

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



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

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονόπουλου Σταυρούλα
Μπασιτέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

**Δυσκολίες μάθησης : θεωρητική προσέγγιση και
εκπαιδευτική παρέμβαση . μελέτη περίπτωσης σε
σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.**

Βαρβάρα Βόμβα, Ελευθερία Σάλμοντ

doi: [10.12681/edusc.175](https://doi.org/10.12681/edusc.175)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βόμβα Β., & Σάλμοντ Ε. (2016). Δυσκολίες μάθησης : θεωρητική προσέγγιση και εκπαιδευτική παρέμβαση . μελέτη περίπτωσης σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 302–309. <https://doi.org/10.12681/edusc.175>

Δυσκολίες μάθησης : θεωρητική προσέγγιση και εκπαιδευτική παρέμβαση . μελέτη περίπτωσης σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βόμβρα Βαρβάρα
Δασκάλα – Ειδική παιδαγωγός M.Ed
v.vomva@gmail.com

Σάλμοντ Ελευθερία
Μέλος Δεπ
alambr@tee.gr

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα σύνολο δυσκολιών που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μάθησης και την ομαλή κοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Αποτελούν μια ιδιαίτερα ανομοιογενή ομάδα και συχνά παρουσιάζονται σε ήπια μορφή, ενώ άλλοτε αργούν να εντοπιστούν και οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Στόχος της εργασίας είναι η θεωρητική μελέτη των δυσκολιών μάθησης με σκοπό τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία μελέτη περίπτωσης, με έρευνα και πρακτική εφαρμογή, σε μαθητή τετάρτης τάξης δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Η μελέτη περιλαμβάνει τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης, της ημιδομημένης συνέντευξης και την εφαρμογή του Αθηνά – Τεστ. Στόχος είναι η επίτευξη της ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων του μαθητή όπως η ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος χρησιμοποιήθηκε ποικιλία διδακτικών μεθόδων και βιωματικών παιχνιδιών που ανταποκρίνονταν στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες του μαθητή. Οδηγηθήκαμε στην εξαγωγή γόνιμων συμπερασμάτων σχετικά με το είδος διδακτικής προσέγγισης το οποίο μπορεί να βοηθήσει την ένταξη μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη σχολική τάξη, τις τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν, τις αντιδράσεις των άλλων μαθητών απέναντι στο μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων που προκύπτουν από τον εκπαιδευτικό και το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.

Λέξεις – Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Abstract

Learning difficulties are a set of difficulties which impair the learning process and smooth social adjustment of the students. They constitute a particularly diverse group and they often present themselves in a mild form, while in other cases they are not detected quickly and they lead to academic failure. The purpose of this paper is the theoretical study of learning difficulties for the purpose of creating an individualized intervention program. This paper presents a case study with research and practical application on a student of the fourth grade of elementary school during the school year 2013-2014. The study includes the use of the observational method, of the semi structured interview and of the application of the Athena-Test. The goal is to achieve the development of certain skills of the student such as the development of his/her social skills. In order to achieve the above goal, a variety of teaching methods and experiential games were used, which met the particular skills and needs of the student.

We were led to the deduction of fruitful conclusions regarding the type of teaching approach which could help in the integration of a student with learning difficulties in the classroom, the techniques which could be applied, the reactions of the other students vis-à-vis the student with learning difficulties and the manner with which to deal with the problems which arise within the educational and family environment of the student.

Keywords: Learning Difficulties, individual educational plan

Θεωρητική Προσέγγιση

Στις μέρες μας ως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται αυτά που ενώ δεν έχουν καμία αισθητηριακή μειονεξία, διαθέτουν επαρκή νοημοσύνη, έχουν την τρέχουσα για την ηλικία τους σχολική εμπειρία και δεν παρουσιάζουν έντονα ψυχολογικά προβλήματα, έχουν σχολική επίδοση που δεν εναρμονίζεται με τις ειδικές πνευματικές τους ικανότητες και την γενικότερη πνευματική τους ικανότητα. Αντίθετα η σχολική τους επίδοση είναι κατώτερη από αυτή του μέσου όρου της τάξης, ενώ η εικόνα αυτή δεν οφείλεται σε ελλειπή εκπαίδευση. Εκτός όμως από αυτό τον ορισμό υπάρχει και ο όρος των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει δυσκολίες στη μάθηση με πλέον περιορισμένο εύρος αιτιών, οι οποίες συνήθως θεωρείται ότι δεν έχουν επίπτωση σε άλλες νοητικές λειτουργίες (Παπαδάτος, 2010). Έτσι λοιπόν ειδική μαθησιακή δυσκολία θεωρείται η δυσκολία στη μάθηση σε μία συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, ενώ σε άλλες περιοχές δεν ισχύει. Για παράδειγμα η δυσλεξία έχει περιγραφεί ως ειδική δυσκολία ανάγνωσης και πιο συγκεκριμένα ως είδος καθυστέρησης της ανάγνωσης. Στην περίπτωση των δυσκολιών αυτών απαιτείται η ανάπτυξη ειδικευμένης παρεμβατικής διδασκαλίας.

