ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ονοματεπώνυμο: Γεωργία Ψυχογυιού
Α.Μ.: 215195

“Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου”: Παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

Επιβλέπουσα: Καθηγήτρια Ευαγγελία Γαλανάκη

Συνεπιβλέποντες: Καθηγητής Κωνσταντίνος Μαλαφάντης
Αναπλ. Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης

ΑΘΗΝΑ 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει την προσαρμογή και εφαρμογή της παρέμβασης «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου» (Crouse, 2009) σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ελλάδα. Η παρέμβαση αυτή έχει στόχο να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να αντιληφθούν σε τι συνίστανται οι δυσκολίες αυτές και να ανακαλύψουν τρόπους βελτίωσης της μάθησης. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε εξατομικευμένα σε τρεις μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχολείο των Αθηνών. Περιλαμβάνει: α) τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τις πιθανές αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών, β) τη συσχέτισή τους με τη χαμηλή επίδοση και τη νοημοσύνη, γ) τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών και τις εκάστοτε δυσκολίες, δ) τα συνήθη είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών, ε) προτάσεις για αποτελεσματικότερη μάθηση και ασκήσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, στ) άλλα θέματα σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και ζ) συμβουλές για αυτο-υπεράσπιση. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, με δεδομένο ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζει συνήθως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, μέσω ποικίλων σχετικών δραστηριοτήτων (Geldard & Geldard, 2011· Τριλίβα & Tsimienti, 2002· Χατζηχρήστου, 2011). Η αυτοεκτίμηση αξιολογήθηκε με την κλίμακα του Rosenberg (1965) και το ερωτηματολόγιο της Τριλίβα (2002), πριν και μετά την παρέμβαση. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε και το παιδικό σχέδιο ως μια ανεπίσημη μέθοδος για τη συλλογή στοιχείων. Τα ευρήματα έδειξαν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές της φύσης των δυσκολιών τους και στην ενδυνάμωσή τους στο θέμα της μάθησης. Επίσης, βελτίωση παρουσίασε και η αυτοεκτίμησή τους. Συμπερασματικά, η παρέμβαση αυτή αναδεικνύεται ως χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό κατά την εξατομικευμένη εργασία με παιδιά που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, ενίσχυση αυτοεκτίμησης, ενίσχυση αυτο-υπεράσπισης, εξατομικευμένη παρέμβαση, μαθητές δημοτικού σχολείου.

ABSTRACT

The aim of this essay was to present the adaptation and implementation of the intervention “Uncovering the mysteries of your learning disabilities: Discovering self-awareness, self-advocacy” (Crouse, 2009) to children with learning disabilities in Greece. The aim of the intervention was to help these children to understand what these disabilities are and to discover ways to improve their learning. The intervention was implemented individually to three students aged 11 to 12 years old with learning difficulties at an elementary school of Athens. It included: a) the conceptual identification and the possible causes of learning disabilities; b) their correlation with low performance and intelligence, c) the way the information was processed and the difficulties involved; d) the usual types of Learning Disabilities; e) proposals for more effective learning and exercises to tackle the difficulties; f) other issues related to Learning Disabilities; and g) self-advocacy advice. At the same time, an attempt was made to enhance students' self-esteem, given that low self-esteem usually characterizes pupils with Learning Disabilities through a variety of related activities (Geldard & Geldard, 2011; Triliva & Tsimienti, 2002; Hatzichristou, 2011). Self-esteem was assessed with the Rosenberg scale (1965) and the Triliva (2002) questionnaire before and after the intervention. In addition, children's drawings were also used as an informal method for collecting data. The findings showed the effectiveness of intervention in students' awareness of the nature of their difficulties and their empowerment in the subject of learning. Also, their self-esteem was also enhanced. In conclusion, this intervention implemented proved to be a useful tool for personalized support to students with Learning Disabilities.

Key-words: Learning Disabilities, Self-esteem enhancement, Self-advocacy enhancement, Personalized Intervention, Elementary School students.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 2

ΠΡΟΛΟΓΟΣ 7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ 9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ 12

2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες και σχολική επίδοση 14

2.2 Μαθησιακές Δυσκολίες 17

2.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών 19

2.2.2 Οριοθέτηση των Μαθησιακών Δυσκολιών 27

2.2.3 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών 28

2.2.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες 32

2.2.5 Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών 39

2.2.6 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Μαθησιακές Δυσκολίες 43

2.2.7 Μαθησιακές Δυσκολίες και επεξεργασία πληροφοριών 48

2.3 Ψυχο-κοινωνικές διαστάσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών 53

2.3.1 Μαθησιακές Δυσκολίες και Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση 54

2.3.2 Δυσκολίες ενδοπροσωπικής προσαρμογής και προβλήματα στις διαπροσωπικές/κοινωνικές σχέσεις 68

2.4 Αυτο-υπεράσπιση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες 76

2.4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός αυτο-υπεράσπισης 77

2.4.2 Παρεμβάσεις αυτο-υπεράσπισης 81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 89

3.1 Σκοπός της παρέμβασης 89

3.2 Συνοπτική περιγραφή και στόχοι της παρέμβασης 91

3.3 Πλαίσιο εφαρμογής και διάρκεια της παρέμβασης 95

3.4 Αναλυτική περιγραφή της παρέμβασης 96

3.4.1 «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου» 96

3.4.2 Ενίσχυση αυτοεκτίμησης 109

3.5 Αξιολόγηση της παρέμβασης 129

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ 132

4.1 Συμμετέχοντες 133

4.2 Ψυχομετρικά εργαλεία 136

4.3 Διαδικασία 140

4.4 Δεοντολογία της παρέμβασης 143

4.5 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων 145

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ 148

5.1 «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου»: Ποιοτική ανάλυση της παρέμβασης 148

5.2 Ενίσχυση Αυτοεκτίμησης: Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση της παρέμβασης 180

5.3 Παιδικό σχέδιο: Ποιοτική ανάλυση 205

5.4 Συνολική αποτίμηση της παρέμβασης 208

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ 212

6.1 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την Αυτοεκτίμηση των παιδιών 212

6.2 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και παρέμβασης και προτάσεις για μελλοντικές παρεμβάσεις 223

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 227

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 236

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. ΔΕΠ-Υ και Μαθησιακές Δυσκολίες 45

Σχήμα 2. Πλευρίωση των εγκεφαλικών λειτουργιών 52

Σχήμα 3. Κλίμακα αυτοεκτίμησης της Harter για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών 63

Σχήμα 4. Εννοιολογικός προσδιορισμός αυτο-υπεράσπισης 80

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Σφαιρική αυτοεκτίμηση πριν την παρέμβαση σύμφωνα με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) 182

Πίνακας 2. Αξιολόγηση των τομέων αυτοεκτίμησης πριν την παρέμβαση σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης της Τριλίβα (2002) 183

Πίνακας 3. Σφαιρική αυτοεκτίμηση μετά την παρέμβαση σύμφωνα με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) 203

Πίνακας 4. Αξιολόγηση των τομέων αυτοεκτίμησης μετά την παρέμβαση σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης της Τριλίβα (2002) 204

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στον χώρο της Ψυχολογίας η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση θεμάτων γύρω από τον άνθρωπο, με βέβαιη ωφέλεια και για τον ίδιο προσωπικά, καθώς μέσα από την ενασχόλησή του στο εκάστοτε ερευνητικό αντικείμενο αποκομίζει γνώσεις και εμπειρία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσαρμογή και εφαρμογή μιας παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, η οποία στόχο έχει να βοηθήσει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να επιτύχουν αποτελεσματικότερη μάθηση και να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση. Παράλληλα, με δεδομένο ότι τα παιδιά αυτά συχνά εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί στην εφαρμογή της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και μια σύντομη παρέμβαση με δραστηριότητες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Ο απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσφέρει μια παρέμβαση που θα αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τον Έλληνα εκπαιδευτικό κατά την εξατομικευμένη εργασία του με παιδιά που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μου, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που, με την καθοδήγηση και την ουσιαστική συμπαράστασή τους, συνέβαλαν ώστε η παρούσα εργασία να γίνει πραγματικότητα.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της εργασίας κ. Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη συνεχή επιστημονική παρακολούθηση και για την παραγωγικότατη συνεργασία μας σε όλα τα στάδια εκπόνησης αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος, καθώς και τον κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη, Καθηγητή του ίδιου Τμήματος, και τον κ. Θωμά Μπαμπάλη, Αναπλ. Καθηγητή και Πρόεδρο του ίδιου Τμήματος, οι οποίοι συναποτελούν την Τριμελή Επιτροπή της εργασίας αυτής, για τη βοήθειά τους.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και τη διευθύντρια και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, οι οποίοι με τη στάση και τη συνεργασία τους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη

δασκάλα του Τμήματος Ένταξης κ. Ευθυμία Γλυμίτσα, η οποία μου συμπαραστάθηκε και με στήριξε με κάθε τρόπο κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης.

Γ. Ψ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρώτη επαφή του παιδιού με τις Μαθησιακές Δυσκολίες γίνεται μέσα στη σχολική τάξη. Ακόμα και για τους γονείς, αν και θα έπρεπε να έχουν εντοπίσει κάποιες ενδείξεις, η πρώτη μεγάλη δοκιμασία είναι η πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, όπου εκεί βλέπουν και αντιλαμβάνονται πως η σχέση του παιδιού τους με το σχολείο δεν είναι όπως την έχουν φανταστεί ή όπως προσδοκούν. Παράλληλα, η σχολική τάξη αντικατοπτρίζει το πόσο μπορεί ή όχι να ανταποκριθεί ένα παιδί στις γνωστικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το ομοιόμορφο αναλυτικό πρόγραμμα ουσιαστικά ισοπεδώνει τη διαφορετικότητα και οι ατομικές διαφορές, ο διαφορετικός τρόπος μάθησης, οι δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν αρκετά παιδιά και το εξατομικευμένο πρόγραμμα, που θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε μαθητή, φαντάζουν τις περισσότερες φορές εξωπραγματικά.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως η προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και η απόδοσή τους στις σχολικές υποχρεώσεις τους, συνδέονται με την ψυχοκοινωνική τους κατάσταση. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες ενδοπροσωπικής προσαρμογής, καθώς και δυσκολίες στις διαπροσωπικές/κοινωνικές τους σχέσεις. Το σπουδαιότερο πρόβλημα που ακολουθεί τις δυσκολίες τους αυτές είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, την οποία χτίζουν ως αποτέλεσμα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη μαθησιακή διαδικασία. Εξαιτίας της απογοήτευσης και της αποτυχίας που βιώνουν αρκετά συχνά, σχηματίζουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Η σχολική εικόνα τους ίσως επηρεάζει και τη γενικότερη αυτοεικόνα τους.

Πολλά από τα παιδιά που αποτυγχάνουν συστηματικά στα σχολικά τους καθήκοντα, είτε λόγω προβλημάτων μάθησης είτε λόγω συμπεριφοράς, εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και φτωχές πεποιθήσεις για τον εαυτό. Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται στην κοινωνική σύγκριση που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να αξιολογήσουν τον εαυτό τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, καθ’ όσον κατά την αυτοαξιολογική τους προσπάθεια δίνουν έμφαση ιδίως στην απόδοση των άλλων παιδιών. Από την άλλη πλευρά, και η αξιολόγηση από μέρους των εκπαιδευτικών φαίνεται πως συμβάλλει σημαντικά σε αυτό το φαινόμενο.

Οπωσδήποτε οι δυσκολίες πολλών παιδιών που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν και πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσα στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό, γιατί το σχολείο είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον, ένας χώρος αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρίσκονται σε επαφή με τα παιδιά για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ο ψυχικός κόσμος του παιδιού επιδρά άμεσα στην επίδοσή του και είναι χρέος κάθε εκπαιδευτικού, κατά την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές, να τους δίνει θετικά και ενθαρρυντικά μηνύματα.

Με δεδομένο ότι η σχολική επιτυχία αποτελεί σημαντική κοινωνική αξία, στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται απαραίτητη μια ολιστική προσέγγιση για την υποστήριξη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το βάρος μιας τέτοιας παρέμβασης είναι αναγκαίο να δίνεται όχι μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των εν λόγω παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί πως ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο και ιδίως ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αναμφισβήτητος. Κατά συνέπεια, η οποιαδήποτε παρέμβαση, σε συνάρτηση με τη βελτίωση των γνωστικών λειτουργιών, χρειάζεται να στοχεύει στη δημιουργία κινήτρων και σε κοινωνικές δεξιότητες. Κάτι τέτοιο θα συντελέσει στη βελτίωση και διατήρηση της θετικής εικόνας του εαυτού με δυνατότητα επίτευξης μιας υγιούς αυτοεκτίμησης. Παράλληλα, θα συμβάλει στην πρόληψη των κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων, που τις περισσότερες φορές αποτελούν συνοδά προβλήματα των Μαθησιακών Δυσκολιών και της σχολικής αποτυχίας και μη ολοκλήρωσης του σχολείου εν γένει.

Αυτό το πλαίσιο στάθηκε η αφορμή για τον σχεδιασμό μιας παρέμβασης η οποία θα βοηθήσει τους ίδιους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθησή τους να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν και να μάθουν για τον εαυτό τους και τη φύση των δυσκολιών τους, ώστε να μη νιώθουν μειονεκτικά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα καταφέρουν να διερευνήσουν τρόπους για να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να ανακαλύψουν πώς μπορούν να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα, σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Με λίγα λόγια, η παρέμβαση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες στοχεύει στην

εκπαίδευση των μαθητών πάνω σε δεξιότητες αυτο-υπεράσπισης των δυσκολιών τους. Ταυτόχρονα, τα παιδιά ως βιοψυχοκοινωνικά όντα χρειάζονται στήριξη και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, εκτός από τον γνωστικό. Για αυτόν τον λόγο, η παρέμβαση συνδυάστηκε με μια σύντομη παρέμβαση για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, της οποίας στόχος είναι η βελτίωση της εικόνας του εαυτού τους και της αξίας που δίνουν σε αυτόν.

Χρειάζεται να σημειωθεί πως η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πιλοτική απόπειρα πάνω στην αυτο-υπεράσπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, με την παράλληλη στήριξή τους στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, καθ' όσον δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες στον ελληνικό χώρο για το συγκεκριμένο θέμα. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε πως ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αναπτύσσουν την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη μάθησή τους, καθώς και για την ολόπλευρη στήριξή τους σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Η πρόληψη και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, όπου είναι δυνατό, η φροντίδα για την άμβλυνση των συνεπειών τους, καθώς και η έγνοια για την ένταξη στην κοινωνία όσων εμφανίζουν σχετικές δυσχέρειες οφείλουν να χαρακτηρίζουν τις ανεπτυγμένες χώρες. Παράλληλα, η απρόσκοπτη ανάπτυξη των μαθησιακών δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών αυτών αποτελεί δεσπόζουσα αξία για τα ίδια τα άτομα, την ευτυχία τους και την ψυχική τους ισορροπία και ικανοποίηση. Για αυτόν τον λόγο, κρίνεται σημαντική η παροχή βοήθειας προς αυτά τα παιδιά, με στόχο την υπέρβαση των δυσκολιών και προβλημάτων τους, στο βαθμό του δυνατού, και την πολύπλευρη κάλυψη των αναγκών τους. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας προς αυτήν την κατεύθυνση για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και των επιπτώσεών τους πάνω στον ψυχισμό του παιδιού.

Προς τον σκοπό αυτόν προσανατολίζεται και η παρούσα εργασία, η οποία διαρθρώνεται στα εξής κεφάλαια:

Αρχικά, κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, προσεγγίζεται το θέμα των Μαθησιακών

Δυσκολιών και οι ψυχοκοινωνικές τους διαστάσεις, καθώς και σε τι συνίσταται η αυτο-υπεράσπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (*Δεύτερο Κεφάλαιο*). Ειδικότερα, προσδιορίζεται το πλαίσιο εκδήλωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών, η έννοια του όρου και η οριοθέτησή του, καθώς και η αιτιολογία του φαινομένου. Επιπλέον, αναφέρονται κάποιες από τις κατηγοριοποιήσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Εν συνεχεία, οι Μαθησιακές Δυσκολίες συσχετίζονται με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και την επεξεργασία των πληροφοριών. Ακόμη, προσεγγίζονται οι ψυχοκοινωνικές διαστάσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών με έμφαση στην αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη και τις δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής των παιδιών αυτών. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην έννοια της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του πλαισίου διαμόρφωσής της. Σε αυτό το σημείο αποσαφηνίζονται οι όροι και παρουσιάζονται μοντέλα αυτοεκτίμησης που έχουν προταθεί από τους ερευνητές, με έμφαση στο μοντέλο που προτάθηκε από τη Harter. Στη συνέχεια, η εξέταση του όρου επικεντρώνεται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην τελευταία ενότητα προσεγγίζεται το θέμα της αυτο-υπεράσπισης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου και τα συστατικά στοιχεία τα οποία εκείνος περιλαμβάνει. Ακόμη, περιγράφονται παρεμβάσεις, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, που στοχεύουν στην εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες αυτο-υπεράσπισης για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους σε όλους τους τομείς της ψυχοσύνθεσής τους.

Στη συνέχεια, στο *Τρίτο Κεφάλαιο* αναφέρεται ο σκοπός και η συνοπτική περιγραφή της παρέμβασης στο σύνολό της, η οποία έχει τίτλο «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου». Κατόπιν, εκτίθεται λεπτομερώς η περιγραφή της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Στο τέλος του κεφαλαίου προτείνεται ο τρόπος αξιολόγησης της παρέμβασης, εν γένει, από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Στο *Τέταρτο Κεφάλαιο* παρουσιάζεται η μέθοδος της παρούσας έρευνας. Παρέχονται πληροφορίες για το δείγμα, προσδιορίζονται τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας και της παρέμβασης. Κατόπιν, περιγράφονται οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων.

Το *Πέμπτο Κεφάλαιο* αφορά στα ευρήματα της παρούσας μελέτης από την εφαρμογή της παρέμβασης «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου» και της παρέμβασης για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Επίσης, παρουσιάζονται και συμπληρωματικά ευρήματα από το σχέδιο των παιδιών, ως μια άτυπη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Ακόμη, παρέχεται και μια συνολική αποτίμηση της παρέμβασης.

Τέλος, ακολουθεί το *Έκτο Κεφάλαιο* στο οποίο ερμηνεύονται και σχολιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα από την εφαρμογή της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Επίσης, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και της παρέμβασης και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές παρεμβάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Μαθησιακές Δυσκολίες και σχολική επίδοση

Η ικανότητα του ανθρώπου για μάθηση αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ζωής του. Η μάθηση επιτρέπει την προσαρμογή κατά τη διάρκεια της ζωής και επιφέρει αλλαγές σε τρόπους ζωής και συμπεριφοράς. Η ικανότητα αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από την λειτουργικότητα του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον. Η απόδοση του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από τις ικανότητές του στη γλώσσα, στη μνήμη, στην αντίληψη του χώρου, αλλά και από την ψυχική κατάστασή του (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Αυτά έχουν αναπτυχθεί ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχτηκε το παιδί ήδη από την βρεφική στο οικογενειακό του περιβάλλον. Βασικό ρόλο διαδραματίζει και η νοημοσύνη, η οποία αφορά τη συνολική ικανότητα του εγκεφάλου. Σε κάθε παιδί που έρχεται στο σχολείο θα επιδράσει η εκπαίδευση, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται πολύ από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, μέσω των οποίων ο δάσκαλος προσπαθεί να βοηθήσει τη συγκέντρωση και γενικά την ικανότητα για μάθηση, το ενδιαφέρον και τις γνώσεις του παιδιού. Η σχολική επίδοση αποτελεί έναν από τα κύρια πεδία στα οποία γίνονται εμφανείς οι Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών.

Από τη στιγμή που ο μαθητής εισέρχεται στον χώρο του σχολείου, ενδιαφέρεται για τη σχολική επιτυχία του. Η επιτυχία αυτή προσδιορίζει τόσο την ικανότητά του να ολοκληρώνει τους ρόλους που αναλαμβάνει όσο και τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και καταξίωσης, κυρίως από την ομάδα των συνομηλίκων. Το τρίπτυχο «προσπάθεια–επίτευξη–καταξίωση» καθορίζει τον μαθητή· η καταξίωση ενισχύει το αίσθημα αξιοσύνης του μαθητή, του προσφέρει συναισθηματική σταθερότητα για να αντιμετωπίζει τις αποτυχίες του, τον προσανατολίζει σταθερά προς την επιτυχία και τονώνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις φιλικές σχέσεις του (Κρόκου, 2010).

Ωστόσο, τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα της υψηλής σχολικής επίδοσης δεν αφορούν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Κάθε μαθητής που αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες παρουσιάζει έναν προσωπικό

ρυθμό και μια ατομική σύνθεση των δυσκολιών, η οποία τις περισσότερες φορές οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε απόγνωση (Παντελιάδου, 2000). Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η «ετικετοποίηση» του μαθητή όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους συνομηλίκους του. Σε αυτούς τους μαθητές αποδίδονται χαρακτηρισμοί, όπως «τεμπέλης», «απρόσεχτος», «κουραστικός», «αδιάφορος», «ανεύθυνος», χωρίς όμως οι περισσότεροι να συνειδητοποιούν ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί δεν ευσταθούν, αφού οι μαθητές αυτοί συνήθως προσπαθούν περισσότερο από κάθε άλλον.

Ο προσανατολισμός της σύγχρονης κοινωνίας προς την επιδίωξη της επιτυχίας έχει στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών στον καθορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτή. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η επίδοση, όπως αποτυπώνεται στους σχολικούς βαθμούς, αποτελεί σήμερα την απτή απόδειξη της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Η επίδοση θα μπορούσε να κατανοηθεί ως συνάρτηση μιας σειράς παραγόντων που δρουν συνδυαστικά και ενεργοποιούν, ενδυναμώνουν ή αναστέλλουν την πρόθεση του ατόμου για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων. Έτσι, οι σχολικοί βαθμοί δεν αντανακλούν μόνο το επίπεδο της νοητικής ικανότητας των παιδιών, αλλά και την επιμονή τους, το ποσό της προσπάθειας που είναι διατεθειμένα να καταβάλουν, τους στόχους, την αυτοεκτίμησή τους κ.ά.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκφράζονται με χαμηλή σχολική επίδοση ή σχολική αποτυχία, φαινόμενο πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό τόσο στην αιτιολόγηση όσο και στην αντιμετώπισή του (Σακκάς, 2002). Συνήθως φανερώνονται από την αρχή της φοίτησης στο σχολείο, αλλά πολλές φορές πριν από αυτή είτε αργότερα κατά τη φοίτηση. Η εμφάνισή τους έχει συνδεθεί με τις απαιτήσεις του σχολείου, το συγκεκριμένο έργο που πρέπει να επιτελέσει το παιδί, τη χρονική και συναισθηματική πίεση που νιώθει το παιδί ότι του ασκείται.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι τόσο σοβαρές που στην ουσία πρόκειται για σχολική αδυναμία, η οποία μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε σχολική αποτυχία. Με την έννοια αυτή, οι μαθητές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και πρέπει να ενταχθούν σε πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης. Στις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον του

εκπαιδευτικού εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας (Παντελιάδου, 2000).

Τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό ο αριθμός των παιδιών που διαγιγνώσκονται ότι έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ερμηνείες αυτής της αύξησης είναι οι ακόλουθες (Παντελιάδου, 2000):

- Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» συχνά χρησιμοποιείται καταχρηστικά, αλλά και σε περιπτώσεις που υπάρχει σχολική αποτυχία για οποιοδήποτε λόγο, ακόμη και σε περιπτώσεις νοητικής υστέρησης. Για τον λόγο ότι στον όρο αυτόν δεν υπάρχει παθολογική ή κοινωνική επιβάρυνση, δεν υφίσταται αρνητική φόρτιση και διασφαλίζεται η δυνατότητα κοινωνικών παροχών.
- Ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει και στην ανάγκη για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας. Έτσι, η χρήση του δικαιολογεί την τοποθέτηση του παιδιού σε Τμήμα Ένταξης και σε Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, έπειτα από απλή συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Με τον τρόπο αυτόν, το ποσοστό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αυξάνεται υπερβολικά. Δηλαδή, η κατηγορία αυτή διευρύνεται με το να συμπεριλαμβάνονται περιπτώσεις μαθητών που έχουν προβλήματα μάθησης εξαιτίας κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων.

Κατά συνέπεια, ο αριθμός των παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο και χαρακτηρίζονται ως παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζει αύξηση. Παράλληλα, υπάρχει σύγχυση μεταξύ του όρου αυτού και της σχολικής αποτυχίας, με τον δεύτερο όρο να αναφέρεται σε ευρύτερη έννοια.

Η σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της διάθεσής τους να καταβάλουν προσπάθεια και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αρνητικά επακόλουθα των δύο αυτών παραμέτρων είναι πιο έντονα στις περιπτώσεις μαθητών που έχουν βιώσει επανειλημμένα τη σχολική αποτυχία, όπως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποτέλεσμα της συνεχόμενης σχολικής αποτυχίας είναι η χαμηλή αυτοαντίληψη/αυτοεκτίμηση και το χαμηλό αυτοσυναίσθημα των συγκεκριμένων μαθητών σε συνάρτηση με τον χαμηλό βαθμό σχολικής προσαρμογής. Ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον τέτοια συναισθήματα και

αντιλήψεις μπορεί να παγιωθούν αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, πλήττοντας τόσο τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, όσο και τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, αλλά και εν γένει την ποιότητα της ζωής τους ως ενήλικες (Αγαλιώτης & Όμπασης, 2015).

Επομένως, γίνεται αντιληπτή η τεράστια επίδραση των κοινωνικο-συναισθηματικών παραμέτρων αναφορικά με την ποιότητα της ζωής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται σημαντική η εκπαιδευτική αξιολόγηση κάποιων συναισθηματικών παραμέτρων, όπως η αυτοαντίληψη/αυτοεκτίμηση, της μάθησης και γενικά της σχολικής προσαρμογής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προσανατολισμό στην έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση (Αγαλιώτης & Όμπασης, 2015).

2.2 Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, το οποίο αφορά χιλιάδες μαθητές και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλο ποσοστό μαθητών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτυγχάνουν καθημερινά, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των μαθησιακών τους δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που περιγράφει μια μεγάλη ομάδα πολύμορφων δυσκολιών, οι οποίες εκδηλώνονται σε ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών διεργασιών, και αναφέρεται στη λειτουργία και εκμάθηση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Τα παιδιά αυτά, εκτός από τις παραπάνω δυσκολίες στη γλώσσα και τη μάθηση, παρουσιάζουν και προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής προσαρμογής στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον (Κρόκου, 2010).

Οι περισσότεροι από τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή του προβλήματος ήταν κυρίως ιατρικής φύσης, αφού οι γιατροί ήταν αρχικά εκείνοι που ασχολήθηκαν με τα προβλήματα των δυσκολιών αυτών. Αργότερα, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αντικαταστάθηκε από τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες», σύμφωνα με πρόταση συλλόγων εκπαιδευτικών και ειδικών παιδαγωγών των Η.Π.Α. στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Ο όρος αυτός έγινε αποδεκτός με ανακούφιση από τους γονείς, αλλά και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, τονίζεται η εκπαιδευτική πλευρά του προβλήματος, απορρίπτεται η «ιατρική ετικετοποίηση» του παιδιού και επιβεβαιώνται ότι η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι κυρίως θέμα εκπαιδευτικό και όχι ιατρικό (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Με τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί μια ανομοιογενής ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και τη σωστή χρησιμοποίηση λεκτικών ή μαθηματικών συλλογισμών και πράξεων. Η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών τίθεται όταν η σχολική επίδοση του μαθητή είναι αισθητά κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία του, τη σχολική του τάξη και τον δείκτη νοημοσύνης του, σύμφωνα με σταθμισμένα τεστ στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και στη γραπτή έκφραση (Παπαδάτος, 2010).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες παρατηρούνται σε παιδιά που, ενώ εμφανίζουν μέσο ή υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ), εντούτοις αποτυγχάνουν σε περιοχές που ο ΔΝ προβλέπει επιτυχία. Το φαινόμενο είναι πιο χαρακτηριστικό στη γλώσσα και ιδιαίτερα στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Κατά συνέπεια, διαφαίνεται πως τα παιδιά αυτά αποτυγχάνουν κυρίως σε μια σχολική δραστηριότητα. Ωστόσο, τα προβλήματα που παρουσιάζουν είναι αρκετά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών και στην αλληλεπίδραση με την παρεχόμενη διδασκαλία.

Η μάθηση εκλαμβάνεται ως αλλαγή στις σκέψεις ή τις πράξεις, η οποία οφείλεται στην καινούργια γνώση. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι δυσκολίες της μάθησης είναι ό,τι παρακωλύει τη διαδικασία αυτή. Το κύριο πρόβλημα είναι πώς

εκδηλώνεται η διαταραχή και ποια είναι η δυσκολία μάθησης σε επίπεδο σχολείου ή σε επίπεδο παιδιού (Παπαδάτος, 2010). Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι παιδιά που αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους μέσα από διαφορετικά γνωστικά σχήματα και διαδικασίες σε σχέση με τους άλλους συνομηλίκους τους (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Οι δυσκολίες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες προσδιορίζονται από μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνεται με σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση και χρησιμοποίηση των ακουστικών και οπτικών πληροφοριών, του λόγου, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και των μαθηματικών συλλογισμών. Σύμφωνα με την ιατρική άποψη, διατυπώνονται υποθέσεις πως το νευρικό τους σύστημα φαίνεται να διαφέρει κατά κάποιον τρόπο από το αντίστοιχο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και ίδιας ηλικίας (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Το κοινό στοιχείο που παρουσιάζουν είναι μια παρόμοιας μορφής αδυναμία στις απαιτήσεις των υφιστάμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, με συνέπεια να αποτυγχάνουν στην αξιολόγηση βάσει αυτών. Αδυνατούν να κάνουν να κάνουν και να ολοκληρώσουν ό,τι οι άλλοι συνομήλικοί τους με το ίδιο επίπεδο νοημοσύνης. Έτσι, η πιο κοινή συνέπεια είναι η δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής μέσα και έξω από το σχολείο (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

2.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή στη χρησιμοποίηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται συνήθως ως διαταραχές της αντίληψης, της ακοής, της μνήμης, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Δεν περιλαμβάνουν προβλήματα που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές δυσκολίες, σε νοητική υστέρηση, σε πολιτισμική αποστέρηση, ή σε σοβαρή συναισθηματική διαταραχή (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες προέρχεται από τον αγγλικό όρο Specific Learning Difficulties (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδονται διεθνώς με αντίστοιχους όρους, όπως Learning Disabilities (Μαθησιακή Ανικανότητα) και Learning Disorders (Μαθησιακές Διαταραχές). Στην πρόσφατη αμερικάνικη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος Learning Differences (Μαθησιακές Ιδιαιτερότητες).

Τα τελευταία 20 χρόνια έχει δημοσιευθεί πλήθος ερευνών σχετικά με τα αίτια, τη διάγνωση, τα κριτήρια αξιολόγησης, τους τρόπους αντιμετώπισης, τις μεθόδους παρέμβασης και την πρόληψη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ), ειδικότερα της δυσλεξίας. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών σε ό,τι αφορά τα κριτήρια ορισμού αυτής της ομάδας διαταραχών, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσά τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με το θέμα (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003: 265).

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως είναι γνωστός στην Ελλάδα, δημιουργεί σύγχυση σε γονείς και εκπαιδευτικούς, διότι και τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Ο ορισμός του Samuel Kirk (1972, όπ. αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, 2008) διευκρινίζει πως η μαθησιακή δυσκολία του μαθητή με νοητική υστέρηση είναι μια γενική δυσκολία μάθησης και όχι μια δυσκολία σε ένα συγκεκριμένο τομέα μάθησης. Δηλαδή, ένα ειδικό πρόβλημα ανάπτυξης το οποίο παρουσιάζεται σε βασικές ψυχολογικές διαδικασίες και εμποδίζει τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού σε ορισμένους τομείς, όπως ομιλία, ορθογραφία, αριθμητική.

Το Κογκρέσο των Η.Π.Α., βασισμένο στην Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Παιδιά με Αναπηρία (National Advisory Committee on Handicapped Children), το 1967 προέβη στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν, «τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην προφορική κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, ή στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων. Εμπεριέχουν

συνθήκες όπως αντιληπτικές διαταραχές, εγκεφαλική βλάβη, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, Δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται τα προβλήματα μάθησης τα οποία είναι πρωταρχικά το αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών, ή κινητικών ανεπαρκειών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής, ή αρνητικές επιδράσεις από περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, ή οικονομικά αίτια» (Silver & Hagin, 1990).

Από τον παραπάνω ορισμό διαφαίνεται πως το πρόβλημα περιορίζεται στην παιδική ηλικία και δεν αναφέρονται συναισθηματικές διαταραχές ως αιτία του προβλήματος. Επίσης, η προφορική κατανόηση και η σκέψη προστίθενται ως παραδείγματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί.

Θα πρέπει ακόμα να επισημανθεί πως στον ορισμό αυτόν προστίθεται και ο χαρακτηρισμός «ειδική». Έτσι, γίνεται λόγος για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Με την προσθήκη αυτή δίνεται έμφαση: (α) στην αδυναμία ενός παιδιού να ανταποκριθεί επαρκώς σε επιμέρους μαθησιακούς τομείς, σε αντιδιαστολή με τη γενικότερη ικανότητά του να δραστηριοποιείται λειτουργικά σε ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής του ζωής (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005), (β) στη διαφοροποίηση των δυσκολιών από μια σειρά άλλων προβλημάτων που οφείλονται σε σωματικές αναπηρίες, ή πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς και νοητικούς παράγοντες και (γ) στη νευροβιολογική βάση της συγκεκριμένης κατηγορίας δυσκολιών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006).

Η *«Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς»* ορίζει τις ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων χρησιμοποιώντας πέντε κριτήρια (βλ. και Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003):

- Πρέπει να «*υφίσταται σημαντικού βαθμού έλλειψη της συγκεκριμένης σχολικής ικανότητας*».

- Δεν πρέπει η μαθησιακή υστέρηση να εξηγείται «*από μόνη την παρουσία νοητικής καθυστέρησης ή από ελάσσονες ελλείψεις της γενικής νοημοσύνης*».

- Η μαθησιακή έλλειψη πρέπει να είναι «*αναπτυξιακού τύπου*», δηλαδή να εκδηλώνεται από τα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης.

- Πρέπει να αποσυνδεθεί από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν *«ικανοποιητικά να εξηγήσουν τις δυσκολίες στις σχολικές επιδόσεις».*

- Δεν πρέπει να οφείλονται σε αισθητηριακές μειονεξίες, όπως προβλήματα όρασης ή ακοής.

Ο πιο πρόσφατος ευρέως αποδεκτός ορισμός ανήκει στην Κοινή Εθνική Συλλογική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD]). Η επιτροπή αυτή ιδρύθηκε το 1975 στις Η.Π.Α. και είναι μια οργάνωση που αποτελείται από αντιπροσώπους οργανισμών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και την πρόνοια ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με αυτή, «οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή), ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Παντελιάδου, 2000).

Από τον ορισμό προκύπτει η κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών σε τρεις ομάδες. Η *πρώτη ομάδα* αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίες οφείλονται σε εγγενείς παράγοντες, η *δεύτερη ομάδα* αφορά Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίες οφείλονται στην επίδραση εξωγενών/περιβαλλοντικών παραγόντων και η *τρίτη ομάδα* αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες που προκαλούνται από τον συνδυασμό εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι δυσκολίες που σχετίζονται με την κατανόηση του

προφορικού λόγου, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία ή την αριθμητική, ενώ δεν συγκαταλέγονται προβλήματα μάθησης που προέρχονται από ακουστικές, οπτικές ή και κινητικές αναπηρίες, καθώς και από χαμηλή νοητική ικανότητα (Κρόκου, 2010).

Τα βασικά σημεία του παραπάνω ορισμού μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα (Παντελιάδου, 2000):

(1) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών.*

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν έντονη διαφοροποίηση στα προβλήματα που συνθέτουν το γνωστικό τους προφίλ, με αποτέλεσμα δύσκολα κάποιος να μπορεί να εντοπίσει χαρακτηριστικά κοινά σε όλο τον πληθυσμό. Οι δυσκολίες αντίληψης και επεξεργασίας των οπτικών και ακουστικών πληροφοριών, οι διαταραχές μνήμης και προσοχής, τα προβλήματα κοινωνικοσυναισθηματικής φύσης, η ευπάθεια των κινήτρων και τα μεταγνωστικά ελλείμματα, αποτελούν χαρακτηριστικά, αλλά όχι αποκλειστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000). Η ετερογένεια των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν εντοπίζεται μόνο στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται στην πράξη, αλλά αφορά εξίσου στα πιθανά αίτια που τις προκαλούν και στις μεθόδους με τις οποίες αντιμετωπίζονται. Κάθε μαθητής με δυσκολίες μάθησης θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ιδιάζουσα ξεχωριστή περίπτωση με τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά, που απαιτεί εξειδικευμένη ατομοκεντρική παρέμβαση.

(2) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται με σημαντικές ελλείψεις στην εκμάθηση των σχολικών δεξιοτήτων*.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από απρόσμενη και σημαντική αδυναμία του παιδιού να αντεπεξέλθει ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Η αδυναμία αυτή εκφράζεται με την αποτυχία του παιδιού να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως αυτές της ανάγνωσης και της γραφής, και οδηγεί στη χαμηλή επίδοσή του σε συγκεκριμένα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Η απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε ένα μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο δεν ανήκει στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό περιβάλλον, η μάθηση και η διδασκαλία αποτελούν το κύριο πλαίσιο για την αναγνώριση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Κατ’ επέκταση, τα παιδιά με

Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίζονται κατά τα πρώτα έτη φοίτησης στο σχολείο. Βέβαια τα συμπτώματα γίνονται εμφανή από τα προσχολικά χρόνια. Έρευνες που εξετάζουν το θέμα αναπτυξιακά δείχνουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν μια μορφή αργοπορίας στην ανάπτυξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου. Η πιθανή καθυστέρηση στη διάγνωση επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τη σχολική εξέλιξη των παιδιών αυτών.

(3) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια διαταραχή με αναπτυξιακή πορεία.*

Στον ορισμό που δόθηκε από την Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν γίνεται χρήση του όρου «παιδιά». Αντίθετα, χρησιμοποιείται η λέξη «άτομο». Με αυτόν τον τρόπο, επισημαίνεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ίχνη των δυσκολιών συνεχίζουν να διαπιστώνονται κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Οι πρώιμοι ορισμοί παρέβλεπαν την αναπτυξιακή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, περιορίζοντας το φαινόμενο στα σχολικά χρόνια.

(4) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή*.

Η ενδογενής οργανική αιτιολογία επισημάνθηκε από τις πρώτες προσπάθειες ορισμού του φαινομένου. Όπως αναφέρουν οι Μπότσας και Παντελιάδου (2007), παρόλο που δεν έχουν διευκρινισθεί πλήρως οι αιτιακοί παράγοντες, ούτε ο μηχανισμός λειτουργίας τους, έχει γίνει σαφές πως εδράζονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Με τον όρο «δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος» εννοείται ότι ο εγκέφαλος, τα συστήματα αντίληψης ή και τα δύο δεν είναι παθολογικά, αλλά λειτουργούν με τρόπο διαφορετικό από εκείνον των παιδιών που δεν έχουν μαθησιακά προβλήματα (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Ανάμεσα στους αιτιακούς παράγοντες που έχουν έως τώρα ενοχοποιηθεί και εξεταστεί, τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση φαίνεται να παίζουν τον πιο ουσιαστικό ρόλο στην ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση. Η φωνολογική επίγνωση αφορά στη γνώση και το χειρισμό των φωνημάτων της γλώσσας και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ικανότητας ανάγνωσης. Πολλές φορές το φωνολογικό έλλειμμα συσχετίζεται με τη Δυσλεξία (Παντελιάδου, 2000).

(5) *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων ή καταστάσεων μειονεξίας*.

Εξ ορισμού αποκλείονται όλες οι καταστάσεις σχολικής αποτυχίας που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως τα οικογενειακά, οικονομικά και πολιτισμικά προβλήματα, αλλά και ενδογενείς παράγοντες, όπως η νοητική καθυστέρηση και οι αισθητηριακές βλάβες. Για πρώτη φορά επισημαίνεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με αυτές τις καταστάσεις.

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και με βάση τον παραπάνω ορισμό, έχει χρησιμοποιηθεί η διάκριση σε «Γενικές» και «Ειδικές» Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο όρος *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* αναφέρεται σε ένα πρωτογενές πρόβλημα που η αιτία του φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με μια ήπια ενδογενή διαταραχή. Το παιδί δυσκολεύεται να μάθει ακόμη και κάτω από επαρκείς συνθήκες διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, έχουμε τους μαθητές που δεν μαθαίνουν όταν οι συνθήκες μάθησης είναι αντίξοες. Τότε πρόκειται κυρίως για ανεπάρκειες του περιβάλλοντος (π.χ. κοινωνικοοικονομικού) και όχι για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Υπάρχουν βέβαια και τα παιδιά που δεν τα καταφέρνουν επαρκώς εξαιτίας της αλληλεπίδρασης ατομικών χαρακτηριστικών και περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Στην περίπτωση αυτή, αναφερόμαστε στις *Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες* (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006).

Στην Ελλάδα (Λιβανίου, 2004), ο Νόμος του 2000 κάνει λόγο για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, «που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Στον ορισμό αυτόν συμπεριλαμβάνονται άτομα νοητικά υστερούντα, με οπτικοακουστικές ή/και με κινητικές αναπηρίες, με κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές, αλλά και όσα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου και ειδικές δυσκολίες μάθησης, όπως δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου ή στην παραγωγή του γραπτού λόγου ή δυσαριθμησία. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ανάγκη ειδικής και όχι γενικής εκπαίδευσης.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, συμπεραίνεται ότι: (1) οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε ένα ετερογενές σύνολο διαταραχών, το οποίο εμπεριέχει διάφορες υποομάδες· (2) οι Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζεται να προσδιορισθούν όχι μόνο ως πρόβλημα της σχολικής ζωής, αλλά και της νηπιακής και της ενήλικης ζωής, δηλαδή ως πρόβλημα ζωής, με δεδομένο το προσδιορισμένο κριτήριο της μέσης κοινωνικής κανονικότητας· (3) οι Μαθησιακές Δυσκολίες, από ιατρικής πλευράς, θεωρείται ότι είναι εγγενείς στο άτομο, δηλαδή εντοπίζονται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος· και (4) οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να εμφανιστούν μαζί με άλλες μειονεξίες ή αναπηρίες, όπως οι διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Επομένως, τα συστατικά στοιχεία που συγκροτούν την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι τα εξής:

- Η ακαδημαϊκή υστέρηση των μαθητών, που θεωρείται αδικαιολόγητη με βάση τις διανοητικές τους ικανότητες. Οι μαθητές υστερούν στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στην αριθμητική και στις δεξιότητες που θεωρούνται αναγκαίες, όπως οι αντιληπτικές ικανότητες, η μνήμη κ.ά.

- Το ανομοιόμορφο μοντέλο ανάπτυξης και η ετερογένεια στις δυσκολίες και τις ικανότητες των μαθητών. Ο μαθητής δεν υστερεί σε όλα τα μαθήματα. Σε ορισμένα ακολουθεί το μέσο επίπεδο του τμήματος, ενώ σε άλλα υπολείπεται κατά μία ή δύο διδακτικές χρονιές.

- Η νευρολογική δυσλειτουργία.

- Η ασυμφωνία ανάμεσα στη σχολική επίδοση των μαθητών και στην κατανομή της νοημοσύνης.

- Ο αποκλεισμός συγκεκριμένων παραγόντων που αφορούν την πολιτισμική καθυστέρηση, τα οργανικά προβλήματα ή τις συναισθηματικές διαταραχές. Οι εξωτερικοί παράγοντες (οικογενειακά, οικονομικά, πολιτισμικά ή οικονομικά προβλήματα) που αντιμετωπίζει ο μαθητής μπορεί να δρουν πολλαπλασιαστικά, όμως δεν αποτελούν τη ρίζα του προβλήματος, γιατί πρόκειται για ενδογενή διαταραχή.

Όπως υποστηρίζουν οι Δράκος και Τσιναρέλης (2011), ένας γενικευμένος ορισμός θα μπορούσε έχει την εξής μορφή: «Ένα παιδί σχολικής ηλικίας παρουσιάζει Μαθησιακές Δυσκολίες όταν ενώ: δεν είναι τυφλό ή μερικά βλέπων, δεν είναι κωφό ή βαρήκοο, δεν είναι νοητικά υστερημένο, δεν είναι συναισθηματικά διαταραγμένο, δεν προέρχεται από πολιτισμικά διαφοροποιημένο περιβάλλον, δεν έχει απουσιάσει για μεγάλο χρονικό διάστημα από το εκπαιδευτικό σύστημα, έχει παρακολουθήσει το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα με τους συμμαθητές του, εντούτοις παρουσιάζει δυσκολίες κατά τη μάθηση και τη χρήση, βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, σε ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα: ομιλία, γραφή, ανάγνωση, κατανόηση και μαθηματικά».

Οι ίδιοι προτείνουν πως, επειδή αυτές οι δυσκολίες παρουσιάζονται και εντοπίζονται μέσα στο σχολικό σύστημα και έχουν συνάφεια με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, θα πρέπει να αποκαλούνται Σχολικές Δυσκολίες (Δράκος & Τσιναρέλης 2011).

2.2.2 Οριοθέτηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως έχει αναφερθεί, ως Μαθησιακή Δυσκολία ορίζεται η συστηματική δυσκολία εκμάθησης του γραπτού λόγου. Η Δυσλεξία ή ειδική αναγνωστική δυσκολία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο διάκρισης των δυσκολιών που εμφανίζονται στην ανάγνωση. Ο ορισμός της Δυσλεξίας έχει προκαλέσει την επιστημονική κοινότητα και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης. Κατά κύριο λόγο, οι διάφοροι ορισμοί περιγράφουν τη Δυσλεξία με βάση το κριτήριο της απόκλισης από το προσδοκώμενο επίπεδο ικανοτήτων του παιδιού στην ανάγνωση, την έκθεση, την ορθογραφημένη γραφή και στο επίπεδο νοημοσύνης.

