μου είναι αδιάφορο» να διαβάσω το μάθημα για αύριο.
3.Νοέμβριος (21 παρεμβάσεις)	8 ^η - 11 ^η	χβ	«Δεν μου άρεσε», γιατί ήταν δύσκολο.
4.Δεκέμβριος (16 παρεμβάσεις)	12 ^η - 14 ^η	χβ	«Δεν μου άρεσε», γιατί ήταν δύσκολο.
5.Ιανουάριος (17 παρεμβάσεις)	15 ^η - 17 ^η	μβ	«Δεν μου άρεσε», γιατί ήταν δύσκολο.
6.Φεβρουάριος (17 παρεμβάσεις)	18 ^η - 21 ^η	χβ	«Μου είναι αδιάφορο» να διαβάσω το μάθημα για αύριο.

7.Μάρτιος (22 παρεμβάσεις)	22 ^η - 25 ^η	χβ	«Μου είναι αδιάφορο» να διαβάσω το μάθημα για αύριο.
8. Απρίλιος (10 παρεμβάσεις)	26 ^η - 27 ^η	μβ	«Μου είναι αδιάφορο» να διαβάσω το μάθημα για αύριο.
9. Μάιος (19 παρεμβάσεις)	28 ^η - 31 ^η Τελική άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση	χβ	«Μου άρεσε», επειδή οι ασκήσεις ήταν εύκολες.
10. Ιούνιος (6 παρεμβάσεις)	32 ^η - 33 ^η	χβ	«Μου άρεσε», επειδή οι ασκήσεις ήταν εύκολες.

Παιδαγωγικός αναστοχασμός

Αυτοπαρατηρήσεις :

α. Σκέψεις και συναισθήματα της φιλόλογου για τις σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας.

Στην αρχή αισθανόμουν άσχημα για τις μαθησιακές δυσκολίες της μαθήτριας. Πολλές φορές με είχε φέρει σε δύσκολη θέση με την άρνησή της και την επιθετική της συμπεριφορά. Καταλάβαινα πως οι ασκήσεις των σχολικών βιβλίων δυσκόλευαν πολύ ένα παιδί με αυτά τα προβλήματα και τα κενά που είχε δημιουργήσει από προηγούμενες τάξεις. Σκέφτηκα, λοιπόν, πως θα έπρεπε να βρω τρόπους να κάνω τη μαθήτρια να αποκτήσει ενδιαφέρον για το μάθημα και για συμμετοχή στην τάξη.

Η περίπτωση της εν λόγω μαθήτριας ήταν εξαιρετικά δύσκολη και πολλές φορές δεν ήξερα τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να αντιδράσω σε όσα μου έλεγε. Τη μια στιγμή με έκανε να αισθάνομαι λύπη γι' αυτή και την άλλη θυμό. Και οι δύο τακτικές αυτές είχαν στόχο να χάσουμε το μάθημα. Αυτό που σκέφτηκα, λοιπόν, ήταν να συνεργαστώ με την παιδοψυχολόγο της μαθήτριας, η οποία μου τόνισε τη σημασία που είχε να απομακρυνθώ συναισθηματικά και να επικεντρωθώ στα μαθήματα. Μου μίλησε για τα χαρακτηριστικά της ασθένειας και για την τακτική που έχει η μαθήτρια να επιτίθεται για να γλυτώσει ό,τι δεν έχει διάθεση να κάνει.

β. Σκέψεις και συναισθήματα της φιλολόγου για τη σχέση με τη μητέρα.

Πολλές φορές αισθανόμουν άσχημα και με τη συμπεριφορά της μητέρας, η οποία αδιαφορούσε και δεν ασχολιόταν με τα μαθήματα της μαθήτριάς. Παρά τις συζητήσεις που προσπαθούσα να ξεκινήσω, ήταν πάντα διεκπεραιωτική και «βιαστική». Πολλές φορές υποσχόταν πως θα τη βοηθήσει στα μαθήματα, αλλά την επόμενη μέρα διαπίστωνα πως δεν είχε γίνει κάτι τέτοιο. Δεν μπορούσε να διαχειριστεί τις έντονες αντιδράσεις και τις εκρήξεις θυμού της μαθήτριάς, που σχετίζονταν με τα μαθήματα, κι έτσι την άφηγε να κάνει αυτό που θέλει· δηλαδή να μη διαβάσει (Δροσινού - Κορέα, & Γρηγοροπούλου, 2016). Δεν υπήρξε καμία βελτίωση όλη τη χρονιά από την πλευρά της και οι όποιες προσπάθειες συνεννόησης κατέληγαν άδοξα.

Συμπεράσματα

Μέσω της παρούσας εργασίας φαίνεται η σπουδαιότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, αφού μπορεί να βοηθήσει τόσο το φιλόλογο στην κατ' οίκον διδακτική παρέμβαση, όσο και τους μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και γενικευμένη αγχώδη διαταραχή. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τις βελτιώσεις σε πολλές από τις δεξιότητες των μαθητών, όπως προκύπτει από τις ΛΕΒΔ. Το ΣΑΔΕΠΕΑΕ έχει στόχο να επιτύχει την ομαλή ένταξη του παιδιού στο μαθητικό χώρο και τη συμμετοχή του στις σχολικές εργασίες, συμβαδίζοντας όσο το δυνατόν περισσότερο με τους συμμαθητές του, ώστε να αποκτά υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό του, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο το αυτοσυναίσθημά του. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη το βιολογικό παράγοντα, βοηθάει στην ωρίμανση και στην απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών (Δροσινού-Κορέα, 2017, σελ.322-323, 338.).

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing.

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

Δροσινού - Κορέα, Μ. , & Γρηγοροπούλου, Στ. (2016). *Δημιουργία προγράμματος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με έμφαση στις συναισθηματικές δυσκολίες*. Ανάκτηση 6 20, 2017, από ΕΚΠΑ-Τομέας Ειδικής Αγωγής και

Ψυχολογίας ΠΤΔΕ, Κέντρο μελέτης ψυχοφυσιολογίας της εκπαίδευσης:
<http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/archive>.

Δροσινού, Μ. (2009). Μεθοδολογικές οδηγίες. Στο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (σσ. 28-43). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δροσινού-Κορέα, Μ. . (2017). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η «δια» της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORIUNA.

Μαρκάκης Εμ. και Δροσινού Μ. (2000). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση*. (σσ. 321-350, παράρτημα). Αθήνα: Ατραπός.

Στεφανής, Κ., Σολδάτος, Κ. και Μαυρεάς, Β. (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Κέντρο Συνεργασίας για την Εκπαίδευση, και την Έρευνα στην Ψυχική Υγεία. Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. Γενεύη ed.BHTA.

ΥΠΕΠΘ-Π Ι. (2016). *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού. Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα. (β' τεύχος)*. . Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα, 301/1996*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Χρηστάκης, Κ. . (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. ΑΘΗΝΑ: Γρηγόρη.

Χρηστάκης, Κ. (2013 α). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Α* (Τόμ. Α, σσ. 259-298). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2013 α). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Β'* (Τόμ. Β, σσ. 16-71). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2013 β). Διάγνωση και Αξιολόγηση των παιδιών. Στο Κ. Χρηστάκης, *Προγράμματα και στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης* (σσ. 226-250). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2013 β). Το τμήμα Ένταξης: Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας. Στο Κ. Χρηστάκης, *Προγράμματα και στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης* (σσ. 185-204). Αθήνα: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και πρακτική*. Αθήνα: Ατραπός.