Η προσπάθεια για τον προσδιορισμό των αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών είναι μια διαδικασία στην οποία υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Η αρχή έγινε όταν διαπιστώθηκε απόκλιση ανάμεσα στην πραγματοποιούμενη σχολική επίδοση και στην προσδοκώμενη από γονείς και δασκάλους, ενός παιδιού με δυσκολίες μάθησης. Το σίγουρο είναι ότι οι αιτιολογικοί παράγοντες ποικίλλουν και υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες τα αίτια παραμένουν άγνωστα (Πολυχρονοπούλου, 2001). Πολλοί ερευνητές απέδωσαν τις μαθησιακές δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία που οφείλεται σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου ή σε νευρολογικές διαταραχές. Άλλοι στο περιβάλλον που μεγαλώνει το παιδί. Το σίγουρο είναι ότι οι αιτιολογικοί παράγοντες των δυσκολιών αυτών χωρίζονται συνήθως σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Στους βιολογικούς παράγοντες
- Στους γενετικούς παράγοντες
- Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες

Ανεξάρτητα από την αιτία της δυσκολίας τους όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα χαμηλή σχολική επίδοση. Η επίδοση τους αυτή τα οδηγεί στη σχολική αποτυχία με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία με τη σειρά της καθιστά τροχοπέδη κάθε μελλοντική τους προσπάθεια για ανάπτυξη και εξέλιξη. Ένα άλλο πάγιο κοινωνικό και συναισθηματικό χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, που πού συχνά παρουσιάζουν. Επίσης οι μαθησιακές δυσκολίες καθιστούν τροχοπέδη την κοινωνική εξέλιξη και την ανάπτυξη καλών κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εν λόγω μαθητές στερούνται κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, γιατί δεν

έχουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που λαμβάνουν κοινωνική αποδοχή όπως για παράδειγμα καλή σχολική επίδοση. Έτσι λοιπόν πολύ συχνά εμφανίζουν συναισθηματικά προβλήματα που είναι αποτέλεσμα των πολλών συνεχόμενων αποτυχιών τους. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή αρνητικής στάσης προς τη μάθηση, ιδιαίτερου άγχους ή ακόμη και φοβίας. Αυτό συνεπάγεται της επιδείνωσης της ήδη υπάρχουσας κατάστασης, αφού είναι γνωστό ότι μια τέτοιου είδους συμπεριφορά περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα κάθε παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου με αποτέλεσμα να αποξενώνεται και να περιθωριοποιείται μέσα στη σχολική τάξη. Οι συνεχόμενες σχολικές τους αποτυχίες όμως, δεν επηρεάζουν μόνο τη συναισθηματική τους εξέλιξη αλλά και την ύπαρξη θετικών κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μειωμένη πρόθεση για μάθηση, άρνηση καταβολής προσπάθειας για την ολοκλήρωση ενός έργου, ισχυρή πεποίθηση ότι δεν πρόκειται να τα καταφέρουν σε τίποτα, έντονη εξάρτηση από τους άλλους, έντονη αναζήτηση κοινωνικής ενίσχυσης κατά προτίμηση εξωτερικής. Παράλληλα ενδέχεται να παρουσιάσουν ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Επιπλέον παρουσιάζουν δυσκολίες στην οπτική και ακουστική επεξεργασία των πληροφοριών του περιβάλλοντος, στην αντίληψη των σχέσεων του χώρου αλλά και του χρόνου. Ακόμα η οπτική τους μνήμη είναι πολλές φορές περιορισμένη, με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι ίδιες τύπου δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζονται και στην ακουστική του μνήμη, αναφορικά με την απομνημόνευση στοιχείων που άκουσε το παιδί. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα με όλα τα μέρη του μνημονικού μηχανισμού τους. Έτσι λοιπόν όσον αφορά τη βραχύχρονη μνήμη, δυσκολεύονται να συγκρίνουν τα εισερχόμενα ερεθίσματα από τα αισθητήρια όργανα, ώστε να τα οργανώσουν στις κατάλληλες δομές που με κατάλληλη επεξεργασία είναι δυνατόν να οργανωθούν και να απομνημονευθούν. Έτσι η προσωρινή αποθήκευση στη βραχύχρονη μνήμη δεν είναι αποτελεσματική. Οι μαθητές όμως αυτοί δεν παρουσιάζουν προβλήματα μόνο στη βραχύχρονη μνήμη τους, αλλά και στη μακρόχρονη. Τέλος συχνά παρουσιάζει ελλείμματα και η φωνολογική τους επίγνωση (Παντελιάδου,2000).