Τα διεθνή στατιστικά δεδομένα δείχνουν ότι περίπου το 12%-15% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου. Το ποσοστό των παιδιών με Δυσλεξία ανέρχεται στο 4%-5% κατά μέσο όρο στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με αναγνωστικές δυσκολίες

γενικά. Εκτιμάται ότι στον σχολικό πληθυσμό περίπου δύο εκατομμυρίων μαθητών στην Ελλάδα τουλάχιστον 100.000 μαθητές πιθανολογείται ότι θα εμφανίσουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 2000).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας, είναι αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα πως πρόκειται για μια εγγενή αναπτυξιακή διαταραχή, σε ένα μεγάλο βαθμό κληρονομική, η οποία δεν οφείλεται σε νοητικό, αισθητηριακό έλλειμμα, συναισθηματικές διαταραχές, ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση. Από την άλλη πλευρά, το παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζει δυσκολίες στον γνωστικό τομέα (οπτική επεξεργασία, ακουστική επεξεργασία, βραχυπρόθεσμη μνήμη, σειροθετική επεξεργασία πληροφοριών, φωνολογική επίγνωση), στον μαθησιακό τομέα (αναγνωστικά λάθη, ορθογραφικά λάθη, περιεχόμενο γραπτού λόγου, ταχύτητα ανάγνωσης), στον κινητικό τομέα (ελλιπής συντονισμός, κινητική δεξιότητα), στη σειροθέτηση και τον προσανατολισμό και παράλληλα μπορεί να παρουσιάζει προβλήματα στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή (Παπαδάτος, 2010· Πολυχρονοπούλου, 2008).

2.2.3 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Όπως συμβαίνει και με άλλα θέματα σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς την κατηγοριοποίησή τους και αυτό γιατί οι διάφοροι μελετητές ορίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες κατά διαφορετικό τρόπο και υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης (π.χ. γενεσιουργοί παράγοντες, μορφές εκδήλωσής τους κ.ά.) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το πού εντοπίζεται η δυσκολία. Οι κατηγορίες αυτές έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που είναι τα ακόλουθα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010):

- Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία.
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (Δυσαναγνωσία).

- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση-ορθογραφία (Δυσορθογραφία).
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά-αριθμητική (Δυσαριθμησία).

Σύμφωνα με το DSM-5 (APA, 2013), οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται ως Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή και διακρίνονται σε 3 διαγνωστικές κατηγορίες:

- *Διαταραχή της Ανάγνωσης*
- *Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης*
- *Διαταραχή των Μαθηματικών*

Τα κριτήρια διάγνωσης των τριών διαταραχών είναι κοινά: (α) η επίδοση στην ανάγνωση, στη μαθηματική ικανότητα ή στη γραπτή έκφραση αντίστοιχα, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία· (β) η διαταραχή στο πρώτο κριτήριο παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής σε τομείς που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές ικανότητες, ή τη σύνθεση γραπτών κειμένων αντίστοιχα· και (γ) αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα, ή αντίστοιχα οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ταξινομεί τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» και συγκεκριμένα τις διαιρεί στις εξής κατηγορίες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003):

- ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- μη καθοριζόμενη αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων.

Σύμφωνα με το λειτουργικό σύστημα κατηγοριοποίησης, οι δυσκολίες μάθησης ταξινομούνται ανάλογα με τον βαθμό δυσλειτουργίας που προκαλούν. Με βάση το σύστημα αυτό, τα παιδιά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: (α) σε εκείνα που έχουν νοημοσύνη κατώτερη του μέσου όρου και για αυτόν τον λόγο οι επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς υστερούν έναντι των άλλων· και (β) σε εκείνα που, ενώ δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες σε ορισμένους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αρίθμηση. Σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακές δυσχέρειες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Έτσι, λοιπόν, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέονται με συγκεκριμένη δυσχέρεια που εμφανίζει το άτομο σε έναν συγκεκριμένο τομέα, όπως για παράδειγμα, στην ανάγνωση, τη γραφή, την αρίθμηση, και η οποία δεν επηρεάζει κατ' ανάγκην τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς. Αντίθετα, οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που επηρεάζουν τις επιδόσεις του ατόμου σε πολλούς τομείς, όχι μόνο της σχολικής μάθησης, αλλά και της καθημερινής του ζωής (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Επίσης, οι Μαθησιακές Δυσκολίες κατατάσσονται στις παρακάτω κατηγορίες (Παντελιάδου, 2000· Παπαδάτος, 2010· Πολυχρονοπούλου, 2008).

Α) Διαταραχή της ανάγνωσης ή Δυσλεξία: Πρόκειται ίσως για την πιο γνωστή ειδική μαθησιακή διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά κυρίως τη δεξιότητα της ανάγνωσης. Ωστόσο, ενδέχεται να παρουσιάζονται δυσκολίες και στους τομείς της γραπτής έκφρασης και της ορθογραφημένης γραφής. Το παιδί δεν εμφανίζει κάποια βλάβη στην όραση ή νοητική υστέρηση.

Β) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης: Η διαταραχή της γραπτής έκφρασης υφίσταται όταν εκδηλώνονται σοβαρές δυσκολίες του παιδιού σε παραμέτρους που αφορούν δεξιότητες γραφής, όπως τη γραφή, την ορθογραφία, τη γραπτή έκφραση, τη χρήση των σημείων στίξης, τη γραμματική, την οργάνωση και δομή γραπτού κειμένου. Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται και από περιορισμένες γραφοκινητικές ικανότητες. Ωστόσο, είναι αναγκαία η διάκριση ανάμεσα στη δυσκολία γραπτής έκφρασης και στη διαταραχή γραφής που οφείλεται σε έλλειψη

συντονισμού κινήσεων. Επίσης, η διαταραχή γραπτής έκφρασης συνυπάρχει με τη διαταραχή της ανάγνωσης.

Γ) Διαταραχή των μαθηματικών ή δυσαριθμησία: Αδυναμία στην αρίθμηση εντοπίζεται συνήθως κατά τη φοίτηση του παιδιού στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζονται δυσκολίες στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Η δυσαριθμησία διαπιστώνεται ως απόκλιση από την αναμενόμενη για την ηλικία και νοητική ικανότητα του παιδιού. Τα παιδιά με διαταραχή των μαθηματικών εμφανίζουν δυσκολίες σε οπτικοχωρικές και οπτικοαντιληπτικές ικανότητες.

Δ) Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς: Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται διαταραχές μάθησης που δεν πληρούν τα κριτήρια κάποιας Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας. Μπορεί να περιλαμβάνει προβλήματα και στις τρεις περιοχές (ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση), τα οποία από κοινού παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση.

Το National Center for Learning Disabilities των Η.Π.Α. κάνει λόγο και για μια άλλη μαθησιακή δυσκολία, τη δυσπραξία, στην οποία παρατηρούνται ελλείψεις στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό (Κανδαράκης, 2004).

Γενικά, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως επηρεάζουν πέντε γενικούς τομείς στα παιδιά (Child Development Institute, 2005):

- Ομιλούμενη γλώσσα: καθυστέρηση, διαταραχές και αποκλίσεις στην ακρόαση και στην ομιλία.
- Γραπτή γλώσσα: δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία.
- Αριθμητική: Δυσκολίες στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών ή την κατανόηση βασικών εννοιών.
- Αιτιολόγηση: δυσκολίες στην οργάνωση και την ενσωμάτωση σκέψεων.
- Μνήμη: δυσκολίες στην απομνημόνευση πληροφοριών και οδηγιών.

2.2.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Είναι δύσκολο να ομαδοποιηθούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω της ετερογένειας που εμφανίζουν. Ωστόσο, οι μελετητές υποστηρίζουν ότι στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών εντάσσονται μαθητές που, παρόλο που δεν παρουσιάζουν *«εμφανείς φυσικές αναπηρίες»*, «*συγκεκριμένα προβλήματα*», εντούτοις στην κοινωνική και σχολική τους δραστηριότητα αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στη γνωστική διαδικασία όσο και στη συμπεριφορά τους.

Από την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου είναι φανερό πως στην ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών συναντώνται παιδιά απολύτως «φυσιολογικά», αναφορικά με το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά με σοβαρές δυσκολίες σε επιμέρους τομείς. Έτσι, στο σχολικό πλαίσιο παρατηρούνται παιδιά που μπορούν να διαβάσουν και αδυνατούν να καταλάβουν το νόημα του κειμένου. Παιδιά που, παρόλο ότι δεν είναι βαρήκοα ή κινητικά ανάπηρα, δυσκολεύονται να εκτελέσουν προφορικές εντολές. Παιδιά που, ενώ δεν έχουν προβλήματα όρασης, αδυνατούν να αντιληφθούν ορισμένες οπτικές αναπαραστάσεις. Ακόμα, υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται πολύ να μάθουν με τις συνηθισμένες διδακτικές μεθόδους, παρόλο που δεν εμφανίζουν νοητική υστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχηματίζουν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα παιδιών με κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα την ασυμφωνία στην ανάπτυξη των επιμέρους ικανοτήτων. Στα κοινά τους χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται τα εξής: (α) μέτρια ή υψηλότερη νοημοσύνη, (β) επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες (άρτια όραση και ακοή), (γ) σημαντικά κατώτερη επίδοση από αυτή που προβλέπει το νοητικό τους επίπεδο, η ηλικία τους και οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες και (δ) ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς, δηλαδή, ασυμφωνία στην ανάπτυξη των επιμέρους ικανοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2008).

Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να παρουσιάσουν όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, κοινωνικής και γεωγραφικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης,

πολιτισμικού υπόβαθρου ή της γλώσσας την οποία μιλούν και γράφουν (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Ωστόσο, οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναγνωρίζονται πιο συχνά στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια, σε αναλογία 4 προς 1. Επίσης, υποστηρίζεται πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται περισσότερο στα παιδιά των πόλεων από ό,τι των αγροτικών περιοχών. Ακόμη, αφορούν πιο συχνά τους παραπτωματικούς εφήβους συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό και διαπιστώνονται και σε άλλα μέλη της οικογένειας από γενιά σε γενιά (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Επίσης, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να διαιρεθούν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται τα παιδιά των οποίων οι δυσκολίες οφείλονται στη νοητική τους υστέρηση. Στη δεύτερη συμπεριλαμβάνονται εκείνα που η σχολική τους δυσκολία οφείλεται πρωταρχικά στις συναισθηματικές τους διαταραχές. Τέλος, στην τρίτη ομάδα εντάσσονται τα παιδιά με τις ειδικές αναπτυξιακές μαθησιακές διαταραχές, οι οποίες θεωρείται ότι οφείλονται κυρίως σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, που αποδίδονται σε δομικές-λειτουργικές διαταραχές του νευρικού συστήματος (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Τα γενικά χαρακτηριστικά που αφορούν τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις από την ικανότητα της ηλικίας τους. Ωστόσο, παρά τις αδυναμίες τους, διατηρούν πολλές άλλες δεξιότητες/ικανότητες. Πολλά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι συγχρόνως χαρισματικά. Οι δυσκολίες τους στη μάθηση συνήθως αναγνωρίζονται από τον δάσκαλο, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πρώιμες ενδείξεις. Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να αποκρύπτουν τις δυσκολίες/αδυναμίες τους. Η τυπική διάγνωση γίνεται μετά τη Β΄-Γ΄ Δημοτικού (μέσω του ΚΕΔΔΥ, μετά από παραπομπή του συμβούλου με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων). Η πρόγνωση για την εξέλιξη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών δεν είναι καλή όταν δεν διασφαλίζεται μια έγκαιρη και συστηματική παρέμβαση (Κουρκούτας, 2015).

Γενικά, στα βασικά χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται τα εξής:

- Η αδυναμία των παιδιών να αποκτήσουν ακαδημαϊκή μόρφωση, η οποία όμως δεν θα μπορούσε να αποδοθεί σε αισθητηριακή ή νοητική μειονεξία ή σε πολιτισμική υστέρηση.

- Η φυσιολογική νοημοσύνη.

- Η αναντιστοιχία ανάμεσα στις επιδόσεις και στις ικανότητες και δυνατότητες του παιδιού.

- Η διαταραχή στις αντιληπτικές-μνημονικές λειτουργίες και τη γλωσσική επεξεργασία.

Ως προς τα γενικά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, δεν υφίσταται ένα συγκεκριμένο προφίλ παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα έντονα αισθήματα ματαίωσης και η σχολική αποτυχία αποτελούν τα δύο βασικά κοινά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών. Τείνουν να αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην αδυναμία τους ή στην κακή τύχη. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι ενήμερος για τη ιδιαίτερη φύση/προέλευση των δυσκολιών, τείνει να απορρίπτει ή να επικρίνει αυτά τα παιδιά. Πολλά παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν προβλήματα στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Συχνά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Επιπλέον, εμφανίζουν χαμηλή αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοπεποίθηση, έλλειψη ανοχής στις ματαιώσεις, υπερευαισθησία, αρνητικά συναισθήματα, όπως καταθλιπτικές τάσεις, και διατηρούν αρνητικές στάσεις, όπως αντιδραστικότητα απέναντι σε εκπαιδευτικούς. Ακόμη, συνυπάρχουν συμπεριφορικά προβλήματα και συμπεριφορικές εκρήξεις. Διαθέτουν ελλιπή ανάπτυξη διαπροσωπικών-κοινωνικών δεξιοτήτων και εκδηλώνουν τάσεις απομόνωσης/μοναξιάς. Συχνά ερμηνεύουν αρνητικά τα κοινωνικά ερεθίσματα, πέφτουν θύματα απόρριψης, αποκλεισμού από τις μαθησιακές και κοινωνικές διαδικασίες/δραστηριότητες, καθώς επίσης και θύματα εκφοβισμού και συστηματικών επιθετικών ενεργειών από συμμαθητές. Μπορεί να εκδηλώσουν κατάθλιψη ή αντικοινωνικές τάσεις κατά την εφηβεία (Κουρκούτας, 2015).

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι συμπεριφορές που έχει κάποιος μαθητής και παρατηρούνται μέσα στην τάξη για μεγάλο χρονικό διάστημα και παραπέμπουν στην ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, είναι οι ακόλουθες (Λιβανίου, 2004):

- Δυσκολία στο να ακολουθήσει σύνθετες οδηγίες
- Δυσκολία συγκέντρωσης σε ένα έργο
- Ο μαθητής δουλεύει αργά και δεν ελέγχει τον εαυτό του

- Ο μαθητής υποκύπτει εύκολα στην πίεση των συμμαθητών του
- Αποφεύγει να διαβάσει και να γράψει
- Δεν δέχεται κριτική
- Δυσκολεύεται στις αφηρημένες έννοιες
- Παράγει πολύ φτωχό γραπτό λόγο
- Δυσκολεύεται να κάνει περίληψη
- Δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του στο γνωστικό έργο με το οποίο εμπλέκεται
- Εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία ποικίλουν από επιθετικότητα μέχρι απάθεια ή εσωστρέφεια
- Επιλέγει την παραβατική συμπεριφορά και τις ανάλογες παρέες για να κερδίσει αναγνώριση εξαιτίας του βιώματος της σχολικής αποτυχίας και της απόρριψης από τους συμμαθητές του.

Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν και πολλά άλλα χαρακτηριστικά τα οποία συναντώνται σε σημαντικό αριθμό παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Όσο περισσότερα από τα παρακάτω προβλήματα παρατηρούνται, τόσο σοβαρότερη είναι η κατάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Πολυχρονοπούλου, 2008):

Υπερκινητικότητα. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ποσοτική υπερβολή κινήσεων όλων των ειδών. Αυτή η υπερβολή εκδηλώνεται σε όλες τις καταστάσεις και αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του υπερκινητικού παιδιού. Η κινητικότητα δεν είναι μόνο ποσοτικά μεγάλη, αλλά και ποιοτικά ακατάλληλη για τον τόπο και τον χρόνο στον οποίο εμφανίζεται. Το υψηλό επίπεδο της κινητικής ζωτικότητας είναι συνηθισμένο σε παιδιά που ανήκουν στις παρακάτω κατηγορίες: (α) παιδιά χρονολογικής ή πνευματικής ηλικίας δύο και τριών ετών, (β) ευφυή παιδιά με διευρυμένο νου, όπως οι ευφυείς μαθητές, που νιώθουν συχνά ανία μέσα στην τάξη, (γ) παιδιά που επιπλήττονται διαρκώς από γονείς και δασκάλους, (δ) αγχώδη ή ψυχικά καταπτοημένα παιδιά, (ε) παιδιά με περιβαλλοντική

αποστέρηση, (στ) ορισμένα αυτιστικά ή επιληπτικά παιδιά και (ζ) παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Υποκινητικότητα. Είναι το ακριβώς αντίθετο της υπερκινητικότητας και, ουσιαστικά, δεν είναι τόσο σοβαρό πρόβλημα. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην αξιολόγηση του υποκινητικού μαθητή, ώστε να μην εκληφθεί ως συμπέρασμα ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες του οφείλονται σε τεμπελιά, νοητική υστέρηση, ή συναισθηματική διαταραχή. Και αυτό διότι σε τέτοιου είδους περιπτώσεις, η κακή εκτίμηση των δυσκολιών του παιδιού από το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον μπορεί να του προκαλέσει ψυχικές διαταραχές.

Περιορισμένη ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής. Αυτό το χαρακτηριστικό δεν σχετίζεται απαραίτητα με την υπερκινητικότητα. Συνήθως αναφέρεται στην πραγματική ανικανότητα του παιδιού να συγκεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο έργο, ή να ασχοληθεί με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για παραπάνω από μερικά λεπτά. Έτσι, στη σχολική τάξη απαντώνται μαθητές που δυσκολεύονται πολύ να ολοκληρώσουν την εργασία που τους αναθέτει ο δάσκαλος, όχι επειδή έχουν νοητική υστέρηση, είναι αδιάφοροι ή τεμπέληδες, αλλά επειδή αδυνατούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για τόσο χρόνο όσο χρειάζεται για την ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Όσο μικρότερος είναι ο χρόνος συγκέντρωσης του παιδιού, τόσο σοβαρότερο αποδεικνύεται το πρόβλημά του.

Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης. Τα μαθησιακά προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα είναι η πιο συνήθης αιτία παραπομπής του παιδιού για διάγνωση από την ομάδα του εκάστοτε ιατροπαιδαγωγικού κέντρου. Τα προβλήματα αυτά εξακολουθούν να εμφανίζονται στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή, παρά τη βελτίωση που μπορεί να σημειωθεί κατά την περίοδο της στοιχειώδους εκπαίδευσης του μαθητή. Οι δυσκολίες αυτής της κατηγορίας περιλαμβάνουν κυρίως προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου.

Προβλήματα προφορικού λόγου. Στα προβλήματα αυτά περιλαμβάνονται τα παρακάτω: (α) Το παιδί όταν μιλάει χρησιμοποιεί συνήθως απλές λέξεις και φράσεις με απλή σύνταξη και γραμματική. (β) Μπορεί να έχει προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή με τις ανωνυμίες (π.χ. αύριο πήγα στην παιδική χαρά). (γ) Να παραλείπει λέξεις ή καταλήξεις. (δ) Να μη χρησιμοποιεί κατάλληλες λέξεις για

να εκφράσει συγκεκριμένες σκέψεις του, με αποτέλεσμα να μη γίνεται κατανοητός. (ε) Να εισάγει επιπλέον λέξεις στις προτάσεις του. (στ) Να εκφράζει τις ιδέες και σκέψεις του αποσπασματικά. (ζ) Να έχει δυσκολίες άρθρωσης. (η) Να δυσκολεύεται διαρκώς να βρει τις κατάλληλες λέξεις όταν μιλάει, με αποτέλεσμα να εγκαταλείπει τη συζήτηση ή να κομπιάζει συνέχεια.

Διαταραχή της μνήμης και της σκέψης. Η μνήμη αναφέρεται στην ανάπλαση λεκτικών ή μη λεκτικών εμπειριών. Η ανικανότητα του παιδιού να θυμηθεί λέξεις, κατευθύνσεις ή εξηγήσεις σχετίζεται με την ανικανότητα λεκτικής μνήμης. Τα προβλήματα μνήμης μπορεί να σχετίζονται με ένα ειδικό κανάλι (δυσκολίες οπτικής μνήμης ή ακουστικής μνήμης). Επίσης, υπάρχουν προβλήματα στην άμεση ή βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη μνήμη ακουστικών ή οπτικών ακολουθιών, τη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη μηχανική μνήμη, η οποία δηλώνει επανάληψη χωρίς κατανόηση.

Προβλήματα κινητικής ανάπτυξης και γενικού συντονισμού. Τα προβλήματα γενικού κινητικού συντονισμού παρουσιάζονται σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν καλή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως τρέξιμο, πήδημα, ισορροπία, ή ακόμα σε θέματα που απαιτούν εκλεπτυσμένες κινήσεις, όπως η γραφή, η ζωγραφική κ.ά.

Αντιληπτικές διαταραχές χρονικού και χωρικού προσανατολισμού. Το παιδί με μαθησιακή δυσκολία, αντιληπτικά, μπορεί να έχει μεγάλη σύγχυση αναφορικά με τις έννοιες της απόστασης, του χρόνου και του χώρου γενικά. Μπορεί να δυσκολεύεται στην εκτέλεση έργων τα οποία προϋποθέτουν προσανατολισμό στον χώρο, όπως πάνω, κάτω, βόρια, νότια. Επίσης, μπορεί να μην είναι ξεκάθαροι στο μυαλό του όροι με χρονική έννοια (π.χ. χθες, σήμερα, αύριο), καθώς και έννοιες προθέσεων και συνδέσμων. Ακόμη, μπορεί να εμφανίζει προβλήματα πλευρίωσης τα οποία εμποδίζουν τη διάκριση μεταξύ της αριστεράς και της δεξιάς πλευράς του ή του αριστερά και δεξιά μεταξύ αντικειμένων του περιβάλλοντος.

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι τα ακόλουθα (Ματή-Ζήση, 2004):

- Υπερβολική δραστηριότητα ή νωχελικότητα, η οποία παρατηρείται επιλεκτικά όταν το μαθησιακό αντικείμενο ενοχλεί.

- Έλλειψη αντιληπτικο-κινητικού συντονισμού.

- Συναισθηματική αστάθεια.

- Διαταραχές προσοχής εξαιτίας της δυσκολίας του μαθησιακού υλικού.

- Παρορμητισμός: ο μαθητής απαντάει γρήγορα, χωρίς περίσκεψη, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε λάθη.

- Διαταραχές κυρίως της βραχυπρόθεσμης μνήμης και της σκέψης, δηλαδή του προγραμματισμού και της οργάνωσης των ενεργειών πριν από τη λύση ενός προβλήματος.

- Ειδικές ακαδημαϊκές δυσκολίες.

- Διαταραχές του λόγου και της ακοής. Μπορεί να υφίστανται προβλήματα άρθρωσης, φτωχό λεξιλόγιο, αδυναμία ακουστικής διάκρισης.

- Έλλειψη μεταγνωστικής ικανότητας και στρατηγικών προσέγγισης της μάθησης.

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση.

- Μειωμένα κίνητρα δράσης.

Οι αδυναμίες ή ιδιαιτερότητες στις παραπάνω περιοχές προκαλούν ένα σύνθετο πρόβλημα που επηρεάζει τη μετέπειτα ζωή του παιδιού. Ωστόσο, αρκετά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε συνάρτηση με το συναίσθημα και τη συμπεριφορά δημιουργούνται δευτερογενώς, δηλαδή μπορεί να εκδηλώνονται ως συνέπεια των αποτυχιών του μαθητή στον γνωστικό τομέα (Ματή-Ζήση, 2004).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν συνήθως προβλήματα, όπως δυσκολία να αντιμετωπίσουν το άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα ανικανότητας και απραξίας, εύκολη ματαίωση, αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς, δυσκολία ταύτισης στη σχολική πραγματικότητα με τους δασκάλους ως υποκατάστατα γονεϊκών προτύπων, μόνιμος φόβος αποτυχίας, διαρκής θυμός, αδύναμο εγώ και περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις (Σακκάς, 2002).