Μέθοδος

Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Στην παρούσα εργασία θα κάνουμε παρουσίαση μιας Μελέτης Περίπτωσης προκειμένου να μελετήσουμε τη στάση ενός μαθητή με πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, απέναντι στη μάθηση και τους συμμαθητές του, τον τρόπο που μαθαίνει και αντιδρά στα προς μάθηση γνωστικά πεδία, αλλά και τη στάση του περιβάλλοντός του απέναντι σε αυτόν. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια σε βάθος μελέτη ενός φαινομένου (περίπτωση) στο φυσικό-του περιβάλλον και από την προοπτική γωνία των συμμετεχόντων στη λειτουργία του φαινομένου αυτού (Βάμβουκας, 2007). Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ερευνητική συνέντευξη των γονιών του παιδιού, του εκπαιδευτικού της τάξης στην οποία ανήκει, της δασκάλας της τάξης ένταξης και του διευθυντή του σχολείου, η παρατήρηση του ίδιου του μαθητή κατά την ερευνητική διαδικασία και η εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την βελτίωση των δεξιοτήτων του στον κοινωνικό τομέα. Η συγκεκριμένη πρόταση εκπαιδευτικής παρέμβασης εφαρμόστηκε στην Δ΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου στον Πειραιά.

Εικόνα μαθητή

Ο Α. είναι δέκα ετών και φοιτά στην τετάρτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου στον Πειραιά. Από το ιστορικό που πήραμε από τη μητέρα του μαθητή φαίνεται πως είναι το μεγαλύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας που αποτελείται από τη μητέρα, τον πατέρα και ένα μικρότερο αδερφό που φοιτά στην πρώτη τάξη του ίδιου σχολείου. Η κύηση και ο τοκετός ήταν και τα δύο φυσιολογικά και το βάρος του ήταν τρία κιλά. Κατά τη διάρκεια του τοκετού παρουσιάστηκε δυσκολία, με αποτέλεσμα να γίνει χρήση «βεντούζας», ενώ λόγω της χαμηλής του αιμοσφαιρίνης διακομίστηκε στη μονάδα εντατικής θεραπείας. Μίλησε και περπάτησε πριν κλείσει το πρώτο έτος και απέκτησε έλεγχο των σφιγκτήρων μετά το πρώτο έτος. Κατά τη βρεφική του ηλικία κοιμόταν και έτρωγε κανονικά χωρίς την εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους ή κάποιου σωματικού νοσήματος. Στην προσχολική ηλικία ήθελε να πάει στο προνήπιο, αλλά δεν εντάχθηκε ομαλά στο σύνολο αν και ήταν πολύ κοινωνικός, καθώς μάλωνε συνεχώς με τα υπόλοιπα παιδιά. Στη σχολική του ηλικία μπήκε κανονικά στο σχολείο χωρίς να μπορέσει να προσαρμοστεί ομαλά μέσα στη σχολική τάξη. Μέχρι μάλιστα την τρίτη δημοτικού τριγυρνούσε στους διαδρόμους του σχολείου και αρνιόταν να μπει μέσα στην τάξη. Στον ελεύθερο του χρόνο του αρέσει να παίζει ποδόσφαιρο και ηλεκτρονικά παιχνίδια. Με όποια δραστηριότητα όμως και αν καταπιάνεται την εγκαταλείπει, συνήθως ανολοκλήρωτη μετά από λίγο. Επιπλέον ο Α. έχει διαγνωστεί με δυσλεξία από ΚΕΔΔΥ ενώ έχει γίνει και εγκεφαλογράφημα. Σε σχέση με το σχολείο φαίνεται πως τους τελευταίους έξι μήνες παρουσιάζει άρνηση και δεν θέλει καθόλου να πηγαίνει τα πρωινά, με αποτέλεσμα να έρχεται κάθε πρωί αργοπορημένος στο σχολείο. Η άρνησή του αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι δεν θέλει καθόλου ούτε να γράψει, ούτε να διαβάσει και συνοδεύεται από εκρήξεις θυμού στις οποίες γίνεται επιθετικός προς τη μητέρα και το μικρό του αδερφό. Παράλληλα στο σπίτι υπάρχουν εντάσεις τόσο ανάμεσα στο ζευγάρι, όσο και ανάμεσα στο ζευγάρι και τα παιδιά.