2.2.5 Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Μέχρι σήμερα έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες των οποίων τα ευρήματα είναι αντιφατικά, με αποτέλεσμα η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών να μην είναι απόλυτα γνωστή. Οι περισσότερες από αυτές απέδωσαν τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, που οφείλεται σε ήπιες αναπτυξιακές βλάβες του εγκεφάλου ή σε νευρολογικές διαταραχές. Φαίνεται πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες, είτε ως πρόβλημα είτε ως διαταραχή και δυσλειτουργία, ανάγονται σε «πολυπαραγοντική» αιτιολογία και μπορούν να κατανοηθούν περισσότερο περιγραφικά και αναλυτικά και λιγότερο αιτιοκρατικά.

Έρευνες που υποστηρίχθηκαν από το National Institute of Mental Health των Η.Π.Α. αποκάλυψαν πως οι διαταραχές αυτές δεν προέρχονται από μία μόνο συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές διαταραχές στις δομές και λειτουργίες του εγκεφάλου, διαταραχές που σε πολλές περιπτώσεις αρχίζουν πριν από τη γέννηση, όταν τα κύτταρα εξειδικεύονται και μετακινούνται στη θέση τους, με αποτέλεσμα να προκύψουν λάθη στη δημιουργία, τη θέση ή τη σύνδεση των κυττάρων. Τα λάθη αυτά μπορεί να εμφανιστούν ως μαθησιακές διαταραχές (Σακκάς, 2002).

Παρόλο που δεν υπάρχει συμφωνία ως προς την αιτιολογία, έως τώρα θεωρείται ότι η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να αναζητηθεί στην προγεννητική περίοδο, στην περιγεννητική περίοδο, στην μεταγεννητική περίοδο, σε νευροβιολογικούς παράγοντες, σε κληρονομικούς-γενετικούς παράγοντες και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Πολυχρονοπούλου, 2008· Πόρποδας, 2003· Σακκάς, 2002).

Στην *προγεννητική περίοδο,* η μητέρα θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική, διότι το έμβρυο τότε αρχίζει να αναπτύσσει τις πρώτες του λειτουργίες. Για παράδειγμα, η χρήση κοκαΐνης (ή άλλων ναρκωτικών ουσιών), το κάπνισμα, ή η κατανάλωση αλκοολούχων ποτών, μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες στο αγέννητο παιδί (Σακκάς, 2002).

Στην *περιγεννητική περίοδο,* κατά τη διάρκεια του τοκετού μπορεί να υπάρξουν επιπλοκές. Ο πρόωρος τοκετός, το χαμηλό βάρος του νεογνού, καθώς και ο ομφάλιος λώρος (ο οποίος μπορεί να στριφτεί και να δημιουργήσει την προσωρινή διακοπή παροχής οξυγόνου, δηλαδή την *ανοξαιμία),* ενδέχεται να είναι η πηγή των Μαθησιακών Δυσκολιών του παιδιού στο μέλλον (Σακκάς, 2002).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανιστούν χωρίς να έχει υπάρξει επιπλοκή στο προγεννητικό ή περιγεννητικό ιστορικό. Σε αυτή την περίπτωση, η *μεταγεννητική περίοδος* είναι κρίσιμη και σημαντική. Για παράδειγμα, είναι πιθανόν να υπήρξαν εγκεφαλικά τραύματα (Σακκάς, 2002).

Μέχρι πρόσφατα, ως πραγματικές Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούνταν αυτές που οφείλονται σε οργανικές εγκεφαλικές διαταραχές του ίδιου του παιδιού. Όμως, σύμφωνα με τις τελευταίες απόψεις που βασίζονται στη διεθνή έρευνα, θεωρείται ως βασική αιτία η αλληλεπίδραση μεταξύ ψυχικών και σωματικών χαρακτηριστικών του ατόμου και διαφόρων παραγόντων του περιβάλλοντος (Νικολάου-Παπαναγιώτου & Συρίγου-Παπαβασιλείου, χ.χ.).

Αρχικά, στους *περιβαλλοντικούς παράγοντες* συμπεριλαμβάνονται οι εξής (Νικολάου-Παπαναγιώτου & Συρίγου-Παπαβασιλείου, χ.χ.):

- *Κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες*: μειωμένα πνευματικά ερεθίσματα, κακή δυνατότητα αξιοποίησης του παιχνιδιού, έλλειψη κοινωνική επαφής της οικογένειας με άλλες, μειωμένο ενδιαφέρον των γονέων για εκπαίδευση, έλλειψη δυνατοτήτων για αξιοποίηση της γλωσσική και πνευματικής ικανότητας του παιδιού κ.ά.
- *Κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες*: κακή θέση εργασίας των γονέων, μειωμένες οικονομικές αποδοχές, ανεργία, αδυναμία απόκτησης καλύτερης στέγης, πολυμελείς ή μονογονεϊκές οικογένειες κ.ά.
- *Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες*: έλλειψη συναισθηματικής σύνδεσης της μητέρας-παιδιού κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, έλλειψη αναγνώρισης, στοργής και αξιοποίησης των δυνατοτήτων του παιδιού. Η έλλειψη σωστής οικογενειακής δομής, η κακή κατάσταση υγείας του παιδιού, η αδυναμία εκ μέρους των γονέων για προώθηση της αυτοπεποίθησης και σταθερού επαγγελματικού προσανατολισμού.

- *Σχολικές απαιτήσεις*: το σχολικό πλαίσιο βαθμολογεί τους μαθητές με βάση τις επιδόσεις τους. οι μαθητές συγκρίνονται μεταξύ τους και όσο το σχολικό σύστημα είναι αυστηρό και το επίπεδο μάθησης των μαθητών υψηλό, τόσο όλο και περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσχέρειες, έστω οριακές, ανευρίσκονται. Το σχολείο σπάνια ενδιαφέρεται για τις ιδιαίτερες ή μη ικανότητες του κάθε μαθητή χωριστά, αλλά και για την εκπλήρωση του προγράμματος που έχει χαράξει. Έτσι, η αξιολόγηση του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι διαφορετική από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη.
- *Κοινωνικές σχέσεις*: Υπάρχουν άνθρωποι που λόγω της μειονεξίας τους είναι ιδιαίτερα συμπαθείς και όλοι, λίγο-πολύ, προσπαθούν να τους βοηθήσουν. Ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο με τα παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Το κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, συγγενείς, σχολείο, φίλοι) αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα και εύκολα τα καταδικάζει. Κατά συνέπεια, οριακές ή ελαφρές Μαθησιακές Δυσκολίες επιβαρύνονται και εξελίσσονται προς χειρότερες. Συνήθεις χαρακτηρισμοί, ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς, που συνοδεύουν κάθε βήμα τους, όπως «ανίκανος», «ανόητος», δυσχεραίνουν το κλίμα συνεργασίας, ιδιαίτερα στο σχολείο.

Αναφορικά με τους *παράγοντες που εξαρτώνται από τον μαθητή*, υπάρχει μια πληθώρα από οργανικές παθήσεις οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν μαθησιακό πρόβλημα σε ένα παιδί. Τέτοιες παρουσιάζονται παρακάτω (Νικολάου-Παπαναγιώτου & Συρίγου-Παπαβασιλείου, χ.χ.):

- *Γενετικοί παράγοντες*: διάφορες χρωμοσωμιακές διαταραχές, νευρομεταβολικά νοσήματα, δυσγενετικά σύνδρομα κ.ά.
- *Εγκεφαλική βλάβη* που μπορεί να προκληθεί από δυσκολίες στον τοκετό (περιγεννητική ασφυξία), λοιμώξεις του ΚΝΣ (π.χ. μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα), κρανιοεγκεφαική κάκωση κ.ά.
- *Τοξικοί παράγοντες*: π.χ. αλκοολική εμβρυοπάθεια (κατάχρηση αλκοόλ από τη μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης), κακή διατροφή, δηλητηρίαση από φάρμακα, τοξικές ουσίες (π.χ. μόλυβδο) κ.ά.

- *Νευρολογικές διαταραχές*: επιληψία, νευροεκφυλιστικά νοσήματα, νεοπλασίες, υδροκέφαλος κ.ά.

Γενικά, οι αιτιολογικοί παράγοντες των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι δυνατόν να ταξινομηθούν στις παρακάτω τρεις μεγάλες κατηγορίες (Πολυχρονοπούλου, 2008):

Α) Οργανικοί παράγοντες: Η εγκεφαλική δυσλειτουργία έχει αποδειχτεί πως αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς αιτιολογικούς παράγοντες. Ωστόσο, όλες οι μορφές εγκεφαλικής δυσλειτουργίας δεν προκαλούν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς επίσης δεν έχει αποδειχθεί επιστημονικά η ύπαρξη νευρολογικών ενδείξεων σε αυτά τα παιδιά. Τυπικά, η εγκεφαλική δυσλειτουργία μπορεί να εμφανιστεί πολύ πριν από τη γέννηση του παιδιού. Μολυσματικές ασθένειες, λήψη τοξικών ουσιών και φαρμάκων, αλκοολισμός, υποσιτισμός της εγκύου, αλλά και μεταγεννητικοί παράγοντες, όπως τραύματα στο κεφάλι, μηνιγγίτιδα, αλλεργίες, δηλητηρίαση από μόλυβδο κ.ά., μπορεί να επιδράσουν αρνητικά στην ανάπτυξη του παιδιού ή του εμβρύου, προκαλώντας αργότερα Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Β) Γενετικοί παράγοντες: Έρευνες με μονοζυγώτες διδύμους έχουν αποκαλύψει πως σε ορισμένες περιπτώσεις το πρόβλημα είναι κληρονομικό. Επίσης, συχνά μπορεί να εμφανίζονται περισσότερα από ένα άτομα με Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία μέσα στην ίδια οικογένεια ή στον κύκλο των συγγενών (π.χ. μητέρα ή θείος δυσλεξικοί). Ωστόσο, απαιτείται περισσότερη διερεύνηση σε διεθνή κλίμακα για τον εντοπισμό της συσχέτισης των Μαθησιακών Δυσκολιών με τους γενετικούς παράγοντες.

Γ) Περιβαλλοντικοί παράγοντες: Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στις καταστάσεις εκείνες οι οποίες επικρατούν στο σπίτι, την κοινότητα και το σχολείο, και επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη. Ειδικότερα, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή πολύ νωρίτερα, σε κάθε είδους πίεση των γονέων, καθώς και σε ανεπαρκή διδασκαλία. Υποστηρίζεται διεθνώς πως, αν οι δάσκαλοι ήταν καλύτερα εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν παιδιά υψηλής

επικινδυνότητας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, πολλές από τις περιπτώσεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών θα μπορούσαν να προληφθούν.

Επιπλέον, στην αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών συγκαταλέγεται και η *αλληλεπίδραση αιτιολογικών παραγόντων (περιβάλλον-παιδί)*. Ειδικότερα, σε κάθε παιδί υπάρχουν ιδιαιτερότητες στην ανάπτυξή του τόσο βιολογικές-οργανικές όσο και ψυχικές. Η ανάπτυξη του παιδιού μπορεί εύκολα να διαταραχθεί. Έτσι, δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες μπορεί να διευκολύνουν την ανάπτυξη μαθησιακού προβλήματος σε ένα παιδί με οριακές ή χαμηλές νοητικές ικανότητας. Αντίστροφα, καλές συνθήκες από το περιβάλλον (π.χ. οικογένεια, σχολείο) μπορούν να επηρεάσουν θετικά, αποτρέποντας την εκδήλωσή τους. Επομένως, τις περισσότερες φορές μπορεί να υπάρχει συνδυασμός πολλαπλών παραγόντων οι οποίοι συμμετέχουν στην εκδήλωση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Νικολάου-Παπαναγιώτου & Συρίγου-Παπαβασιλείου, χ.χ.).

2.2.6 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται συνήθως στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από συμπτώματα έλλειψης προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008). Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε παιδιά και άτομα νεαρής ηλικίας που είναι παρορμητικά, υπερκινητικά και/ή απρόσεκτα, σε βαθμό που να επηρεάζεται η κοινωνική και εκπαιδευτική τους επίδοση και επιτυχία. Η ΔΕΠ-Υ είναι παρούσα εκ γενετής και διαρκεί εφ’ όρου ζωής (Λιβανίου, 2004).

Η ΔΕΠ-Υ εκδηλώνεται με απροσεξία, παρορμητικότητα, υπερκινητικότητα, ή συνδυασμό των παραπάνω. Τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών είναι η εκδήλωση συμπτωμάτων απροσεξίας, παρορμητικότητας ή/και υπερκινητικότητας σε βαθμό δυσανάλογο με την ηλικία τους. Αποτέλεσμα αυτού είναι να εμφανίζουν περιορισμένες ικανότητες για συγκέντρωση προσοχής, αναστολή των παρορμήσεών

τους και ρύθμιση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τους σχολικούς ή κοινωνικούς κανόνες. Τα συμπτώματα της διαταραχής μπορεί να αλλάξουν καθώς το παιδί μεγαλώνει. Εντούτοις, πολλά παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν απαλλάσσονται εντελώς από τα συμπτώματα της διαταραχής. Έτσι, το παιδί αυτό στην προσχολική ηλικία μπορεί να επιδεικνύει κινητική υπερδραστηριότητα –να τρέχει συνεχώς ή να σκαρφαλώνει και συχνά να μεταβαίνει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη–, καθώς και έντονη διάθεση εξερεύνησης του περιβάλλοντος. Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι ανήσυχα και κινούνται διαρκώς νευρικά στα καθίσματά τους ή παίζουν με διάφορα αντικείμενα. Συχνά αποτυγχάνουν στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και δουλεύουν με απροσεξία και παρορμητικότητα. Οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ έχουν την τάση να είναι πιο απόμακροι και λιγότερο επικοινωνιακοί. Αντιδρούν με αυθορμητισμό, είναι παρορμητικοί και πολλές φορές δεν υπολογίζουν τους αρχικούς συνδυασμούς για οργάνωση των εργασιών τους ή τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, καθώς και τις σχολικές εργασίες για το σπίτι (Κουμπιάς, 2010).

Η διαταραχή είναι σχετικά σταθερή με το πέρασμα του χρόνου· επιμένει στην εφηβεία και ακολουθεί το άτομο και ως ενήλικο στις περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Ακόμη, σημαντικός αριθμός παιδιών με ΔΕΠ-Υ θα βιώσει σχολική αποτυχία, θα αναπτύξει διαταραχές διαγωγής, παραπτωματικές δραστηριότητες και θα διαμορφώσει αντικοινωνική προσωπικότητα (Κουμπιάς, 2010).

Παρόλο που ο αριθμός των σχετικών ερευνών έχει αυξηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια, εντούτοις αυτές δεν έχουν οδηγήσει ακόμη σε ακριβή συμπεράσματα ως προς τους αιτιολογικούς παράγοντες της ΔΕΠ-Υ. Οι περισσότερες πάντως εκτιμούν ότι, αν και η αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ είναι πολυπαραγοντική, τον πρώτο λόγο έχουν οι γενετικοί και νευρολογικοί παράγοντες. Κατά συνέπεια, στην αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ συγκαταλέγονται παράγοντες νευρολογικοί, γενετικοί, προγεννητικοί και περιγεννητικοί, τοξικοί και αλλεργικοί, οργανικοί και περιβαλλοντικοί (Παπαδάτος, 2010).

Τα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, όπως η παρορμητικότητα, η απόσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα, εμφανίζουν διαβαθμίσεις ως προς τη σοβαρότητά τους από άτομο σε άτομο, και ως προς την έκφρασή τους κατά την

περίοδο της ανάπτυξης. Η ενδεχόμενη εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων ή η συννοσηρότητα της ΔΕΠ-Υ (βλ. Σχήμα 1) είναι δυνατό να επηρεάσει σε μεγαλύτερο βαθμό την εξέλιξη του παιδιού σε σχέση με τα πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Σχήμα 1. ΔΕΠ-Υ και Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η αδυναμία επαρκούς συγκέντρωσης της προσοχής στο προς μάθηση αντικείμενο εκδηλώνεται ιδιαίτερα κατά τη φοίτηση στο σχολείο. Το πρόβλημα αυτό κάνει το παιδί να φαίνεται αφηρημένο, ακατάστατο, ανυπόμονο, αποκομμένο από τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μνήμη. Σε αυτά τα προβλήματα συχνά συνυπάρχουν και προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής στο περιβάλλον. Τα παραπάνω επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, οδηγώντας σε αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση. Η υπερκινητικότητα συνυπάρχει συνήθως με διαταραχές στον προφορικό και γραπτό λόγο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Μελέτες επανεξέτασης (follow-up) έδειξαν πως οι σχολικές και μαθησιακές δυσκολίες των υπερκινητικών παιδιών παραμένουν και στην εφηβεία και συνδέονται με τη χρόνια σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη του σχολείου ή την επανάληψη της ίδιας τάξης. Ωστόσο, στη χώρα μας τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών είναι αντιφατικά και δεν συμβαδίζουν με αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας (βλ. Αναγνωστόπουλος, 2001).

Επιπλέον, τα υπερκινητικά παιδιά έχουν πρόβλημα στις λειτουργίες του εκτελεστικού ελέγχου και κυρίως στην αυτοκαθοδήγηση, η οποία *«αποτελεί*

απαραίτητη προϋπόθεση για τη νοητική αναπαράσταση του στόχου και της διαδικασίας επίτευξής του, καθώς και για την εφαρμογή οδηγιών και κανόνων» (Μανιαδάκη, 2001, σ. 54). Η αυτοκαθοδήγηση ορίζεται ως *«η ικανότητα παρατήρησης, οργάνωσης, καθοδήγησης και ελέγχου της προσοχής και της συμπεριφοράς για την επίτευξη ενός στόχου»* (Μανιαδάκη, 2001, σ. 54).

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 το αντικείμενο των ερευνών έχει επικεντρωθεί στην εξέταση της σχέσης των Μαθησιακών Δυσκολιών και της υπερκινητικότητας, καθώς και της ελλειμματικής προσοχής ανεξάρτητα (Αναγνωστόπουλος, 2001). Πληθώρα μελετών έχουν συγκρίνει παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες με και χωρίς ΔΕΠ/ΔΕΠ-Υ και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και τα παιδιά με ΔΕΠ/ΔΕΠΥ και Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν δύο ξεχωριστές νευρογνωστικές οντότητες.

Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίες μπορεί να είναι οξείες ή ήπιες ανάλογα με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Σε συγκριτική ερευνητική θεώρηση που πραγματοποίησε η Λιβανίου (2004, σ. 128) διαπιστώνεται ότι:

> *«Οι πρωτογενείς και κύριες ανεπάρκειες της ΔΕΠ-Υ μπορούν να παρεμβληθούν στη μαθησιακή διαδικασία σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δικαιολογείται διάγνωση ΜΔ. Εναλλακτικά, οι ΜΔ μπορεί να δημιουργήσουν ένα «διασπαστικό», παρορμητικό στιλ που διαγιγνώσκεται ως ΔΕΠ-Υ· ή, τέλος, βιολογικοί ή και περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι δυνατόν να προκαλέσουν μορφές συμπεριφοράς με συμπτωματολογία ΔΕΠ-Υ και ΜΔ, είτε ως συνυπάρχουσες διαταραχές είτε ανεξάρτητα.»*

Έρευνες δείχνουν ότι, σε ένα μεγάλο ποσοστό, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (π.χ. Δυσλεξία, Δυσορθογραφία, Δυσγραφία) εμφανίζουν αρκετά συχνά Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Το National Institute of Mental Health σημειώνει ότι το 20%-30% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχουν συννοσηρότητα με Μαθησιακές Δυσκολίες (Bailey, n.d.).

Επιπλέον, παιδιά με ΔΕΠ-Υ και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάσουν «σύνδρομο πτώσης του ηθικού», δηλαδή να εκφράζουν

συναισθήματα απογοήτευσης και αναξιότητας, κυρίως όσον αφορά στις σχολικές τους επιδόσεις, δίνοντας έτσι στο χώρο του σχολείου την εικόνα της κατάθλιψης, η οποία όμως δεν εμφανίζεται σε άλλα πλαίσια (Weiss & Hechman, 1986). Το συναίσθημα της λύπης, το οποίο χαρακτηρίζει κυρίως την κατάθλιψη ως σύμπτωμα, συχνά χαρακτηρίζει και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, λόγω της απόρριψής τους από τους συνομηλίκους, της σχολικής αποτυχίας και της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Barkley 1990 όπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Επιπλέον, σε έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α. διαπιστώθηκε ότι 71% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσίαζε και Μαθησιακές Δυσκολίες. Η παραπάνω έρευνα μελέτησε 949 παιδιά 6-16 ετών με αναπτυξιακές διαταραχές. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το 63% των παιδιών αντιμετώπιζε δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Ακόμα, το 26% παρουσίασε δυσκολίες στα μαθηματικά και το 33% δυσκολίες στην ανάγνωση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012· Mayes & Calhoun 2006).

Στον ελληνικό χώρο, η έρευνα των Κάκουρου και Μανιαδάκη (2002, όπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012) διεξήχθη σε επαρχιακή πόλη της Πελοποννήσου με δείγμα 29 μαθητών Α' & Β' δημοτικού με ΔΕΠ-Υ. Το 75,9% των μαθητών δυσκολεύτηκε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τάξης τους και μάλιστα το 50% αυτών παρουσίασαν χαμηλές έως πολύ χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Επιπρόσθετα, οι Loe, και Feldman (2007, όπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά λαμβάνουν χαμηλότερους βαθμούς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στα διαγωνίσματα και παραπέμπονται συχνότερα σε υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα, κατανοούμε ότι η συνύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι ιδιαίτερα αυξημένη στις περιπτώσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Μάλιστα, η γεμάτη εμπόδια πορεία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολείο καθορίζει σημαντικά την εξέλιξή τους στην ενηλικίωση. Προς ενίσχυση του επιχειρήματος, αναφέρεται ότι έρευνες (π.χ. Weiss & Hetchman, 1993, όπ. αναφ. στο Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012) κατέδειξαν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες που συνυπάρχουν στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συχνά οδηγούν σε δυσκολίες στην ενήλικη ζωή, τόσο στον επαγγελματικό τομέα, όσο και στις κοινωνικές σχέσεις.

2.2.7 Μαθησιακές Δυσκολίες και επεξεργασία πληροφοριών

Ο άνθρωπος είναι ένα επικοινωνιακό ον. Για τη μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι απαραίτητο να ελεγχθεί μήπως υπάρχουν δυσκολίες στα εισερχόμενα μηνύματα, την επεξεργασία και τις απαντήσεις. Οι δυσκολίες μάθησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που σχετίζονται με το περιβάλλον, τα αισθητήρια όργανα, τη γνωστική επεξεργασία του μηνύματος στον εγκέφαλο, καθώς και με την έκφραση και τα εκτελεστικά όργανα. Επίσης, υπάρχει και μια άλλη δυσκολία που είναι το είδος και το περιεχόμενο του μηνύματος (Παπαδάτος, 2010).

Για να αποθηκευτεί μια πληροφορία στη μνήμη, πρέπει να περάσει πρώτα από ορισμένα στάδια. Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στο αισθητηριακό επίπεδο, δηλαδή στην όραση και την ακοή. Το δεύτερο στάδιο αφορά στη βραχυπρόθεσμη (short-term) μνήμη, στην οποία η πληροφορία μετασχηματίζεται σε συμβολική αναπαράσταση για να επαναποθηκευτεί στη μακροπρόθεσμη (long-term) μνήμη. Στο τελικό στάδιο η πληροφορία κατηγοριοποιείται και αποθηκεύεται (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Αρχικά, το *περιβάλλο*ν είναι ο χώρος στον οποίο παράγονται τα εξωτερικά μηνύματα. Τα διάφορα μηνύματα ως πληροφορία που δίνεται στον εγκέφαλο παίζουν ρόλο στον βαθμό που αυξάνουν τις γνώσεις μας. Εκτός, όμως, από αυτό, το περιβάλλον επιδρά στις ψυχικές, νοητικές, εγκεφαλικές και σωματικές λειτουργίες, οι οποίες με τη σειρά τους αλληλεπιδρούν. Κατά συνέπεια, ένα περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα και ευκαιρίες μάθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη των κατάλληλων περιοχών του εγκεφάλου. Η μάθηση είναι ενεργητική διαδικασία. Έτσι, ο εγκέφαλος αναπτύσσεται καθημερινά, ιδίως στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού. Επιπλέον, υλικοί εξωτερικοί παράγοντες, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος ή ο εξωτερικός θόρυβος, επιδρούν στη σχολική επίδοση και τη μαθησιακή ικανότητα (Παπαδάτος, 2010).

Τα *αισθητήρια όργανα* είναι οι δίαυλοι επικοινωνίας με το περιβάλλον. Συντελούν στο να ακούει κανείς, να βλέπει, να έχει αφή, γεύση, όσφρηση, κινητικότητα και ιδιοδεκτικότητα. Όλες οι αισθήσεις παίζουν τον ρόλο τους (Παπαδάτος, 2010). Η αισθητηριακή επεξεργασία αποτελεί το θεμέλιο για τη

μάθηση. Μαθαίνουμε όταν λαμβάνουμε μια νέα πληροφορία, τη συγκρίνουμε με προηγούμενες εμπειρίες και αξιολογούμε ως προς το πώς να αντιδράσουμε προς τη συγκεκριμένη πληροφορία (Χρίστου, 2016).

Αν τα αισθητήρια όργανα δεν λειτουργούν ικανοποιητικά, οι πληροφορίες που δέχεται ο εγκέφαλος από το περιβάλλον είναι μειωμένες. Για αυτόν τον λόγο, προτού εξαχθεί το συμπέρασμα ότι κάτι φταίει σε επίπεδο εγκεφάλου, είναι απαραίτητο να ελεγχθούν τα όργανα πρόσληψης των πληροφοριών (Παπαδάτος, 2010). Η διαταραχή αισθητηριακής επεξεργασίας είναι αποτέλεσμα της νευρολογικής «αποδιοργάνωσης», η οποία επηρεάζει την επεξεργασία του νευρικού συστήματος με διαφορετικούς τρόπους. Ο εγκέφαλος δεν λαμβάνει τα μηνύματα, ή τα μηνύματα δεν έχουν σταθερότητα, ή τα μηνύματα δεν «ενώνονται» κατάλληλα με άλλες αισθητηριακές πληροφορίες που λαμβάνει από τα άλλα συστήματα (Χρίστου, 2016). Η αισθητηριακή επεξεργασία σχετίζεται με τις πληροφορίες που λαμβάνει ο εγκέφαλος για να επεξεργαστεί τα επτά αισθητηριακά συστήματα: όρασης, ακοής, αφής, γεύσης, όσφρησης, ιδιοδεκτικότητας και το αιθουσαίο (Χρίστου, 2016).

Η όραση και η ακοή είναι οι «μακρινές» μας αισθήσεις, το οσφρητικό και γευστικό σύστημα είναι κρίσιμα συστήματα για την επιβίωσή μας, ενώ η αφή, το αιθουσαίο και το ιδιοδεκτικό είναι οι «κοντινές» μας αισθήσεις, οι οποίες τυπικά είναι αρκετά ανεπτυγμένες κατά τη γέννηση (Χρίστου, 2016).

Το απτικό σύστημα έχει διπλό ρόλο: αυτόν της διάκρισης και της προστασίας. Ο ρόλος προστασίας του απτικού συστήματος είναι να ενημερώνει κατά πόσον κάτι που μας ακούμπησε ή ακουμπήσαμε αποτελεί κίνδυνο και έτσι πυροδοτείται η κατάλληλη αντίδραση (π.χ. ξαφνικά νιώθουμε κάτι να περπατά στο σώμα μας). Το σύστημα διάκρισης μάς επιτρέπει να διακρίνουμε κατά πόσον η απτική πληροφορία πρέπει να ενεργοποιήσει το σύστημα προστασίας ή όχι και να συνεχίσει για περαιτέρω επεξεργασία και συμμετοχή σε κάποια δραστηριότητα. Πρόκειται για ένα μεγάλο σύστημα το οποίο επηρεάζει ποικιλία δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε όλους σχεδόν τους τομείς ανάπτυξης (Χρίστου, 2016).

Το αιθουσαίο σύστημα μάς ενημερώνει για το πού βρίσκεται το κεφάλι και το σώμα μας σε σχέση με την επιφάνεια της γης, κατά πόσον κινούμαστε ή είμαστε

ακίνητοι, κατά πόσον τα αντικείμενα κινούνται ή είναι ακίνητα, καθώς και για την ταχύτητα και την κατεύθυνση της κίνησης. Επηρεάζει τον μυϊκό τόνο, την ισορροπία, τον συντονισμό, τον στασικό έλεγχο, τον χωρικό προσανατολισμό, την οφθαλμοκίνηση, την ικανότητα ανάγνωσης και τις γλωσσικές δεξιότητες (Χρίστου, 2016).

Το ιδιοδεκτικό σύστημα μάς ενημερώνει για το πού βρίσκονται τα μέλη του σώματός μας, σε ποια κατάσταση, το εύρος κίνησης που χρειάζεται για κάτι που κάνουμε, τη δύναμη που χρειάζεται να ασκήσουμε. Συμβάλλει σημαντικά στην επίγνωση του σώματός μας και συνεισφέρει στον κινητικό έλεγχο και στον κινητικό σχεδιασμό. Είναι το σύστημα που μας επιτρέπει να κινούμαστε αποτελεσματικά και με αρμονία (Χρίστου, 2016).

Στη μαθησιακή διαδικασία, σημασία έχει το περιβάλλον, τα αισθητήρια όργανα που δέχονται την πληροφορία και τα όργανα που εξάγουν την πληροφορία, καθώς επίσης και το κεντρικό όργανο που είναι ο εγκέφαλος με τις γνωστικές του διεργασίες (Παπαδάτος, 2010).

Αναφορικά με τη *γνωστική λειτουργία*, αυτή διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο, ακόμα και για συναισθηματικά ζητήματα. Και αυτό διότι σημασία έχει το πώς καταλαβαίνουμε γνωσιακά ένα γεγονός, καθώς η σημασία που του δίνει το άτομο εξαρτάται από τη γνωστική επεξεργασία (Χρίστου, 2016).

Ο εγκέφαλος σχετίζεται με τη λειτουργία των κυττάρων. Έτσι, βλάβες των νευρώνων επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες (μνήμη, αντίληψη, επεξεργασία, ανάλυση, λήψη αποφάσεων). Κατά συνέπεια, στην περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών ο εγκέφαλος αδυνατεί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο. Πάντα υπάρχει σχέση μεταξύ των λειτουργιών του εγκεφάλου και του περιβάλλοντος. Επομένως, για τη μελέτη των διαταραχών γραφής ή λόγου, χρειάζεται να σκεφτεί κανείς ότι όλα τα συστήματα αλληλεπιδρούν και αλληλοσχετίζονται. Ακόμη, πρωταρχικό ρόλο παίζει η μνήμη. Τα ακουστικά ερεθίσματα, φωνήεντα, λέξεις σχετίζονται με έννοιες. Σημασία έχει η κατανόηση των ήχων και της έννοιας των προτάσεων που σχηματίζουν οι λέξεις. Όλα αυτά σχετίζονται με τη μνήμη (Παπαδάτος, 2010).

Οι γνωστικές δυνατότητες που επηρεάζουν σημαντικά τη μνήμη και την επίλυση προβλημάτων είναι η χωρητικότητα και η ταχύτητα επεξεργασίας. Η αύξηση της χωρητικότητας βελτιώνει, επίσης, την επεξεργασία των πληροφοριών. Το πόσο γρήγορα επεξεργάζονται τις πληροφορίες τα παιδιά επηρεάζει το τι μπορούν να κάνουν με αυτές τις πληροφορίες. Έτσι, η γρήγορη επεξεργασία συνδέεται με την καλή επίδοση σε γνωστικές λειτουργίες. Ωστόσο, η χαμηλή ταχύτητα στην επεξεργασία μπορεί να αναπληρωθεί έως ένα σημείο μέσα από αποτελεσματικές στρατηγικές (Santrock, 2008).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί σύντομα η ημισφαιρική εξειδίκευση (πλευρίωση) του εγκεφάλου, καθώς και οι διάφορες λειτουργίες που επιτελούνται στα δύο ημισφαίρια σε σχέση με την επεξεργασία των πληροφοριών.

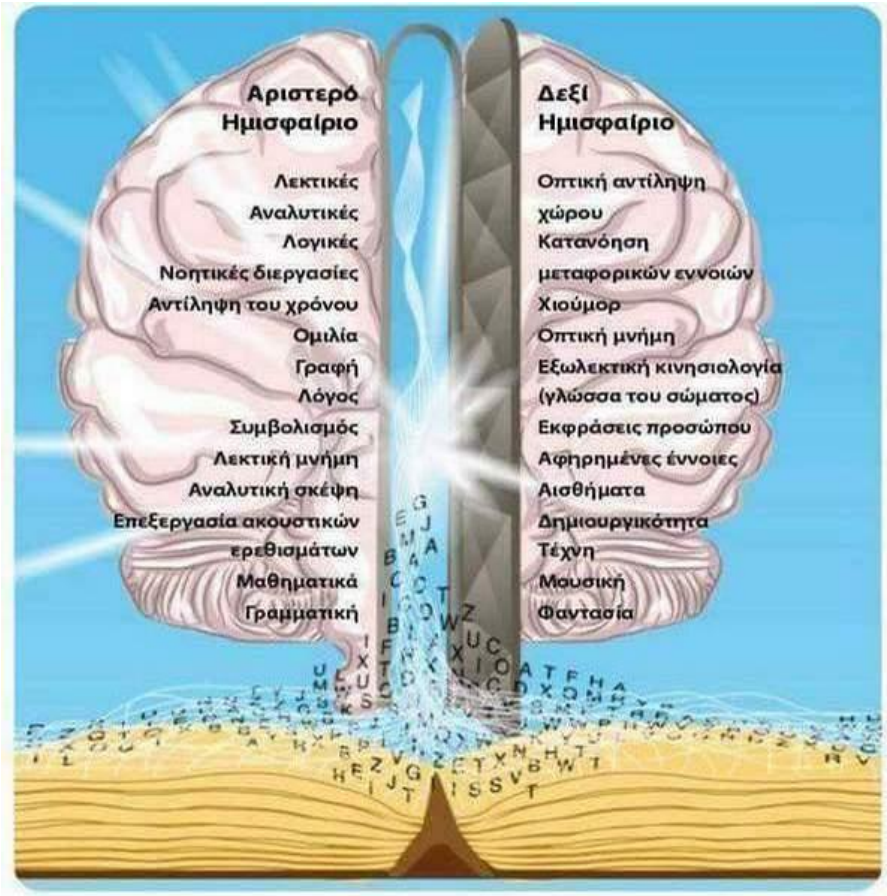
Ο πρόσθιος εγκέφαλος χωρίζεται σε αριστερό και δεξί ημισφαίριο. Αυτά τα ημισφαίρια με τη σειρά τους είναι υπεύθυνα για συγκεκριμένες δεξιότητες. Ο εγκέφαλος θεωρείται ασύμμετρος ή πλευριωμένος όταν ένα ημισφαίριο (ή άλλη εγκεφαλική περιοχή) είναι ανατομικά διαφορετικό από το άλλο, ή εκτελεί διαφορετικές λειτουργίες. Το αριστερό ημισφαίριο σχετίζεται με την αναλυτική/σειριακή επεξεργασία, ενώ το δεξί με τη συνθετική/ολιστική επεξεργασία. Ημισφαιρική επικράτηση, η οποία είναι επίσης γνωστή με διάφορα ονόματα, όπως *πλαγίωση* ή *πλευρίωση* ή *πλευρικότητα* ή *πλευρική κυριαρχία* ή *πλευρική επικράτηση* ή *εγκεφαλική επικράτηση* ή *πλευροποίηση,* ονομάζεται το φαινόμενο της ανατομικής και λειτουργικής ασυμμετρίας του εγκεφάλου. Συγκεκριμένα, η ασυμμετρία έγκειται στο ότι το αριστερό ημισφαίριο θεωρείται κυρίαρχο για σειριακές λειτουργίες, όπως η επεξεργασία και η παραγωγή του λόγου, ενώ το δεξί κυρίαρχο για ολιστικές λειτουργίες, όπως οπτικοχωρικές και κατασκευαστικές λειτουργίες. Επίσης, το τελευταίο θεωρείται έδρα των συναισθημάτων (Pinel, 2011).

Το *αριστερό ημισφαίριο* ελέγχει το δεξί μέρος του σώματος αισθητικά και κινητικά. Σε αυτό γίνονται λεκτικές, λογικές και μαθηματικές διεργασίες. Αυτό το ημισφαίριο χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να εκφέρουμε μια αντικειμενική κρίση, όταν χρειάζεται να σκεφτούμε λογικά και να επιχειρηματολογήσουμε. Επιπρόσθετα, είναι υπεύθυνο για τη γραφή, την αντίληψη του λόγου και τη λεκτική μνήμη. Τέλος,

σε αυτό το ημισφαίριο συντελείται η αναλυτική σκέψη και η ανάλυση ακουστικών ερεθισμάτων και αφηρημένων πληροφοριών (Pinel, 2011).

Το *δεξί ημισφαίριο* ελέγχει το αριστερό μέρος του σώματος. Είναι υπεύθυνο για τα αισθήματα, την αναγνώριση προσώπων, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική έκφραση. Το χιούμορ, η μουσική, η συνθετική σκέψη, η διαίσθηση και η υποκειμενικότητα πηγάζουν από αυτό το ημισφαίριο. Επίσης, και το δεξί ημισφαίριο παίζει ρόλο στη γλωσσική λειτουργία: (α) στην κατανόηση του περιεχομένου του λόγου, για παράδειγμα εννοιών που σχετίζονται με τον χώρο, (β) στην οργάνωση μιας διήγησης, (γ) στην έκφραση και την αναγνώριση του συναισθήματος στον τόνο της φωνής και (δ) στην προσωδία (π.χ. τονισμός λόγου) (Pinel, 2011).

Στο Σχήμα 2 απεικονίζονται οι λειτουργίες που επιτελούνται στον εγκέφαλο σύμφωνα με το επικρατούν ημισφαίριο.



Σχήμα 2. Πλευρίωση των εγκεφαλικών λειτουργιών.

2.3. Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών

Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να είναι περισσότερο από το σύνηθες ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (βλ. Λιβανίου, 2004).

Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες ζει σε έναν κόσμο ασταθή και αβέβαιο. Το νοητικό του επίπεδο είναι φυσιολογικό και η αντιληπτική του κατάσταση πολύ καλή και φοιτά κανονικά στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Όμως, εκεί θα αντιμετωπίσει τις πρώτες δυσκολίες του, αφού διδάσκεται πρώτη γραφή και ανάγνωση μαζί με όλα τα παιδιά της τάξης. Η διδασκαλία δεν διαφοροποιείται, αφού ο δάσκαλος δεν γνωρίζει ακόμα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Οι απλές δυσκολίες του σταδιακά μεγιστοποιούνται όσο οι απαιτήσεις των μεγαλύτερων τάξεων αυξάνονται. Με την πάροδο του χρόνου «μένει» πολύ πίσω από τους συνομηλίκους του και δεν μπορεί να συμβαδίσει. Καθώς το επίπεδο γνώσεων της τάξης ανεβαίνει συνεχώς, το παιδί αυτό είναι υποχρεωμένο να παραμένει στο δικό του χαμηλό γνωστικό επίπεδο. Αποτέλεσμα αυτού είναι να διαμορφώσει τη στάση του παθητικού ακροατή της τάξης, χωρίς συμμετοχή στο μάθημα.

Γονείς και εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να μπορέσει το παιδί να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Εκπλήσσονται από το ότι, παρόλο που το παιδί προσπαθεί, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του σχολείου. Συχνά καταφεύγουν σε χαρακτηρισμούς που μειώνουν το παιδί, αποδίδοντας τη σχολική αποτυχία του σε τεμπελιά, αδιαφορία, ανευθυνότητα, διάσπαση προσοχής, αφηρημάδα και άρνηση συμμετοχής στο μάθημα.

Με την πάροδο του χρόνου, αυξάνονται τα γνωστικά κενά του παιδιού και μειώνεται η αυτοεκτίμησή του. Τα κενά στις γνώσεις του γίνονται αίτια για να συνεχίσει να μειώνεται το αυτοσυναίσθημά του, πράγμα που οδηγεί το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες σε αντιδραστικές συμπεριφορές, οι οποίες απορυθμίζουν το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Συχνά τα περιβάλλοντα αυτά επιρρίπτουν κατηγορίες στο παιδί, με αποτέλεσμα εκείνο να αποθαρρύνεται πιο

πολύ. Και όταν σε αυτά επικρατεί η κριτική, ο αρνητισμός, η μη αποδοχή-απόρριψη και η αποδοκιμασία, το παιδί μαθαίνει να ζει με τον φόβο της αποτυχίας.

Επομένως, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν συνδέονται μόνο με τον γραπτό λόγο, αλλά επηρεάζουν και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Γενικά, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αισθάνονται συχνά απογοήτευση, θυμό, άγχος, και εμφανίζουν άλλα σχετικά συμπτώματα, όπως έλλειψη ενδιαφέροντος, μειωμένη προσοχή, ονειροπόληση, ένταση, φόβο απόρριψης, έλλειψη επιμονής σε ένα έργο που τους ανατίθεται, αίσθημα ματαίωσης και δυσκολία στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμη, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση, χαμηλά ακαδημαϊκά κίνητρα, μειωμένο αίσθημα ικανοποίησης από ένα γνωστικό έργο, αρνητική στάση προς την ανάγνωση, χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και έλλειψη ενδιαφέροντος για την ολοκλήρωση του έργου. Τα παραπάνω συναισθηματικά προβλήματα εμφανίζονται όταν η εκπαίδευση δεν προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες των εν λόγω παιδιών. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αύξηση της απογοήτευσης των μαθητών, καθώς βιώνουν επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας και συγκρίνουν τον εαυτός του με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι συνεχίζουν να υπερτερούν στις γλωσσικές δεξιότητες (Πολυχρόνη, 2006).

Επειδή η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί το πιο συχνό πρόβλημα που συνοδεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, κρίνεται σκόπιμο, από τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών, να εξετασθεί εκτενέστερα η έννοια της αυτοεκτίμησης, σε συνδυασμό με τη σχολική επίδοση των συγκεκριμένων παιδιών. Επίσης, αναφέρονται και διάφορες δυσκολίες ενδοπροσωπικής προσαρμογής, ψυχοσυναισθηματικής φύσης, καθώς επίσης και τα προβλήματά των παιδιών στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις.

2.3.1 Μαθησιακές Δυσκολίες και Αυτοαντίληψη/Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα θέμα που απασχόλησε τη διεθνή βιβλιογραφία από το 1970 και μετά. Οι απόψεις που έχουν

κατά καιρούς εκφρασθεί είναι ποικίλες. Κάποιες αναφέρονται στο ενδεχόμενο να υπάρχει απόλυτη σύνδεση μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης και Μαθησιακών Δυσκολιών, ενώ άλλες υποστηρίζουν το ενδεχόμενο να μην υπάρχει καμία σύνδεση. Η διαδεδομένη άποψη είναι ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες πολύ συχνά οργανώνουν την ταυτότητά τους γύρω από αισθήματα κατωτερότητας, αδυναμίας, ανεπάρκειας, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αρνητικής εικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Προτού γίνει η σύνδεση της αυτοεκτίμησης με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια αναφορά στο περιεχόμενο του όρου της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, καθώς επίσης να παρουσιαστούν κάποια από τα σπουδαιότερα μοντέλα για τον τρόπο με τον οποίο δομείται η αυτοεκτίμηση, με ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία της Susan Harter.

Εννοιολογικός Προσδιορισμός Αυτοεκτίμησης/Αυτοαντίληψης

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την έννοια του εαυτού. Οι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού είναι η *αυτοαντίληψη (self-perception)* ή *αυτοεικόνα (self-image)* και η *αυτοεκτίμηση (self-esteem)* ή *σφαιρική αυτοαξία (global self-worth)* (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Πολλές φορές οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση και δεν προσδιορίζονται με ακρίβεια (Santrock, 2008). Επίσης, η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση αποτελούν τη νοητική και εννοιολογική κατανόηση αυτής καθ' εαυτής της ύπαρξης του ανθρώπου (βλ. και Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Αυτοαντίληψη

Ο James (1890) ορίζει την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τις ικανότητές του. Επίσης, τονίζει τη «σημαντικότητα των άλλων» στη δόμηση αυτής της εικόνας.

Ο Rogers (1961) θεωρεί την αυτοαντίληψη στοιχείο του φαινομενολογικού πεδίου του ανθρώπου, που διαμορφώνεται μέσα από τη συναλλαγή του με το περιβάλλον. Με βάση τη φαινομενολογική προσέγγιση, η διαμόρφωση της γνωστικής πλευράς του εαυτού, δηλαδή της αυτοαντίληψης, εστιάζεται στη

σημασία και το περιεχόμενο που αποδίδει το άτομο στις εμπειρίες που βιώνει και στην εξωτερική του πραγματικότητα.

Κατά τον Rosenberg (1986), η αυτοαντίληψη δεν είναι το «εγώ» του Freud, ούτε «ο αληθινός εαυτός» της Horney, ούτε «το ολοκληρωμένο άτομο» του Maslow, αλλά η συνέπεια της αντικειμενοποίησης του εαυτού του, το να σταθεί απέναντι από τον εαυτό του και να τον παρατηρεί.

Σύμφωνα με τον Higgins (1989), στο σύνολο των αντιλήψεων του ατόμου συνδυάζονται τρεις όψεις του εαυτού: (α) Ο *πραγματικός εαυτός (actual self),* ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του· (β) ο *ιδανικός εαυτός (ideal self),* ο οποίος αντιπροσωπεύει το είδος του ατόμου που κάποιος ελπίζει να γίνει ή που ιδανικά θα ήθελε να είναι· και (γ) ο *δεοντικός εαυτός (ought self),* ο οποίος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που κάποιος θα έπρεπε να έχει.

Καθένας από τους τρεις αυτούς εαυτούς μπορεί να γίνεται αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο από το ίδιο το άτομο και με διαφορετικό τρόπο από τους άλλους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Οι διάφοροι ρόλοι που αναλαμβάνει το άτομο σε παράλληλες χρονικές περιόδους και σε διαφορετικές περιστάσεις (προσωπικές, κοινωνικές, επαγγελματικές) φανερώνουν την πολυδιάστατη δομή της αυτοαντίληψης. Κατά συνέπεια, το ίδιο άτομο μπορεί να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα, για παράδειγμα στις κοινωνικές σχέσεις, και παράλληλα να χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοαντίληψη σε άλλον τομέα, για παράδειγμα στον ακαδημαϊκό (Marsh & Hau, 2003).