Μετά από τη λήψη ιστορικού από τη μητέρα έγινε και η χορήγηση του Αθηνά Τεστ στον Α. Το Αθηνά-Τεστ είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδο-ατομικής αξιολόγησης, που μας δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες ενδεχομένως, να παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικής – διορθωτικής παρέμβασης (Παρασκευόπουλος κ.ά., 1999). Κατά την προσέλευσή του για την αρχή της χορήγησης τεστ, ο μαθητής αποχωρίστηκε με ευκολία τη μητέρα του που τον συνόδευε και προσήλθε με διάθεση συνεργασίας. Ο Α. είναι μελαχρινός με κανονικό για την ηλικία του ύψος και παραπάνω κιλά. Είναι χαρούμενος, πολύ ομιλητικός και φιλικός. Ενώ μιλούσε ήθελε να διηγηθεί ιστορίες από την πρωιμότερη παιδική του ηλικία. Η άρθρωσή του παρουσιάζει ελλείμματα, όπως και το λεξιλόγιό του. Στην επαφή του με την αξιολογήτρια υιοθετεί τρόπους συμπεριφοράς παιδιού μικρότερης ηλικίας. Παρουσιάζει συναισθηματική ανωριμότητα και δυσκολία στη γλωσσική του ικανότητα. Η άρθρωσή του παρουσιάζει ελλείμματα, καθώς δεν σχηματίζει σωστά όλα τα φωνήματα και παρατηρούνται επίσης παραλείψεις φωνημάτων σε δισύλλαβα/τρισύλλαβα συμπλέγματα. Η ροή της συζήτησης είναι ασυνεχής και το περιεχόμενό της απλοϊκό. Ο τρόπος δουλειάς του θα χαρακτηριζόταν γρήγορος και ο μαθητής ανταποκρίνεται παρορμητικά στις χορηγούμενες δραστηριότητες. Χρειάστηκε να γίνει η χορήγηση του τεστ σε τέσσερις συνεδρίες. Πρόκειται για ένα εκπαιδευμένο παιδί, το οποίο καταβάλλει σχετική προσπάθεια να προσεγγίσει οργανωμένα τη δραστηριότητα, ωστόσο παραιτείται εύκολα και γρήγορα.

Κατά τη διάρκεια χορήγησης του τεστ η προσοχή του διασπάται συνεχώς. Επίσης μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης κλίμακας παρουσιάζει σημάδια κόπωσης. Η ποιότητα της συγκέντρωσής του είναι καλή, αλλά κρατά λίγο. Ο προσανατολισμός του παρουσιάζει ελλείμματα, όπως και η μνήμη του. Η αντίληψή του είναι καλή όπως και το επίπεδο του λεξιλογίου του ως προς το σημασιολογικό κομμάτι. Από την άλλη πλευρά η δόμηση της σκέψης του δεν είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο. Τέλος κατά τη διάρκεια της πρώτης συνεδρίας δεν παρουσίασε ιδεοληψίες ή καταναγκαστικά συμπτώματα.

Από τις έντεκα κλίμακες του τεστ στις δύο έχει μέση επίδοση, σε τέσσερις έχει οριακά χαμηλή και σε πέντε ανεπαρκή. Οι κλίμακες με οριακά χαμηλή επίδοση είναι: το λεξιλόγιο, η ολοκλήρωση προτάσεων, η μνήμη εικόνων και η μνήμη αριθμών. Οι κλίμακες με ανεπαρκή είναι: οι γλωσσικές αναλογίες, η μνήμη σχημάτων, η διάκριση και η σύνθεση φθόγγων και η ολοκλήρωση προτάσεων.

Η αναπτυξιακή ηλικία του Α. σε σύγκριση με τη χρονολογική υστερεί σε εννιά κλίμακες και υπερτερεί σε δύο. Σε πέντε κλίμακες υστερεί περισσότερο από έξι μήνες και συγκεκριμένα στις κλίμακες: μνήμη αριθμών, μνήμη εικόνων, μνήμη σχημάτων, διάκριση φθόγγων και σύνθεση φθόγγων.

Τέλος από την ερευνητική συνέντευξη του εκπαιδευτικού της τάξης, της δασκάλας της τάξης ένταξης και του διευθυντή του σχολείου φαίνεται ότι ο μαθητής έχει αρχικά μία κοινωνικότητα και διάθεση προσέγγισης που τον καθιστά ιδιαίτερα ευχάριστο. Οι εντυπώσεις αυτές διατηρούνται όσο ο μαθητής δεν βρίσκεται σε κατάσταση εργασίας, αλλά ξεκούρασης. Μόλις του ζητηθεί να φέρει σε πέρας μια εργασία τότε η συμπεριφορά του αυτόματα αλλάζει. Γίνεται αδιάφορος και αν του ζητηθεί ξανά να κάνει κάτι τότε μπορεί να γίνει επιθετικός. Η ειδική παιδαγωγός έκρινε ότι αυτό ήταν αποτέλεσμα της έλλειψης ορίων του μαθητή, ο οποίος δεν έδειχνε να αντιλαμβάνεται τον τρόπο που πρέπει να λειτουργήσει τόσο μέσα στην τάξη, όσο και έξω από αυτή. Επιπλέον όποια εργασία και αν του ανέθεταν του προκαλούσε μεγάλη κόπωση και ανία ενώ ταυτόχρονα δυσκολευόταν να εργαστεί σε ομάδες αλλά και μόνος του χωρίς τη συνεχή εποπτεία και βοήθεια κάποιου ενήλικα. Για το λόγο αυτό δεν ήθελε να κάνει οποιαδήποτε εργασία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το μάθημα της τάξης του. Ακόμα δεν γίνεται αποδεκτός από το σύνολο των παιδιών της τάξης του και ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που έχουν γίνει, η εικόνα αυτή φαίνεται ότι εδραιώνεται καθώς αρνείται να ακολουθήσει οποιοδήποτε κανόνα της τάξης ή του παιχνιδιού των άλλων παιδιών, δημιουργώντας εντάσεις αφού γίνεται επιθετικός απέναντί τους, όταν κάτι δεν τον ευχαριστεί ή γίνεται με τρόπο που εκείνος δεν επιθυμεί. Η επιθετική συμπεριφορά αυτή μάλιστα υπάρχει και προς το δάσκαλο της τάξης.

Διδακτικός στόχος: Βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο Α. δυσκολεύουν την σχολική του ένταξη και ομαλή του ανάπτυξη τόσο σε κοινωνικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό σχεδιάσαμε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης προσαρμοσμένο απόλυτα στις ανάγκες και τις δυνατότητες του, ώστε να ενσωματωθεί καλύτερα στο κοινωνικό του περιβάλλον και να μπορέσει να αναπτυχθεί πλήρως τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά και συναισθηματικά. Ο σχεδιασμός του προγράμματος περιελάμβανε διδακτικές δραστηριότητες και τις τεχνικές που δομήθηκαν πάνω σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Ένας από τους διδακτικούς στόχους ήταν η βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Για να βελτιωθούν οι κοινωνικές του δεξιότητες χρησιμοποιήσαμε τις τεχνικές των κοινωνικών ιστοριών, του κύκλου, της μαργαρίτας, του τριγώνου, του πίνακα επιβράβευσης και μία σειρά βιωματικών

παιχνιδιών, όπως το παιχνίδι ρόλων. Στην πλειοψηφία τους οι τεχνικές αυτές βασίζονται στο συνειρμικό λόγο και πως αυτός μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ορίων και κανόνων μέσα στην σχολική τάξη.