Επομένως, διαπιστώνεται πως, αν και υπάρχει μια ποικιλία ορισμών που χρησιμοποιούνται για την έννοια της αυτοαντίληψης, η πλειοψηφία των ειδικών συμφωνεί πως η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των γνωστικών σχημάτων/ στάσεων, που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του. Είναι η μορφή του προσωπικού του Εγώ, δηλαδή ο παραστατικός κύκλος του ατόμου για τον εαυτό του, πάνω στον οποίο διαμορφώνει τις σχέσεις του με το περιβάλλον και τους συνανθρώπους του.

Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως το σύνολο των σκέψεων που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Η σημασία της είναι μεγάλη λόγω του ότι βρίσκεται στο επίκεντρο της προσωπικότητας του ατόμου (Youngs, 1992). Η αυτοεκτίμηση είναι μια κοινωνική εμπειρία, η οποία προκύπτει από τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περίγυρου. Με λίγα λόγια, είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αξιολογεί την αυτοαντίληψή του (Ταχματζίδης, 2009) και αφορά τη γενική αυτοεκτίμηση (global self-esteem). Από την άλλη πλευρά, όταν ένα άτομο κάνει αξιολογήσεις του εαυτού του για συγκεκριμένους τομείς, όπως για παράδειγμα τις κοινωνικές του σχέσεις ή τη φυσική του εμφάνιση, τότε συζητάμε για επιμέρους τομείς της αυτοεκτίμησης του ατόμου (domain-specific self-esteem) (Lear, & Baumeister 2000).

Σύμφωνα με τον Coopersmith, ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του και διατηρεί σε σχέση με τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Ο ίδιος ισχυρίζεται πως οι άνθρωποι κρίνουν τις επιτυχίες τους με βάση τη δύναμη –δηλαδή την ικανότητα να ελέγχουν τους άλλους και να ασκούν επίδραση πάνω τους–, τη σπουδαιότητα –δηλαδή την εκδήλωση αποδοχής, προσοχής και αγάπης εκ μέρους των άλλων–, την αρετή –την προσκόλληση σε ορισμένους ηθικούς κανόνες– και την ικανότητα –την επιτυχή αντιμετώπιση καταστάσεων επίτευξης (Λεονταρή, 1998).

Από την άλλη, ο Rosenberg όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη «θετική ή αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό». Τονίζει ότι ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ένα άτομο με αυτοσεβασμό, ένα άτομο που θεωρεί τον εαυτό του αξιόλογο (Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Ο James (1890· Μακρή-Μπότσαρη, 2001α) πρώτος ισχυρίστηκε πως ως ενήλικες διαμορφώνουμε μια σφαιρική άποψη για την αξία μας ως ατόμων, εκτός από τις αυτοπεριγραφές και αυτοαξιολογήσεις μας στους διάφορους τομείς της ζωής μας. Η σφαιρική άποψη είναι η αυτοεκτίμησή μας. Με βάση την άποψή του, η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες (επιδιώξεις) και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων του. Στη θεωρία του η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τον

«ιδανικό εαυτό» και ο βαθμός της αυτοεκτίμησης σχετίζεται με την ασυμφωνία ανάμεσα στον πραγματικό και ιδανικό εαυτό. Έτσι, ο James πρότεινε μια μαθηματική σχέση η οποία ορίζει την αυτοεκτίμηση ως *το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις ή φιλοδοξίες του:*

$$\text{αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{επιτυχίες}}{\text{επιδιώξεις}}$$

Η προσέγγιση του Ziller (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α) στην αυτοεκτίμηση γίνεται με όρους σχήματος κοινωνικού εαυτού. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με σημαντικούς άλλους και η αυτοαξιολόγηση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς. Η πεποίθηση του Ziller για τη σημασία του κοινωνικού παράγοντα στην αυτοαξιολόγηση τον οδήγησε στον ορισμό της έννοιας «κοινωνική εκτίμηση» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Η αυτοεκτίμηση έχει δύο διαστάσεις: τον αυτοσεβασμό (self-respect) και την αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy). Με τον όρο *αυτοσεβασμό* εννοούμε ότι το άτομο κατανοεί την αξία του και ότι του αξίζει να επιτύχει στη ζωή του. Με τον όρο *αυτοαποτελεσματικότητα* εννοούμε την εμπιστοσύνη που δείχνει το άτομο στον εαυτό του για να μπορεί να σκέφτεται, να πράττει, να επιλέγει, να αποφασίζει και να καταλαβαίνει τα γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω του (Branden, 1992· Walz & Bleuer, 1992). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1986). Παρουσιάζεται ως υποκείμενη της αυτοεκτίμησης, από τη στιγμή που αυτή αναφέρεται σε ευρύτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά του ατόμου. Αντίθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα εστιάζεται στις εκτιμήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκειά της. Στη διαμόρφωσή της σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο και η σχολική κοινότητα, όπως επίσης και η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων. Οι «σημαντικοί άλλοι» που υπάρχουν στη ζωή μας διαδραματίζουν εξαίρετο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής μας. Όσο

περισσότερο νιώθουμε ότι οι «σημαντικοί άλλοι» μας εκτιμούν και μας αποδέχονται τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή μας. Για τους μαθητές μέχρι και το τέλος της εφηβείας, οι «σημαντικοί άλλοι» είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι κοντινοί φίλοι και οι δάσκαλοι, ενώ για τους ενήλικες είναι οι συνεργάτες, οι γονείς, οι σύντροφοι. Κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λόγω των αλλαγών κατά τη διδακτική διαδικασία, η αυτοεκτίμηση των παιδιών μειώνεται. Με λίγα λόγια, η πρώιμη εφηβική ηλικία τείνει να είναι μια περίοδος διαταραχών της αυτοεκτίμησης. Από την ηλικία των 13 ετών μέχρι και τα 23, η αυτοεκτίμηση αρχίζει να σταθεροποιείται (Κιοσέογλου, Στογιαννίδου, & Χατζηδημητριάδου, 1999· Λεονταρή, 1998).

Τα άτομα που διαθέτουν θετική εικόνα του εαυτού παρουσιάζουν καλή προσαρμογή, δημοτικότητα, χαμηλό βαθμό άγχους, ανεξαρτησία από την ομάδα και έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, φαίνεται να είναι περισσότερο ειλικρινή με τον εαυτό τους και χρησιμοποιούν σπανιότερα μηχανισμούς άμυνας, δύνανται να αποδεχτούν τον εαυτό τους ακόμη και με τις αδυναμίες τους, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ισχυρά κίνητρα για επιτυχία. Αντίθετα, τα άτομα με αρνητική αυτοαντίληψη υποφέρουν από άγχος, υιοθετούν μια στάση άμυνας απέναντι στους άλλους, νιώθουν μοναξιά και υποτιμούν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Επικεντρώνονται συνεχώς στις αδυναμίες τους, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τον ανταγωνισμό με άλλους και να φοβούνται την αποτυχία (Devai, 1990, όπ. αναφ. στο Λεονταρή, 1998).

Διάκριση αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης

Από την ανασκόπηση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας παρατηρείται πως υπάρχει μια σύγχυση και εναλλακτική χρήση των όρων αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη. Και οι δύο αυτοί όροι αναφέρονται σε μια αξιολογική λειτουργία του ατόμου για τον εαυτό του.

Η *αυτοαντίληψη* είναι η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Σχετίζεται με τα ερεθίσματα που δεχόμαστε σχετικά με τον εαυτό μας και τις πεποιθήσεις που σχηματίζουμε για αυτόν. Διαμορφώνεται από τις καθημερινές μας

εμπειρίες με άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον μας (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Εμμανουηλίδου, 2014).

Η *αυτοεκτίμηση* είναι η υποκειμενική, θετική ή αρνητική, αξιολόγηση που κάνει ένα άτομο για τον εαυτό του σε κάποια χρονική στιγμή. Ειδικότερα, αφορά στην *αξιολόγηση* της εικόνας αυτής που μας έγινε αντιληπτή και στα *συναισθήματα* που πηγάζουν από την αξιολόγηση αυτή. Είναι η συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό μας και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, υψηλή ή χαμηλή. Είναι ο βαθμός με τον οποίο επιδοκιμάζουμε ή αποδοκιμάζουμε τον εαυτό μας, ανάλογα με το αν έχουμε πετύχει ή όχι τους στόχους μας (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Εμμανουηλίδου, 2014· Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Η *αυτοπεποίθηση* είναι η πίστη στον εαυτό μας. Μπορεί να θεωρηθεί πως είναι το αποτέλεσμα της αυτοεκτίμησης. Είναι η πίστη ότι μπορούμε να τα καταφέρουμε και να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητές μας. Η αυτοπεποίθηση είναι αυτή που θα μας βοηθήσει να δώσουμε στον εαυτό μας διάφορες ευκαιρίες για να εξελιχθούμε στη ζωή (Εμμανουηλίδου, 2014).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του, η οποία αναφέρεται σε μεμονωμένες όψεις του εαυτού (πραγματικός, ιδανικός, δεοντικός εαυτός) ή και στη συνολική εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του (σφαιρικός εαυτός). Από την άλλη, η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο. Δείχνει, δηλαδή, το βαθμό που το άτομο αποδέχεται ή επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Η αυτοεκτίμησή μας, λοιπόν, πηγάζει από την αυτοαντίληψή μας. Το πώς νιώθουμε απέναντι στον εαυτό μας εξαρτάται από το πώς μας έγινε αυτός αντιληπτός. Για παράδειγμα, αν έχουμε σχηματίσει στο νου την *ιδέα* ότι είμαστε άσχημοι (αυτοαντίληψη), με βάση αυτή την ιδέα θα διαμορφωθούν και τα αντίστοιχα *συναισθήματα* (αυτοεκτίμηση) και έτσι δεν θα *πιστέψουμε* ότι μπορούμε να αρέσουμε στον άλλο ώστε να τον πλησιάσουμε (αυτοπεποίθηση) (Εμμανουηλίδου, 2014).

Είναι αναγκαίο να τονιστεί πως τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση ενέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Οι ερευνητές θεωρούν ότι οι αυτοαξιολογήσεις, οι οποίες αφορούν σε γενικά χαρακτηριστικά, όπως «Είμαι ένα αξιόλογο άτομο», πρέπει να διαχωρίζονται από τις αυτοαξιολογήσεις του ατόμου σε επιμέρους τομείς της ζωής του, όπως είναι η γνωστική ικανότητα («Είμαι έξυπνος»), η κοινωνική ικανότητα («Οι συνομήλικοί μου με συμπαθούν») και η σωματική ικανότητα («Είμαι καλός στα σπορ») (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης συμπίπτει χρονικά με τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της προσωπικότητας (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Μοντέλα Αυτοεκτίμησης

Αρκετοί μελετητές, στην προσπάθεια τους να εξηγήσουν πώς δομείται η αυτοεκτίμηση, έχουν προτείνει μοντέλα για τους τομείς από τους οποίους αυτή συγκροτείται (Ταχματζίδης, 2009).

Το 1967 ο Coopersmith πρότεινε ένα μοντέλο με τέσσερις κατευθύνσεις: γενικές αναφορές στον εαυτό, το σχολείο, την οικογένεια και τους συνομηλίκους (Branden, 1992· Ταχματζίδης, 2009). Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης ο Coopersmith δημιούργησε την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για εφήβους, για τη μετεφηβική ηλικία και για ενήλικες. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 10 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 5 αξιολογούν τον εαυτό θετικά, ενώ οι άλλες 5 αρνητικά. Ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει με διαβαθμιστική κλίμακα από το 1 = διαφωνώ απόλυτα, μέχρι το 4 = συμφωνώ απόλυτα (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Ο Rosenberg (1965, 1986) έδωσε έμφαση στη σφαιρική φύση της αυτοεκτίμησης, υιοθετώντας την άποψη του James (1890) σχετικά με τη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο πάνω και πέρα από τις αυτοαντιλήψεις στους διάφορους τομείς της ζωής του. Ο Rosenberg ισχυρίστηκε πως η αυτοεκτίμηση δεν προκύπτει από το απλό άθροισμα των τιμών των ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου, όπως αυτό του Coopersmith, αλλά ότι τα διάφορα διακείμενα στοιχεία του εαυτού σταθμίζονται, ιεραρχούνται και συνδυάζονται με μια σύνθετη εξίσωση, της οποίας το άτομο δεν έχει επίγνωση. Η

θέση του αυτή αποτυπώνεται στο ερωτηματολόγιό του, του οποίου οι ερωτήσεις αξιολογούν άμεσα την αυτοεκτίμηση.

Η Harter (1988, 1990) ερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν την αίσθηση της αυτοεκτίμησης. Αναφέρει ότι μεταξύ τεσσάρων έως επτά ετών, τα παιδιά φαίνεται ότι είναι σε θέση να κάνουν κρίσεις για τομείς όπως η γνωστική ικανότητα, η φυσική ικανότητα, η κοινωνική αποδοχή και η συμπεριφορά, χωρίς ωστόσο να μπορούν να κάνουν σαφή διαχωρισμό μεταξύ όλων αυτών. Παρά τη σχετική αδυναμία τους να κατανοούν και να διαχωρίζουν πλήρως τις διαφορετικές πλευρές του εαυτού, διαθέτουν μια αίσθηση αυτοεκτίμησης, η οποία βασίζεται κυρίως σε πραγματικά και περιγραφικά χαρακτηριστικά. Το πλέον εμφανές χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας είναι ο θετικά μεροληπτικός τρόπος που τα ίδια αποδίδουν στις περιγραφές των συμπεριφορών, των προτιμήσεων και των χαρακτηριστικών τους.

Σύμφωνα με την Harter, αυτοεκτίμηση είναι ένα σύστημα αξιολόγησης του εαυτού μας, η οποία σχετίζεται με την ιδανική ιδέα που έχουμε για τον εαυτό μας. Σε όλο το ερευνητικό της έργο, αντί του όρου «αυτοεκτίμηση», χρησιμοποιεί τον όρο «σφαιρική αυτοαξία» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Η Harter (1989) περιέγραψε τους εξής τομείς αυτοεκτίμησης (βλ. και Μακρή-Μπότσαρη, 2001β· Ταχματζίδης, 2009):

1. Σχολική ικανότητα: αφορά στην αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητά του στα σχολικά μαθήματα.

2. Σχέσεις με τους συνομήλικους: αφορά στον βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του.

3. Αθλητική ικανότητα: σχετίζεται με την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα σπορ και τα αθλήματα.

4. Φυσική εμφάνιση: αποτυπώνει την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικά τη σωματική διάπλαση και εξωτερική εμφάνιση.

5. Διαγωγή-Συμπεριφορά: αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά.

6. Αυτοεκτίμηση: αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τη ζωή του και τον εαυτό του.

Η Harter κατασκεύασε ερωτηματολόγια (Self-Perception Profile for Children) τα οποία έχουν ως σκοπό να μετρήσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των ατόμων. Τα ερωτηματολόγια αυτά απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 4-7, 8-14 και 15-18 ετών και σταθμίστηκαν στα ελληνικά (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α).

Τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν και να διαφοροποιήσουν μεταξύ τους περισσότερα συστατικά της αυτοεκτίμησης. Η Harter πρότεινε πέντε περιοχές που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της συνολικής αυτοεκτίμησης των παιδιών αυτής της ηλικίας (βλ. Σχήμα 3): τη γνωστική ικανότητα, την αθλητική ικανότητα, την κοινωνική αποδοχή, την εμφάνιση σώματος και τη σωστή συμπεριφορά. Η σύγχυση μεταξύ του ιδανικού και του πραγματικού εαυτού, που χαρακτηρίζει μικρότερα παιδιά, αντικαθίσταται τώρα με την κοινωνική σύγκριση και την αξιολόγηση του εαυτού. Αναπτύσσεται μια εστίαση σε προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Παρουσιάζονται τόσο θετικές όσο και αρνητικές εκτιμήσεις του εαυτού στην προσπάθεια για πιο σωστή αυτοκριτική (Harter, 1988).

Τομέας αυτοαξιολόγησης	**Περιεχόμενο δείγματος θεμάτων**
Γνωστική επάρκεια	Καλός/ή στη σχολική εργασία, μπορώ να βρίσκω απαντήσεις, θυμάμαι εύκολα, θυμάμαι ό,τι διάβασα.
Κοινωνική επάρκεια	Έχω πολλούς φίλους, είμαι δημοφιλής, κάνω πράγματα με άλλα παιδιά, είμαι εύκολα αγαπητός/ή.
Σωματική επάρκεια	Τα καταφέρνω καλά στα σπορ, είμαι καλός/ή στα ομαδικά παιχνίδια, με διαλέγουν πρώτο/η για τα παιχνίδια.
Γενική αυτο-αξία	Σίγουρος/η για τον εαυτό μου, κάνω τα πράγματα καλά, είμαι καλός άνθρωπος, θέλω να μείνω ίδια/α.

Σχήμα 3. Κλίμακα αυτοεκτίμησης της Harter για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών.

Πηγή: Harter (1982), όπ. αναφ. στο Cole & Cole (2001).

Η περίοδος της εφηβείας χαρακτηρίζεται από έντονη ενασχόληση με τον εαυτό. Εμφανίζεται μια έντονη τάση συναίσθησης της κριτικής αξιολόγησης από τους σημαντικούς άλλους και τον κοινωνικό περίγυρο, που συχνά οδηγεί στην αυστηρή αυτοκριτική και την αστάθεια της αυτοαντίληψης, καθώς η προσπάθεια

για τη διαμόρφωση της ταυτότητας βρίσκεται σε εξέλιξη (Harter 1988, 1990). Η διαμόρφωση αυτής της σταθερής και με συνοχή ταυτότητας αποτελεί τον ουσιαστικότερο σκοπό στην ηλικία αυτή και η σύγχυση των ρόλων αποτελεί υπαρκτό κίνδυνο. Καθώς η άμεση προοπτική της ενηλικίωσης προσφέρει υποσχέσεις και ενθουσιασμό, τη χρονική αυτή περίοδο είναι πιθανό η αυτοεκτίμηση να βυθιστεί σε οδυνηρά χαμηλά επίπεδα, όπου η κατάθλιψη και το άγχος μπορούν να παράγουν ακόμη και σκέψεις αυτοκτονίας (Harter, 1993).

Η Harter υπέδειξε την ιδιαίτερη σημασία της απεριόριστης και άνευ όρων υποστήριξης στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται την ασφάλεια που τους παρέχει η αίσθηση ότι η αξία τους εκτιμάται ανεξάρτητα από τις ικανότητες και την απόδοσή τους. Στην αντίθετη περίπτωση, η υπό όρους υποστήριξη από την πλευρά των σημαντικών άλλων, που εξαρτάται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, στάσεις ή επιτεύξεις των παιδιών μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στην αυτοεκτίμησή τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί αυτού του είδους η υποστήριξη πιθανόν να εκλαμβάνεται από τα παιδιά ως προσπάθεια ελέγχου. Η πρακτική αξία των παραπάνω βρίσκεται στη διαπαιδαγώγηση και ανατροφή των παιδιών, κατά την οποία γονείς και εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αποσύρουν ποτέ την υποστήριξή τους ή να μειώνουν την αίσθηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Harter, 1993).

Μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και η σύγκριση αυτή φαίνεται ότι αποτελεί μια σημαντική πηγή της αυτοαντίληψης. Έτσι, για τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη σχηματίσει αρνητική αυτοαντίληψη, η σχολική αποτυχία έρχεται να επιβεβαιώσει τη γενικότερη ανημπόρια τους (Λεονταρή, 1998).

Σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο των Shavelson και συνεργατών του (1976, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2006), στην κορυφή βρίσκεται η γενική αυτοαντίληψη και σε αυτήν υπάγονται η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (τομείς μαθημάτων) και η μη ακαδημαϊκή (ο κοινωνικός, ο συναισθηματικός και ο σωματικός τομέας). Η σχολική επίδοση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική αυτοαντίληψη, δηλαδή την αντίληψη που έχει το παιδί για τις επιμέρους ικανότητές του στο σχολείο.

Αυτοεκτίμηση Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η αυτοεκτίμηση θεωρείται ένας σημαντικός δείκτης της ψυχικής υγείας. Η υψηλή αυτοεκτίμηση στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας έχει συνδεθεί με την ικανοποίηση και τη μετέπειτα ευτυχία στην ενήλικη ζωή. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί με την κατάθλιψη, το άγχος και την ελλιπή προσαρμογή, τόσο στο σχολείο όσο και στις κοινωνικές σχέσεις (Cole, & Cole, 2001· Harter, 1993).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες πολύ συχνά οργανώνουν την ταυτότητά τους γύρω από αισθήματα κατωτερότητας, αδυναμίας, ανεπάρκειας, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αρνητικής αυτοεικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Στο σχολείο οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται κυρίως από τη σχολική τους επίδοση και λιγότερο από άλλες ικανότητες που μπορεί να έχουν, όπως ο αθλητισμός, οι κοινωνικές σχέσεις, η τεχνολογία. Παρόλη την προσπάθεια αυτών των παιδιών, η συνεχής χαμηλή επίδοση, σε συνδυασμό με την αρνητική ενίσχυση, μπορεί να οδηγήσουν στη μείωση της σχολικής αυτοαντίληψης (Zelele, 2004, όπ. αναφ. στο Λεονταρή, 1998). Έτσι, όταν τα παιδιά πετυχαίνουν στο σχολείο, πιστεύουν περισσότερο στον εαυτό τους και ταυτόχρονα πιστεύουν πως μπορούν να τα καταφέρουν στη ζωή τους γενικά. Αντίθετα, όταν αποτυγχάνουν και απογοητεύονται συχνά, τότε μαθαίνουν ότι, ακόμα και αν προσπαθούν, οι προσπάθειές τους δεν αλλάζουν σχεδόν καθόλου την κατάσταση. Επιπρόσθετα, η αυτοαντίληψη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει διαμορφωθεί έως την ηλικία των 10 ετών περίπου. Έτσι, κρίνεται απαραίτητος ο έγκαιρος εντοπισμός και η υποστήριξή τους σε μαθησιακό και ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο προς την κατεύθυνση μιας συστηματικής και αποτελεσματικής παρέμβασης (Πολυχρόνη, 2006).

Πληθώρα ερευνών συγκλίνουν στην άποψη ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς αντιμετωπίζουν ελλείψεις στους ακαδημαϊκούς τομείς. Έχοντας βιώσει συχνά αποτυχίες, οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν συναισθήματα μειονεξίας, ηττοπάθειας και ανασφάλειας, τα οποία γίνονται εντονότερα κατά την εφηβεία. Επίσης, η αυτοαντίληψη συνδέεται με

τη σχολική επίδοση και με τις προσδοκίες των γονέων και των συνομηλίκων (Πολυχρόνη, 2006).

Οι Prout και συν. (1992, όπ. αναφ. στο Elbaum, & Vaughn, 2003) ασχολήθηκαν με τη σφαιρική αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τους συνέκριναν με μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Συμπέραναν πως η χαμηλή αυτοαντίληψη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζει τόσο τον ακαδημαϊκό τομέα όσο και τη σφαιρική αυτοεκτίμησή τους.

Οι Prout και Prout (1996) στη βιβλιογραφική ανασκόπησή τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν επιβεβαιώνεται από το σύνολο των ερευνών η άποψη ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Παρόλα αυτά, η σχολική αυτοεκτίμηση φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά στα παιδιά με αυτά σε σύγκριση με τα υπόλοιπα. Ο Chapman (1988) υποστήριξε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και ιδιαίτερα σχολική αυτοεκτίμηση από εκείνα που δεν έχουν αυτό το πρόβλημα. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις σε αυτό ανάλογα με την κλίμακα που χρησιμοποιούνταν και την ομάδα σύγκρισης-αναφοράς των παιδιών. Οι Rogers, Smith και Coleman (1978) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιούν διαφορετικές ομάδες σύγκρισης για τους διάφορους τομείς της αυτοαντίληψής τους και κατ' επέκταση και της αυτοεκτίμησής τους. Στοιχείο που επιβεβαιώνει και την άποψη της Harter (1988), η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συγκρίνουν τους εαυτούς τους με εκείνα που δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες (τα παιδιά που φοιτούν μόνο σε κανονικές τάξεις), με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, κάτι που δεν συμβαίνει με τα παιδιά χαμηλής νοημοσύνης.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με την σχολική ικανότητα. Η έρευνα των Renick και Harter (1989) είχε δείξει πως η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζεται με το αίσθημα της σφαιρικής αυτοαξίας σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η κοινωνική και η αθλητική αυτοεκτίμηση. Ειδικότερα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχολική

ικανότητα για τη διαμόρφωση της συνολικής τους αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης από ό,τι στη συναισθηματική και στη γνωστική εικόνα που σχηματίζουν για άλλους τομείς του εαυτού τους, όπως την κοινωνική αποδοχή, την αθλητική ικανότητα. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν ότι η σχολική αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει σταδιακή μείωση σε σύγκριση με αυτή των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, εξαιτίας της συσσώρευσης των σχολικών αποτυχιών, των αρνητικών κρίσεων από τους εκπαιδευτικούς και ενδεχομένως και της ετικετοποίησης μέσα από την παρακολούθηση τμημάτων ένταξης, καθώς επίσης και των απογοητευτικών συγκρίσεων με τους συνομηλίκους.

Οι Gans, Kenny και Ghany (2003) συνέκριναν την αυτοαντίληψη σε Ισπανούς εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα ευρήματά τους έδειξαν πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αρνητική αυτοαντίληψη και σημαντικά χαμηλότερη από εκείνη των συνομηλίκων τους. Επίσης, δεν υπήρχε διαφορά στη σφαιρική αυτοαντίληψη μεταξύ των δύο ομάδων. Έτσι, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν γενικεύουν τα αισθήματα της ακαδημαϊκής τους αδυναμίας σε πιο γενικευμένες αντιλήψεις της αυτοαντίληψης. Οι ερευνητές δίνουν την εξήγηση πως τα παιδιά αυτά αποδίδουν την αυτοαντίληψη που έχουν σχηματίσει σε περιοχές εκτός των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως εξωτερική εμφάνιση και δημοτικότητα.

Στην Ελλάδα, η Leontari (1993) διεξήγαγε μια έρευνα με 442 μαθητές Τμημάτων Ένταξης και Γενικής Τάξης. Τα ευρήματά της συμφωνούν με την παραπάνω έρευνα. Διαπίστωσε ότι οι μαθητές των Τμημάτων Ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη από τους συμμαθητές τους με καλές επιδόσεις στο σχολείο. Επίσης, η σφαιρική αυτοεκτίμησή τους είναι και αυτή χαμηλότερη από εκείνη των συνομηλίκων τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Βρέθηκε, ακόμη, πως οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων που δεν παρακολουθούσαν Τμήμα Ένταξης είχαν και εκείνοι χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη, όχι όμως και χαμηλή σφαιρική αυτοεκτίμηση.

Οι Συγκολλίτου και Λουράκη (2005) πραγματοποίησαν έρευνα σε 238 μαθητές Δημοτικού Σχολείου στην Κρήτη. Βρήκαν πως οι μαθητές των Τμημάτων Ένταξης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στη σφαιρική αυτοεκτίμηση, παρόλο

που είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στις υπόλοιπες κλίμακες του ερωτηματολογίου. Επίσης, οι Tracy και Marsh (2002, όπ. αναφ. στο Συγκολλίτου, & Λουράκη, 2005) διαπίστωσαν πως τα παιδιά με νοητικές μειονεξίες που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης, σε σύγκριση με εκείνα που φοιτούσαν σε κανονικές τάξεις, πιθανόν παρουσίαζαν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση, εξαιτίας της σύγκρισής τους με μια πιο ομοιογενή ομάδα.

Ωστόσο, οι Ekeland, Heian και Hagen (2005) στη μετα-ανάλυσή τους συγκέντρωσαν 23 προσπάθειες παρεμβάσεων που έχουν γίνει για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε παιδιά 3-19,5 ετών, για να διαπιστώσουν αν η αυτοεκτίμησή τους αυξάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν εκείνη εξασκείται μόνο με δραστηριότητες αυτοεκτίμησης, ή όταν αποτελεί μέρος άλλων παρεμβάσεων και συνδυάζεται με την ανάπτυξη άλλων ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και με τη συμβουλευτική. Διαπίστωσαν πως η εξάσκηση και στα δύο είδη παρεμβάσεων μπορεί να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση σε παιδιά και εφήβους, καθώς και σε ομάδες υψηλού κινδύνου, όμως με βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα. Ως προς το ποια από τα δύο είδη παρεμβάσεων έχει καλύτερα αποτελέσματα, η μετα-ανάλυση αυτή φανέρωσε ελάχιστη στατιστικά σημαντική διαφορά.

2.3.2 Δυσκολίες ενδοπροσωπικής προσαρμογής και προβλήματα στις διαπροσωπικές/κοινωνικές σχέσεις

Το φαινόμενο της εμφάνισης προβλημάτων διαπροσωπικών/κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αρκετά σύνηθες. Τα παιδιά αυτά, από τη μια πλευρά, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά που τα εμποδίζουν να αναπτύξουν γνωστικές διαδικασίες και, από την άλλη, τα συνοδευτικά χαρακτηριστικά τους, όπως η συναισθηματική αστάθεια, οι αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες, η φτωχή μνήμη, η αταξία στη σκέψη, η διάχυση του ενδιαφέροντος κ.ά. Όλα τα παραπάνω οδηγούν τον μαθητή να υιοθετεί μια αμυντική συμπεριφορά, που με τη σειρά της δυσχεραίνει την προσαρμογή και αποδοχή του στο σχολικό και

στο οικογενειακό περιβάλλον. Μαζί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν να υπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης.

Οι συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να εμφανίζονται ως αγχώδεις διαταραχές ή διαταραχές διάθεσης. Αναφορικά με τις αγχώδεις διαταραχές, τα παιδιά αυτά βιώνουν άγχος, το οποίο εκδηλώνουν με σωματικά συμπτώματα (π.χ. πόνος στην κοιλιά και το κεφάλι) στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Ακόμη, το άγχος τους συχνά εκφράζεται και ως φόβος (π.χ. αποτυχίας). Συνήθως βιώνουν πολύ περισσότερο άγχος από τους φυσιολογικούς συνομηλίκους τους (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Επίσης, έντονες εκδηλώσεις άγχους παρουσιάζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στα οποία συνυπάρχουν και διαταραχές συμπεριφοράς. Έρευνα σε εφήβους 12-18 ετών με Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ έδειξε πως το 34% εμφανίζει ιδιαίτερο άγχος πηγαίνοντας στο σχολείο και μπαίνοντας στη σχολική τάξη (Brook & Boaz, 2005).

Επιπλέον, ως προς τις διαταραχές της διάθεσης, τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν εντονότερο το συναίσθημα της μοναξιάς και του θυμού και εμφανίζουν μικρότερη ανοχή στη ματαίωση σε σύγκριση με τους φυσιολογικούς συμμαθητές τους (Αναγνωστόπουλος, 2001). Παρατηρείται πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα την απογοήτευση, τη συναισθηματική αστάθεια, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και γενικά την αρνητική εικόνα του παιδιού. Μάλιστα, η κατάθλιψη αποτελεί μία από τις συχνότερες συνοδές διαγνώσεις στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνει διαρκή σχολική αποτυχία, η οποία τις περισσότερες φορές του προκαλεί άγχος και ματαίωση. Αδυνατεί να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του, αφού εμποδίζεται από δυνάμεις που δεν μπορεί να διαγνώσει και να ελέγξει. Συχνά, τα παιδιά που εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση, στις διαπροσωπικές τους συνδιαλλαγές χρησιμοποιούν φράσεις, όπως «Δεν φταίω εγώ, κάνω ό,τι μπορώ» (Κορντιέ, 1995, όπ. αναφ. στο Κρόκου, 2010). Αυτή η ματαίωση που βιώνουν όταν δεν κατορθώνουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που έχει το περιβάλλον τους –οι σημαντικοί άλλοι– για αυτά,

μετατρέπεται σταδιακά σε άγχος. Μεγαλώνουν με την πεποίθηση ότι δεν υπάρχει κάτι πιο τρομερό από το να κάνουν λάθος. Όμως, εξ ορισμού τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες θα κάνουν λάθη «απροσεξίας», με φυσική συνέπεια να αισθάνονται «ανεπαρκή» ως προς τη σχολική απόδοσή τους, αν δεν υποστηριχτούν συναισθηματικά.

Η σχολική αποτυχία πλήττει τη θετική αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη των μαθητών· υποτιμούν τον εαυτό τους και αισθάνονται ότι το ίδιο εισπράττουν από το περιβάλλον τους (σχολικό, οικογενειακό). Εμφανίζουν έτσι μια «έλλειψη διάθεσης», μια εσκεμμένη άρνηση να εργαστούν, αφού γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι δεν θα τα καταφέρουν ή ότι τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους δεν θα αξιολογηθούν θετικά, αλλά μπορεί να τύχουν αρνητικών σχολίων ή ακόμα και χλευασμών.

Ως επακόλουθο αυτού, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν σχολική άρνηση, καθώς θέλουν να αποφύγουν ό,τι τα φοβίζει. Επειδή δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στη συνεχιζόμενη αποτυχία, κατακλύζονται από άγχος και αρνούνται να πάνε σχολείο. Η σχολική φοβία που εμφανίζουν αυτά τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο, μετατρέπεται σε απέχθεια για το σχολείο κατά την εφηβεία. Έτσι, τα παιδιά αυτά αρχίζουν να διαμορφώνουν το προφίλ του σκασιάρχη και υπάρχει πιθανότητα να εκδηλώσουν παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, αυτοκαταστροφικότητα, ψεύδος, κλοπή και φυγή από το σπίτι. Σύμφωνα με έρευνες για τα ελληνικά δεδομένα (Koliades et al. 2002, όπ. αναφ. στο Κρόκου, 2010), τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν, σε μικρότερα ποσοστά, και σωματικά συμπτώματα, όπως ο πονοκέφαλος και ο στομαχόπονος ως αντίδραση στο άγχος που τους προκαλεί η σχολική εργασία.

Σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, εμφανίζονται πιο ανώριμα, έχοντας αρνητική αυτοεικόνα και μικρή αποδοχή από τον κύκλο των συμμαθητών τους. Η ίδια αυτή ανωριμότητα τα κάνει πολλές φορές να φέρονται και να αντιδρούν αδέξια στις κοινωνικές συναναστροφές τους· φαίνονται απόμακρα, κλεισμένα στον εαυτό τους και δείχνουν να μην κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, μπορεί στις συζητήσεις να δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές λέξεις, να τραυλίζουν ή να

αποφεύγουν τον άμεσο διάλογο, εκδηλώνοντας έτσι τη σύγχυση και το άγχος που τα κατακλύζει.

Όλες αυτές οι καταστάσεις σύγχυσης, άγχους και ματαίωσης που βιώνουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τούς προκαλούν θυμό, τον οποίο άλλες φορές τον στρέφουν στον εαυτό τους και άλλες στο περιβάλλον τους. Όταν ο θυμός εσωτερικεύεται, εμφανίζεται ως παθητικότητα και καταθλιπτική διάθεση.

Σύμφωνα με τους Pratt, Tallis και Eysenck (1997, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2006), αφού η γνωστική ικανότητα επηρεάζεται από το άγχος, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες επιβαρύνονται περισσότερο. Το άγχος συχνά τα οδηγεί σε στάσεις αποφυγής, όπως αποφυγή οποιουδήποτε ερεθίσματος συνδέεται με βιβλία και ανάγνωση. Επίσης, μπορεί να εκφράσουν θυμό ή αδιαφορία, καθώς αντιλαμβάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο. Ακόμη, οδηγούνται και σε αρνητική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό (Tsovili, 2004, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2006).

Το άγχος συχνά χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Προϋπόθεση της κοινωνικής προσαρμογής είναι η διαμόρφωση σχέσεων με τους συνομηλίκους. Έτσι, η επίγνωση της σοβαρότητας των δυσκολιών από το ίδιο το παιδί μπορεί να το οδηγήσει σε αίσθημα ανασφάλειας και φόβου ότι οι συνομήλικοί του θα υποτιμήσουν τις προσπάθειές του και θα το αξιολογήσουν αρνητικά (Cohen, 1986, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2006). Επίσης, οι έφηβοι με Δυσλεξία αποφεύγουν την έκθεση σε κοινό, εξαιτίας ίσως των δυσκολιών τους στον προφορικό λόγο (Ryan, 2004, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2006). Ακόμη, τα παιδιά αυτά αποφεύγουν καταστάσεις που αυξάνουν τη συναισθηματική ένταση.

Η κατάθλιψη είναι από τις συχνότερες συνοδές διαγνώσεις. Η επίπτωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής μπορεί να είναι μέχρι 7 φορές μεγαλύτερη από ό,τι στο μέσο όρο του παιδικού πληθυσμού. Μάλιστα, υποστηρίζεται πως ορισμένες μορφές Μαθησιακών Δυσκολιών (μη λεκτικές) σχετίζονται άμεσα με αυξημένο κίνδυνο αυτοκτονίας. Ακόμη, ο κίνδυνος για αυτοκτονία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη διατήρηση της δυσκολίας στην εφηβεία (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Στα παιδιά, σε αντίθεση με τους ενηλίκους, η κατάθλιψη είναι τις περισσότερες φορές «καλυμμένη». Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά φαίνονται πιο ενεργητικά ή παραφέρονται, για να μην αποκαλύψουν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Όμως, τα παιδιά αλλά και οι ενήλικοι με κατάθλιψη εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά: (α) Τείνουν να σκέφτονται αρνητικά για τον εαυτό τους, (β) δεν βλέπουν τίποτα θετικό στον κόσμο γύρω τους, (γ) δεν βιώνουν θετικές εμπειρίες και δυσκολεύονται να διασκεδάσουν, (δ) φαντάζονται το μέλλον τους με μελανά χρώματα και προβλέπουν ότι οι αποτυχίες τους θα συνεχιστούν (Κρόκου, 2010). Έρευνες (βλ. Κρόκου, 2010) έχουν δείξει πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλή εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης σε σχέση με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, τα κορίτσια με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό συμπτώματα κατάθλιψης από ό,τι τα αγόρια με αναγνωστικές δυσκολίες.

Επομένως, οι συναισθηματικές διαταραχές που μπορεί να εμφανίσουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται από το απλό άγχος έως τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και την απόπειρα αυτοκτονίας ή την αυτοκτονία. Επίσης, εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποθάρρυνση και καταθλιπτικό συναίσθημα. Η ταυτότητά τους συνήθως οργανώνεται γύρω από συναισθήματα αδυναμίας, ανεπάρκειας, ανικανότητας, με αποτέλεσμα τον σχηματισμό αρνητικής εικόνας για τον εαυτό τους (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Τα παραπάνω προβλήματα σχετίζονται με την ενδοπροσωπική προσαρμογή και απορρέουν από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο εξαιτίας της άσχημης σχέσης με τον εαυτό του. Τα προβλήματα αυτά εκδηλώνονται τις περισσότερες φορές μέσα από μια υπέρμετρη συστολή, από μια γενικευμένη αδιαφορία, από την έλλειψη συναισθημάτων, από έκδηλο άγχος και από μια σαφή υποτίμηση των ικανοτήτων του και γενικά της αξιοσύνης τους (Κρόκου, 2010).

Τα προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στις σχέσεις του με τους άλλους (γονείς, αδέρφια, φίλους, εκπαιδευτικούς) και συχνά εκδηλώνονται μέσα από μια αδικαιολόγητη επιθετικότητα, έναν ανεξήγητο θυμό και μια γενικευμένη αρνητικότητα προς

οποιαδήποτε μορφή εξουσίας. Τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από ελλιπή προσοχή και μειωμένη ενσυναίσθηση (Κρόκου, 2010).

Τα παιδιά με πιστοποιημένες Μαθησιακές Δυσκολίες αξιολογούνται από εκπαιδευτικούς και γονείς ότι έχουν σοβαρά προβλήματα συγκέντρωσης την ώρα του μαθήματος, όπως επίσης ότι δεν έχουν φίλους ή μένουν απομονωμένα. Ακόμα, άλλες φορές εκφράζουν μια ανεξήγητη επιθετικότητα είτε σε μέλη της οικογένειας είτε στον κύκλο των συνομηλίκων τους. Το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες, εξαιτίας της μειωμένης αποδοχής που έχει στο περιβάλλον του, αναλαμβάνει αρκετές φορές τον ρόλο του «κακού» σαν αντιστάθμισμα της ετικέτας του «αποτυχημένου», του «διαφορετικού», του «τεμπέλη».

Πιο συγκεκριμένα, τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να εκδηλώσουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι: (α) *Η λεκτική ή και σωματική επιθετικότητα:* το παιδί χρησιμοποιεί απρεπείς εκφράσεις, είτε για να δείξει την ενόχλησή του είτε για να δηλώσει την παρουσία του. Άλλες φορές χρησιμοποιεί σωματική βία, για να επιβάλει την άποψή του ή για να εκδηλώσει την «αξία» του. (β) *Η αντικομφορμιστική/εναντιωματική συμπεριφορά:* το παιδί δεν θέλει να ακολουθεί κανόνες που θέτει η κοινωνία, το σχολείο, η οικογένεια. (γ) *Η αρνητική αυτοπροβολή*: το παιδί δεν δέχεται να ακολουθήσει τους συγκεκριμένους κανόνες, μετατρέπεται σε «πειραχτήρι» ή στο «γελωτοποιό» της παρέας. (δ) *Η απομόνωση:* το παιδί, αφού δεν μπορεί να συμβαδίσει με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αποσύρεται από τον κοινωνικό του περίγυρο, προτιμώντας τη μοναξιά. (ε) *Τα προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης*: το παιδί δεν μπορεί να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, βαριέται ή αφού, από ένα σημείο και μετά, δεν μπορεί να καταλάβει τη διδακτέα ύλη, προσπαθεί να κάνει αισθητή την παρουσία του είτε με το να διακόπτει το μάθημα είτε με το να μιλά και να ενοχλεί τους συμμαθητές του· αυτό που προσπαθεί να δηλώσει σε όλους με τη συμπεριφορά του είναι μια διαμαρτυρία ότι και αυτό είναι εκεί και αξίζει την προσοχή του εκπαιδευτικού, καθώς και ότι θέλει να είναι συμμέτοχος στη γνώση. Η όλη στάση του είναι μια φωνή απόγνωσης: «Είμαι και εγώ εδώ! Μη με αγνοείς, μη με παραμελείς!». (στ) *Οι δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση/παραβατική συμπεριφορά:* το παιδί παρασύρεται εύκολα, γίνεται εξαρτώμενο από «φίλους» που του δίνουν σημασία και αξία και

εύκολα παίρνει τον ρόλο του «θύματος», επιλέγει για φίλους μικρότερα ή μεγαλύτερα παιδιά και σπάνια συνομηλίκους του, ενώ εμφανίζεται εξαιρετικά παραχωρητικό. Η πιο συχνά εμφανιζόμενη παραβατική συμπεριφορά είναι η συμμετοχή του σε συμμορίες και η κλεπτομανία. (ζ) *Οι εκρήξεις θυμού:* το παιδί, αντί να εσωτερικεύσει τον θυμό του, τον στρέφει σε άτομα του οικείου σχολικού ή οικογενειακού περιβάλλοντος (Κρόκου, 2010).

Επομένως, το παιδί που αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες αισθάνεται ότι έχει χαμηλή αποδοχή στον κύκλο των συνομηλίκων του και στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του. Αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί αυτούς τους μαθητές ως ανεπιθύμητους, αυτή την αντίληψη τη μεταφέρει ασυνείδητα, τις περισσότερες φορές, στους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους απορρίπτουν τους μαθητές αυτούς. Όταν όμως ο εκπαιδευτικός αποδέχεται και στηρίζει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, τότε η αποδοχή από τους συμμαθητές τους είναι μεγάλη και τα παιδιά αυτά σε ένα μεγάλο ποσοστό αποτελούν μέλη μιας ομάδας φίλων.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιθανό να διαθέτουν λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Πιο συγκεκριμένα, συχνά παρερμηνεύουν ή δεν αντιλαμβάνονται εύκολα τις προθέσεις των άλλων, δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας και να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσουν τις απόψεις τους. Είναι, δηλαδή, λιγότερο ευαίσθητα στο να κατανοούν τις κοινωνικές χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου και εμφανίζουν δυσκολίες στο να ξεχωρίζουν τους διαφορετικούς τόνους της φωνής. Έτσι, αυτού του είδους οι δυσκολίες οδηγούν σε περιορισμένη κοινωνικότητα. Ακόμη, λόγω των δυσκολιών τους, συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να επενδύουν περισσότερο στο να γίνονται αποδεκτοί, γεγονός που πολλές φορές δεν είναι αποτελεσματικό (Holder & Kirkpatrick, 1991· Prior et al., όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2006).

Συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρουν τα εξής:

- νιώθουν απογοήτευση, ματαίωση, ντροπή, στενοχώρια και αμηχανία
- μπορούν να εξηγήσουν λογικά τι τους συμβαίνει, αν κάποιος τους έχει πρώτα εξηγήσει
- οι εξηγήσεις τους βασίζονται σε πληροφορίες κυρίως από τη μητέρα τους

- συνειδητοποιούν ότι τα άλλα παιδιά εντοπίζουν τις δυσκολίες τους
- αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους από φόβο μήπως τους κοροϊδέψουν ή τους πειράξουν
- τα μισά παιδιά δηλώνουν ότι οι συμμαθητές τους συχνά τους κοροϊδεύουν για τις δυσκολίες τους
- όσο μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν καλύτερα τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους και πιθανόν να ντρέπονται περισσότερο.

Επομένως, με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται ένα πλήθος ψυχοκοινωνικών συνεπειών για το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες. Συνοπτικά οι συνέπειες αυτές είναι οι εξής:

- κοινωνική απόσυρση-αναστολή, λόγω της τάσης του να απομονώνεται από τους συνομηλίκους του
- αίσθημα απογοήτευσης, ματαίωσης και απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
- άγχος, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα της γλώσσας και τη φωναχτή ανάγνωση
- χαμηλή αυτοεκτίμηση, κυρίως λόγω της μειωμένης ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της γενικής αυτοαντίληψης, ιδίως σε μια κοινωνία, όπως η ελληνική, που θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική τη σχολική επιτυχία
- έλλειψη υπομονής στο υπό εκτέλεση έργο, λόγω περιορισμένων προσδοκιών για επιτυχία
- δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, τόσο με συνομηλίκους όσο και με ενήλικες
- προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως επιθετικότητα, διαταραχές διαγωγής ή και παραβατικότητα σε μεγαλύτερη ηλικία.