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι ιστορίες που κατασκεύαζε μόνος του ο μαθητής με τη δική μας βοήθεια. Κάθε κοινωνική ιστορία είχε διαφορετική θεματολογία κάθε φορά σε σχέση πάντα με το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρεται ο μαθητής μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπως του σχολείου, της τάξης ή της οικογένειας. Για παράδειγμα μία κοινωνική ιστορία περιείχε τους λόγους που δεν πρέπει να χτυπάμε τους άλλους όταν παίζουμε μαζί τους. Σκοπός της κάθε ιστορίας ήταν να καταλάβει το παιδί ότι δεν χτυπάμε κάποιον, γιατί του προκαλούμε πόνο, όπως πονάμε και εμείς όταν μας χτυπάει κάποιος. Μέσα λοιπόν από αυτές τις ιστορίες φέρναμε το μαθητή αντιμέτωπο με καταστάσεις στις οποίες μπορούσε να βρεθεί και τον καθοδηγούσαμε ως προς τον τρόπο που θα μπορούσε να διαχειριστεί τόσο αυτές όσο και τα πιθανά αποτελέσματα που θα είχαν, ανάλογα με την προσέγγιση που θα είχε απέναντί τους κάθε φορά. Μία άλλη τεχνική ήταν αυτή της μαργαρίτας. Στην τεχνική της μαργαρίτας ο μαθητής ζωγράφιζε πρώτα μία μαργαρίτα. Μετά βάζαμε στο κέντρο το όνομα κάποιου συμμαθητή του. Στα πέταλά της βάζαμε λέξεις που βρίσκαμε συνειρμικά λέγοντας πρώτα μία ο μαθητής και μετά μία εμείς και είχαν σχέση με το όνομα του παιδιού που βρισκόταν στο κέντρο της μαργαρίτας. Όταν όλα τα πέταλα της μαργαρίτας είχαν από μία λέξη, χρησιμοποιούσαμε όλες αυτές τις λέξεις για να φτιάξουμε μία ιστορία, μία ο μαθητής και μία εμείς. Στη συνέχεια τις καταγράφαμε και κάναμε διαγωνισμό καλύτερης ιστορίας με κριτές τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Μετά ήταν η σειρά των υπόλοιπων παιδιών και γινόμασταν εμείς οι κριτές. Το αποτέλεσμα αυτής της τεχνικής ήταν να κατασκευάζουμε διασκεδαστικές ιστορίες στην αρχή πιο απλές και όσο περνούσε ο καιρός της παρέμβασης, πιο σύνθετες παράγοντας γραπτό λόγο ενώ παράλληλα αποτελούσαν μέσο έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών αλλά και ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ τους. Στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του τριγώνου. Στην τεχνική αυτή δίναμε στο μαθητή ένα λευκό χαρτί και παίρναμε και εμείς ένα μπροστά μας καθώς η δραστηριότητα αυτή είχε παιγνιώδη μορφή, οπότε στην ουσία παίζαμε μαζί με το παιδί και κάναμε μαζί του παράλληλα όλες τις δραστηριότητες. Η πρώτη οδηγία ήταν να σχηματίσει ο μαθητής ένα τρίγωνο και αφού γράψει το όνομά του στην κορυφή να γράψει τα ονόματα δύο ανθρώπων που επιθυμεί στις δύο άλλες άκρες. Στη συνέχεια έπρεπε να γράψει τρεις προτάσεις, μία για κάθε όνομα. Οι προτάσεις αυτές δεν χρειαζόταν να έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο, αλλά να είναι βασισμένες στον αυθόρμητο λόγο του παιδιού. Στη συνέχεια έπρεπε να ζωγραφίσει ένα τετράγωνο. Στις τρεις γωνίες έπρεπε να βάλει το όνομά του και τα δύο προηγούμενα ονόματα που είχε βάλει στο τρίγωνο. Στην τέταρτη γωνία έπρεπε να γράψει ένα καινούργιο όνομα. Μετά κατά τον ίδιο τρόπο καλούνταν να γράψει τέσσερις προτάσεις, μία για κάθε όνομα διαφορετικές από τις προηγούμενες βασισμένες και πάλι στον αυθόρμητο λόγο του παιδιού. Το παιχνίδι αυτό μπορούσε να συνεχιστεί όσο ήθελε ο μαθητής κάνοντας στη συνέχεια πεντάγωνο, εξαγώνο, πεντάγωνο κτλ. Μέσα από αυτή την τεχνική που είναι βασισμένη στη θεωρία του τριγώνου του Lakap ο μαθητής μπορούσε να μιλήσει για τους ανθρώπους που είναι πολύ κοντά του και νοιάζεται, πάνω σε θέματα που τον ευχαριστούσαν και δεν τον δυσαρεστούσαν όπως τα σχολικά εγχειρίδια και να χρησιμοποιήσει γραπτό λόγο. Παράλληλα μας δινόταν η δυνατότητα να αφουγκραστούμε το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή και να τον διευκολύνουμε να αντιμετωπίσει αδιέξοδα που προέκυπταν σε σχέση με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, προτού φτάσει στο σημείο της σύγκρουσης μαζί τους. Για να το καταφέρουμε αυτό του παρουσιάζαμε

μία σειρά από πιθανές λύσεις, εξετάζαμε μαζί τα πιθανά αποτελέσματα της κάθε μίας και στο τέλος επιλέγαμε κάποια.

Ιδιαίτερα αποτελεσματική ήταν και η τεχνική του πίνακα επιβράβευσης. Ο πίνακας αυτός χωριζόταν σε όσες μέρες ήταν και η εβδομάδα. Αν ο Α. ολοκλήρωνε με επιτυχία τις δραστηριότητες που είχε να κάνει κάθε μέρα, έπαιρνε για αυτή τη μέρα ένα αυτοκόλλητο. Για να πάρει την επιβράβυσή του έπρεπε τις πρώτες εβδομάδες της παρέμβασης να έχει τρία από τα πέντε αυτοκόλλητα. Στη μέση της παρέμβασης έπρεπε να έχει τέσσερα και προ το τέλος πέντε στα πέντε. Για να γνωρίζει ο μαθητής πότε τα πηγαίνει καλά κατά τη διάρκεια της μέρας, ώστε να πάρει αυτοκόλλητο χρησιμοποιήθηκε επιπρόσθετα ένας δεύτερος πίνακας. Ο πίνακας αυτός αποτελείται από χρωματιστά χαρτόνια σε κάθετη σειρά που το κάθε ένα από αυτά έλεγε από πάνω προς τα κάτω: «καταπληκτικά», «μπράβο», «πολύ καλά», «10 λεπτά», «τελευταία προειδοποίηση». Ο πίνακας αυτός λειτουργεί ως εξής: ο μαθητής έχει ένα μανταλάκι που πάνω γράφει το όνομά του και κάθε πρωί ξεκινάει από το "πολύ καλά". Στη διάρκεια της ημέρας ανάλογα με τη συμπεριφορά του το μανταλάκι ανεβαίνει ή κατεβαίνει. Αν ήταν ευγενικός, ή συνεργάσιμος κτλ το μανταλάκι ανέβαινε. Αντίθετα το μανταλάκι κατέβαινε, όταν ο μαθητής δεν ακολουθούσε το πρόγραμμα που είχε για τη μέρα ή αν παρουσίαζε μία μη επιθυμητή συμπεριφορά. Αν μάλιστα χτυπούσε κάποιο συμμαθητή του, κατέβαινε στο "10 λεπτά" όπου και να βρισκόταν πριν. Τότε έπρεπε για δέκα λεπτά να σκεφτεί αυτό που έκανε στο χώρο σκέψης της τάξης. Μετά από δέκα λεπτά επέστρεφε στη θέση του για να συνεχίσει το πρόγραμμά του. Αν η συμπεριφορά του συνέχιζε να μην είναι επιθυμητή το μανταλάκι του κατέβαινε στη θέση της «τελευταίας προειδοποίησης» και όπου τον προειδοποιούσαμε άλλη μία φορά, προτού διακόψουμε το πρόγραμμά του. Για να πάρει αυτοκόλλητο στον πρώτο πίνακα επιβράβυσής έπρεπε το μανταλάκι του να είναι τουλάχιστον στο πολύ καλά και πάνω από αυτό. Στο τέλος της εβδομάδας ο μαθητής έπαιρνε την επιβράβυσή του. Η επιβράβευση ήταν κάτι που το αποφασίζαμε από κοινού μαζί με το μαθητή και ήταν κάτι διαφορετικό κάθε εβδομάδα. Για παράδειγμα μία από τις μέρες της παρέμβασης μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του αφού πρώτα βγήκαμε από το σχολικό χώρο και αγοράσαμε τα απαραίτητα υλικά από το σουπερ μάρκετ της γειτονιάς, επιστρέψαμε και πλάσαμε όλοι μαζί κουλουράκια, τα οποία στη συνέχεια ψήσαμε στο φούρνο που είχε η κουζίνα του ολοήμερου. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε πολύ μεγάλη επιτυχία και για το λόγο αυτό επαναλήφθηκε με διαφορετικές μορφές. Για παράδειγμα βγαίναμε πάλι από το χώρο του σχολείου και αφού αγοράζαμε τα κατάλληλα υλικά φτιάχναμε το κολατσιό του μαθητή π.χ. ένα τοστ. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας ο Α. έκανε λίστα με τα υλικά που χρειαζόμασταν, έλεγχε τις τιμές τους, έβαζε τα ψώνια στο καλάθι το οποίο και κουβαλούσε, στη συνέχεια τα έβαζε σε τσάντες τα πράγματα, πλήρωνε την ταμία, έλεγχε τα ρέστα του και στη συνέχεια γυρνούσαμε στο σχολείο. Επιπλέον στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας μάθαινε πώς να μιλάει με ευγένεια και με σωστό τρόπο, ώστε να εξυπηρετηθεί στους ανθρώπους με τους οποίους συνδιαλεγόταν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, επειδή τον ευχαριστούσε πολύ και βοηθούσε ακόμα περισσότερο στην κοινωνικοποίηση του ήταν και η επιβράβυσή του, όταν πετύχαινε το απαραίτητο στόχο στον πίνακα επιβράβευσης που είχε.

Τέλος χρησιμοποιήσαμε το παιχνίδι ρόλων και την τεχνική του κύκλου. Το παιχνίδι ρόλων είχε πολλές και διάφορες μορφές και το προσαρμόζαμε ανάλογα με τις συνθήκες που προέκυπταν. Αν για παράδειγμα υπήρχαν ελλείμματα οριοθέτησης μέσα στην τάξη χρησιμοποιούσαμε μία εκδοχή στην οποία τα παιδιά της τάξης έπαιρναν τη θέση του δασκάλου. Κάθε μαθητής έγραφε το όνομα του σε ένα χαρτάκι

και στη συνέχεια γινόταν κλήρωση των ονομάτων. Ο μαθητής που κληρωνόταν γινόταν δάσκαλος για δέκα λεπτά. Οι υπόλοιποι μαθητές γίνονταν οι μαθητές του και όλοι καλούνταν να έρθουν σε μία διαφορετική θέση από αυτή που είχαν μάθει μέσα στην τάξη. Μετά τα δέκα λεπτά γινόταν εκ νέου κλήρωση και ο δάσκαλος άλλαζε ξανά. Στο τέλος κάθε εβδομάδας χρησιμοποιούσαμε την τεχνική του κύκλου. Στην τεχνική αυτή όλα τα παιδιά μαζί με εμάς και το δάσκαλο καθόταν το ένα δίπλα στο άλλο μέσα σε ένα κύκλο. Στον κύκλο αυτό έπαιρνε ένας - ένας το λόγο και καλούνταν να μοιραστεί με τους υπόλοιπους του κύκλου ένα θετικό και ένα αρνητικό βίωμα από την βδομάδα που πέρασε. Με τον τρόπο αυτό γινόταν ανατροφοδότηση όλων όσων έγιναν την προηγούμενη εβδομάδα. Έτσι μπορούσαμε να εστιάσουμε στα θετικά κομμάτια της εβδομάδας που πέρασε, λύνοντας παράλληλα όποια προβλήματα είχαν δημιουργηθεί ανάμεσα στις σχέσεις των μαθητών.

Συμπεράσματα

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2013- 2014 από τον Δεκέμβρη μέχρι και τον Μάιο, σε ένα τμήμα δεκατεσσάρων μαθητών, στην Δ΄ δημοτικού ενός σχολείου του Πειραιά και περιελάμβανε τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης, τη χρήση του ψυχομετρικού εργαλείου Αθηνά – Τεστ, τη λήψη ιστορικού από τους γονείς του μαθητή και την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος, που είχε ως στόχο να επιτύχει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή, όπως την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Η πορεία και η εξέλιξη του προγράμματος παρακολούθηθηκε, ελέγχθηκε και καταγράφηκε συστηματικά. Από την τελική αξιολόγηση διαπιστώθηκε, ότι το πρόγραμμα είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα όσον αφορά την πρόοδο του Α. και την επιτυχία των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί. Ο διδακτικός στόχος που αφορούσε την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς ήταν πλέον σε θέση να ακολουθεί τους κανόνες της τάξης και ενός παιχνιδιού, να δέχεται το αποτέλεσμά του ακόμα και αν δεν τον ευχαριστούσε, να ζητά βοήθεια για την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων που δεν μπορούσε να τις ολοκληρώνει μόνος του και όχι να τις εγκαταλείπει, να μιλά σε κάθε πρόσωπο με σεβασμό και με τρόπο ανάλογο της κοινωνικής του θέσης, να επιλύει τις διαφορές του με τους συνομηλίκους του συζητώντας και όχι επιθετικά και να χρησιμοποιεί το λόγο, τόσο γραπτό όσο και προφορικό ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάμβουκας, Μ., Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, Γρηγόρης, Αθήνα 2007.
- Παντελιάδου, Σ., Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Παπαδάτος Γ., Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2010.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Το αίνιγμα. Αθήνα: Αυτοέκδοση.