Εν κατακλείδι, οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά καθιστούν το παιδί λιγότερο ικανό να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, διάφορες ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις μπορεί να προκαλέσουν και να διαιωνίσουν τη μειωμένη απόδοση του παιδιού στο σχολείο. Για αυτόν τον λόγο, κρίνεται αυτά τα δευτερογενή προβλήματα των

Μαθησιακών Δυσκολιών να αναγνωρίζονται έγκαιρα και να αντιμετωπίζονται με κατάλληλη παρέμβαση που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

2.4. Αυτο-υπεράσπιση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η *αυτο-υπεράσπιση (self-advocacy),* ως μια κίνηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ανάμεσα στα άτομα με δυσκολίες-μειονεξίες, ξεκίνησε στις Η.Π.Α. Τα άτομα που είναι καλά εκπαιδευμένα να υπερασπίζονται τον εαυτό τους είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις αντιλήψεις των άλλων που θεωρούν ότι είναι ανίκανα να λάβουν αποφάσεις για τη ζωή και ότι χρειάζονται επαγγελματική καθοδήγηση και προστασία. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων υπεράσπισης του εαυτού θεωρείται κρίσιμη για την επιτυχή μετάβαση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ενήλικη ζωή (Test, Flower, Wood, Brewer, & Eddy, 2005).

Η αυτο-υπεράσπιση είναι μια έννοια και μια δεξιότητα που συνδέεται με τον *αυτο-προσδιορισμό (self-determination).* Έχει βρεθεί πως οι άνθρωποι που έχουν δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού έχουν καλύτερα αποτελέσματα μετά το τέλος του σχολείου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Test et al. (2005) σχετικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο του αναφερόμενου όρου, οι έρευνες έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν πως οι δεξιότητες αυτές χρειάζεται να αναπτυχθούν κατά τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και άλλοι διατείνονται την εισαγωγή τους σε μικρότερες ηλικίες για να διευκολυνθούν οι πιο σημαντικές και απρόσκοπτες μεταβάσεις. Πάντως, εκείνο στο οποίο όλοι συμφωνούν είναι η αναγκαιότητα να μάθουν οι μαθητές σχετικά με τον εαυτό τους, έτσι ώστε να επικοινωνούν τις ανάγκες τους από μικρή ηλικία (Test et al., 2005· Wehmeyer, Sands, Doll, & Palmer, 1997).

2.4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός αυτο-υπεράσπισης

Ο όρος αυτο-υπεράσπιση έχει διατυπωθεί ως σκοπός για εκπαίδευση, ως κίνημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ως συστατικό στοιχείο του αυτο-προσδιορισμού (Test et al., 2005).

Ο αυτο-προσδιορισμός αναφέρεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων που επιτρέπουν στο άτομο να εμπλέκεται σε στοχοθεσία, αυτορρύθμιση και αυτόνομη συμπεριφορά. Επίσης, είναι σημαντική η κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών σε συνδυασμό με την πίστη στον εαυτό του (Field, Sarver, & Shaw, 2003). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Martin και Marshall (1995, όπ. αναφ. στο Wehmeyer et al., 1997) από την ανασκόπηση της ειδικής εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας, ο όρος αυτός περιγράφει τα άτομα τα οποία γνωρίζουν πώς να κάνουν επιλογές, δηλαδή ξέρουν τι θέλουν και πώς να το αποκτήσουν. Από τη συνειδητοποίηση των προσωπικών αναγκών, τα άτομα με δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού επιλέγουν στόχους και στη συνέχεια τους επιδιώκουν με επιμονή. Αυτό περιλαμβάνει την επιβεβαίωση της παρουσίας ενός ατόμου, τη γνωστοποίηση των αναγκών του, καθώς και την αξιολόγηση της προόδου προς την επίτευξη των στόχων, προσαρμόζοντας την επίδοση και δημιουργώντας μοναδικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων.

Τα συστατικά στοιχεία μιας συμπεριφοράς αυτο-προσδιορισμού είναι τα εξής: (α) δεξιότητες επιλογής, (β) δεξιότητες λήψης αποφάσεων, (γ) δεξιότητες λύσης προβλημάτων, (δ) καθορισμός στόχων και δεξιότητες επίτευξής τους, (ε) δεξιότητες αυτο-παρατήρησης, αυτο-αξιολόγησης και ενδυνάμωσης εαυτού, (στ) δεξιότητες αυτο-καθοδήγησης, (ζ) δεξιότητες αυτο-υπεράσπισης και ηγεσίας, (η) εσωτερικός έλεγχος, (θ) θετικές εκτιμήσεις της αποτελεσματικότητας και της προσδοκίας των αποτελεσμάτων και (ι) αυτογνωσία (Wehmeyer et al., 1997).

Η αυτο-υπεράσπιση έχει οριστεί με διάφορους τρόπους από τους μελετητές. Άλλοτε έχει οριστεί ως στόχος για την εκπαίδευση, άλλοτε ως κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ως συστατικό στοιχείο του αυτο-προσδιορισμού (Test et al., 2005).

Ο όρος αυτο-υπεράσπιση αφορά στην ικανότητα του ατόμου με αναπτυξιακές δυσκολίες να μιλάει για τα δικαιώματά του. Για τα άτομα που δεν έχουν δυνατότητα να μιλήσουν απαραίτητη είναι η ύπαρξη ενός διερμηνέα ο οποίος θα εκπροσωπεί τα δικαιώματα και τις ανάγκες τους (Zubal, Shoultz, Walker, & Kennedy, 1997). Ειδικότερα, η αυτο-υπεράσπιση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους οι οποίες προκύπτουν από τους λειτουργικούς περιορισμούς της δυσκολίας τους και να είναι σε θέση να εκφράσουν την εύλογη ανάγκη τους για ακαδημαϊκές ή φυσικές διευκολύνσεις (Hartman, 1993, όπ. αναφ. στο Test et al., 2005).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Advocating Change Together (2002, όπ. αναφ. στο Test et al., 2005), η αυτο-υπεράσπιση αναφέρεται ως ένα κίνημα κοινωνικής αλλαγής. Πρόκειται για ένα κίνημα πολιτών και οργανώσεων για τα πολιτικά δικαιώματα, για να ενδυναμώσουν άτομα με δυσκολίες στο να μιλούν από μόνα τους, να παίρνουν αποφάσεις και να υποστηρίζουν τα δικαιώματά τους, ατομικά και συλλογικά.

Το εννοιολογικό πλαίσιο της αυτο-υπεράσπισης περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: γνώση του εαυτού, γνώση των δικαιωμάτων, επικοινωνία και ηγετικές ικανότητες (ηγεσία) και παρουσιάζεται στο Σχήμα 4 (Test et al., 2005).

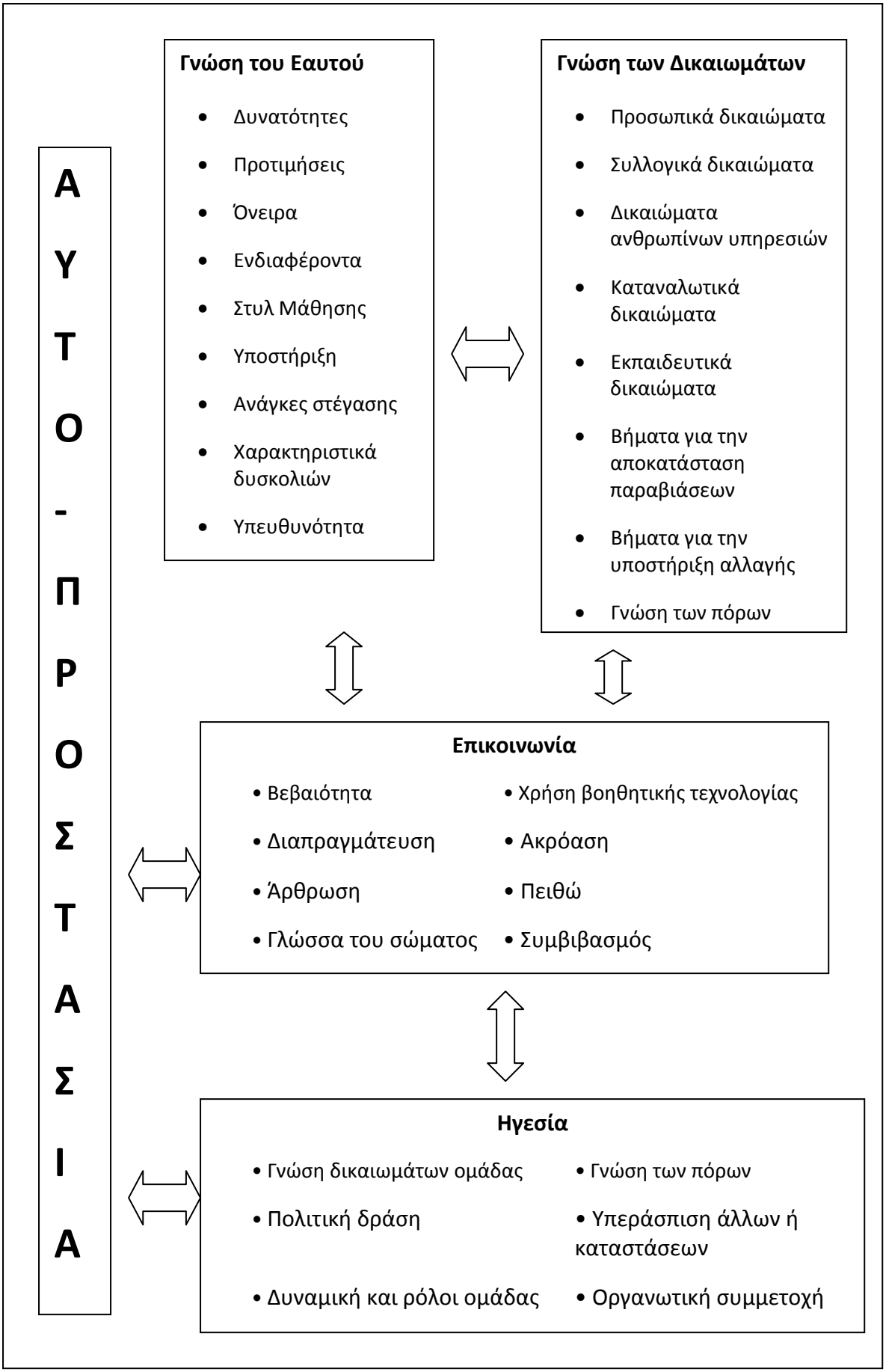
Αρχικά, η *γνώση του εαυτού* (knowledge of self) και η *γνώση των δικαιωμάτων* (knowledge of rights) θεωρούνται ως τα θεμέλια της αυτο-υπεράσπισης, διότι είναι απαραίτητο για τα άτομα να καταλάβουν και να γνωρίσουν τον εαυτό τους, προτού επικοινωνήσουν σε κάποιον τις ανάγκες τους και αυτό που θέλουν (Test et al., 2005).

Το επόμενο στοιχείο είναι η *επικοινωνία της γνώσης του εαυτού και των δικαιωμάτων* (communication). Η εκμάθηση του αποτελεσματικού τρόπου επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών με άλλους με αυτοπεποίθηση και μέσω διαπραγματεύσεων, καθώς και η επίλυση προβλημάτων σε ατομικές και ομαδικές καταστάσεις είναι κρίσιμα στοιχεία της αυτο-υπεράσπισης (Test et al., 2005).

Τέλος, η *ηγεσία* (leadership) επιτρέπει στο άτομο να προχωρήσει από την ατομική αυτο-υπεράσπιση στην υπεράσπιση των άλλων ως ομάδας ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα και αντιλήψεις. Αρχικά, τα άτομα μαθαίνουν για τις δικές τους

δυνατότητες και ανάγκες και πώς να εκφράζονται για τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους, προτού αναπτύξουν δεξιότητες υπεράσπισης σε επίπεδο ομάδας με παρόμοιες ανάγκες και προτιμήσεις. Καθώς τα άτομα γνωρίζουν τον εαυτό τους και τα δικαιώματά τους και γνωστοποιούν αποτελεσματικά αυτές τις γνώσεις, μπορούν να συνεργαστούν με άλλους για να μιλήσουν για τις συλλογικές τους επιθυμίες και ανάγκες μέσω οργανώσεων, κοινοτικών συγκεντρώσεων και πολιτικών φόρουμ. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητη η συμμετοχή στη συνιστώσα της ηγεσίας για να είναι επιτυχής η αυτο-υπεράσπιση. Η ηγεσία περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση των κοινών αναγκών και επιθυμιών των άλλων, τη συνεργασία με άλλους, την ομάδα, τη δυναμική και τις ευθύνες (Test et al., 2005).

Επομένως, με βάση το παραπάνω εννοιολογικό πλαίσιο, το πρώτο βήμα είναι η απόκτηση γνώσεων για τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες, τις ανάγκες, το στυλ μάθησης και τα χαρακτηριστικά του ατόμου με δυσκολίες. Το δεύτερο βήμα είναι η γνώση των δικαιωμάτων του ως πολίτη, ως ατόμου με δυσκολίες και ως μαθητή που λαμβάνει υπηρεσίες βάσει Κρατικού Νόμου. Από τη στιγμή που θα κατακτηθούν τα παραπάνω θεμέλια της γνώσης του εαυτού και των δικαιωμάτων, το άτομο θα πρέπει να είναι ικανό να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Το τελευταίο στοιχείο είναι η ηγεσία, η οποία περιλαμβάνει την εκμάθηση των ρόλων και τη δυναμική της ομάδας, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί σε επίπεδο ομάδας. Ωστόσο, αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο είναι ευέλικτο και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τα κατάλληλα συστατικά στοιχεία της αυτο-υπεράσπισης για τη διαμόρφωση μιας διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και όχι απαραίτητα για να διδαχθούν όλα τα επιμέρους στοιχεία του (Test et al., 2005).



Σχήμα 4. Εννοιολογικός προσδιορισμός αυτο-υπεράσπισης.

2.4.2 Παρεμβάσεις αυτο-υπεράσπισης

Ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αναπτύσσουν την κατανόηση των δυσκολιών αυτών. Για τη διεύρυνση αυτού του τομέα, οι Cosden, Elliott, Noble και Kelemen (1999) πραγματοποίησαν έρευνα με 95 μαθητές, από τους οποίους οι 23 προέρχονταν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 72 από τη μέση εκπαίδευση. Στη συνέντευξη ζήτησαν από τους μαθητές να καθορίσουν τον τρόπο με τον οποίο έχουν ενημερωθεί για τη δυσκολία τους και τι γνώριζαν για αυτήν. Επίσης, συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια: (α) της Harter «What I Like» και (β) το Heyman's Self-Perception of a Learning Disability (SPLD). Όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι είχαν ενημερωθεί για τα μαθησιακά τους προβλήματα είτε από τους γονείς τους είτε από το προσωπικό του σχολείου τους είτε από κανέναν. Τα αποτελέσματά τους φανέρωσαν πως η αυξημένη γνώση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ως απλή πληροφόρηση και ενημέρωση των μαθητών αυτών, δεν συνδέεται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Η κατανόηση των Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν συνδεδεμένη με την πραγματική και αντιληπτή σχολική ικανότητα, ενώ η σφαιρική αυτοεκτίμηση σχετίστηκε με αντιλήψεις ικανότητας σε μη ακαδημαϊκούς τομείς. Μάλιστα, οι ίδιοι προτείνουν την αναγκαιότητα παροχής βοήθειας στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες για την κατανόηση των δυσκολιών τους και για τη διατήρηση της αυτοεκτίμησής τους.

Η αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας στην Ελλάδα και διεθνώς έδειξε ότι παρεμβάσεις με το αναφερόμενο εννοιολογικό πλαίσιο έχουν επικεντρωθεί σε μαθητικό πληθυσμό με Μαθησιακές Δυσκολίες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την ομαλή μετάβαση στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως στο διεθνή χώρο. Αντίθετα, στον ελληνικό χώρο δεν φαίνεται να έχουν γίνει αντίστοιχες παρεμβάσεις.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως παράγοντας για την ολοκλήρωση του σχολείου και θεωρείται σημαντική η διδασκαλία δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού σε όλους τους νέους. Παρεμβάσεις αυτο-προσδιορισμού μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με και χωρίς

Μαθησιακές Δυσκολίες να αναπτύξουν τα εσωτερικά κίνητρα που χρειάζονται για να καταφέρουν να επιτύχουν στο σχολείο, αλλά και ως ενήλικες. Είναι ένα μέσο το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν τα σχολεία προκειμένου να μειώσουν τις πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου από μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά με στόχο τη μείωση της συμμετοχής των μαθητών σε επικίνδυνες συμπεριφορές. Σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν στρατηγικές αυτο-προσδιορισμού σε προσωπικούς στόχους οι οποίοι ενισχύουν περαιτέρω τη σύνδεσή τους με τη σχολική ολοκλήρωση (Eisenman, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές οικοδομούν μια αυτο-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά, η οποία αναφέρεται σε δράσεις που έχουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: (α) το άτομο ενεργεί αυτόνομα, (β) η συμπεριφορά του είναι αυτορρυθμιζόμενη, (γ) υιοθετεί και ανταποκρίνεται σε γεγονότα με τρόπους που του παρέχουν ψυχική ενδυνάμωση και (δ) ενεργεί με αυτοπεποίθηση (Wehmeyer, Sands, Doll, & Palmer, 1997).

Κατά συνέπεια, στον διεθνή χώρο έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα τέτοιων παρεμβάσεων σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και τις θεωρούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία τους στο σχολείο και στη ζωή τους γενικά ως ενήλικες. Τα σχολεία μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό, αναπτύσσοντας ένα ισχυρό θεμέλιο για την ολοκλήρωση του σχολείου με: (α) τη διδασκαλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αυτο-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά μέσω του γενικού και ειδικού προγράμματος σπουδών· (β) το να βοηθήσει τους μαθητές να εφαρμόζουν δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους· και (γ) την παροχή σχολικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν την αυτονομία και την καθοδήγηση των ενηλίκων, ιδιαίτερα σε κρίσιμες μεταβατικές περιόδους. Οι επιτυχείς παρεμβάσεις σχολικής ολοκλήρωσης είναι αναγκαίο να επικεντρώνονται στις δυνατότητες των μαθητών και να δημιουργούν ένα καλύτερο ταίριασμα μεταξύ μαθητών και σχολικών περιβαλλόντων (Lehr, Johnson, Bremer, Bremer, Cosio, & Cosio, 2004, όπ. αναφ. στο Eisenman, 2007). Επιπλέον, τα επιτυχημένα παρεμβατικά προγράμματα είναι αναγκαίο να στοχεύουν σε πολλαπλά πλαίσια που επηρεάζουν τον μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειακών

και εργασιακών καταστάσεων, καθώς και να υλοποιούνται μακροπρόθεσμα (Eisenman, 2007). Με προσεγμένο σχεδιασμό που υποστηρίζεται από περαιτέρω έρευνα, οι παρεμβάσεις αυτο-προσδιορισμού μπορεί να αποδειχθούν άρτιοι συνδυασμοί με τους αναφερόμενους τρόπους.

Στον διεθνή χώρο αυτού του είδους τα παρεμβατικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ή μειονεξίες και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες σε μεταδευτεροβάθμια περιβάλλοντα (Field, Sarver, Shaw, 2003). Ακόμη, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε η σημαντικότητα αυτών των προγραμμάτων αυτο-προσδιορισμού και αυτο-υπεράσπισης και στον τομέα της νοητικής υστέρησης (Wehmeyer, Bersani, & Gagne, 2000).

Για τους μαθητές της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι διευκολύνσεις που σχετίζονται με τις ανάγκες τους με βάση τη δυσκολία τους, η αποκάλυψη των αναγκών τους με βάση την δυσκολία τους και η αυτο-υπεράσπιση είναι κρίσιμες παράμετροι. Με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών αποκάλυψης και αυτο-υπεράσπισης, οι σύμβουλοι βοηθούν αποτελεσματικά τους μαθητές με δυσκολίες να επιτύχουν στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διαδικασία της αποκάλυψης και ανάπτυξης διευκολύνσεων, είναι απαραίτητο τα εμπλεκόμενα άτομα (π.χ. μαθητές, διδάσκοντες, σύμβουλοι, προσωπικό υπηρεσιών αναπηρίας και διοίκηση ανώτερης εκπαίδευσης) να αποφεύγουν τη σύγκρουση, την επιθετικότητα και την ακαμψία. Η αποτελεσματική αποκάλυψη απαιτεί κοινές πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες που σχετίζονται με την αναπηρία, δημιουργικές πρακτικές προτάσεις για διευκολύνσεις, ανοικτή επικοινωνία και εποικοδομητική ανατροφοδότηση για την αξιολόγηση του αντίκτυπου της αποκάλυψης και της αποτελεσματικότητας των διευκολύνσεων, καθώς και διαδραστικοί μηχανισμοί για αλλαγές όταν οι προσπάθειες δεν λειτουργούν (Lynch & Gussel, 1996). Μάλιστα, έχουν δημοσιευτεί εγχειρίδια τα οποία περιγράφουν διδακτικές μεθόδους για τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού σε μαθητές με δυσκολίες (Wehmeyer, Agran, & Hughes, 1998).

Οι Roffman, Herzog και Wershba-Gershon (1994) πραγματοποίησαν μια έρευνα για την αξιολόγηση ενός μαθήματος με τίτλο: «Κατανοώντας τις

Μαθησιακές Δυσκολίες» (Understanding Learning Disabilities - ULD), το οποίο σχεδιάστηκε για να προάγει δεξιότητες κατανόησης εαυτού και αυτο-υπεράσπισης, σε εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλό μέσο όρο νοημοσύνης. Από τους συμμετέχοντες, οι 19 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φοίτησαν στο πρώτο έτος του προγράμματος και έλαβαν 15 ώρες εκπαίδευσης σε ένα εξάμηνο και 17 μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματά τους υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην επέκταση της βάσης γνώσεων των μαθητών για τις μαθησιακές τους δυσκολίες και στη διδασκαλία τους να εφαρμόσουν την αυτογνωσία τους σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, η απόδοση των μαθητών στο ερωτηματολόγιο ήταν ένας αποτελεσματικός προγνωστικός δείκτης της μελλοντικής προσαρμογής τους στην εργασία ένα χρόνο αργότερα.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Lancaster, Schumaker και Deshler (2002) εκκινούν από τη διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι απαραίτητο να αποκτήσουν δεξιότητες αυτο-υπεράσπισης. Διαπιστώνουν ότι, παρά την ύπαρξη έγκυρων μεθόδων για τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων, οι μέθοδοι αυτές σπάνια διδάσκονται. Ο χρόνος και οι ευκαιρίες διδασκαλίας αυτών των δεξιοτήτων τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση είναι ελάχιστα. Καταλήγουν πως μια πιθανή λύση είναι η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Έτσι, δημιούργησαν ένα πρόγραμμα του οποίου σκοπός ήταν η ανάπτυξη και επικύρωση ενός προγράμματος «Interactive Hypermedia (IHP)» για τη διδασκαλία μιας στρατηγικής αυτο-υπεράσπισης σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναπηρίες. Η στρατηγική για την οποία αναπτύχθηκε και δοκιμάστηκε το πρόγραμμα είναι η στρατηγική αυτο-υπεράσπισης. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, διαταραχές συμπεριφοράς και άλλες διαταραχές της υγείας έμαθαν τη στρατηγική μέσω του προγράμματος αυτού ή μέσω ζωντανής διδασκαλίας. Συμπεριλήφθηκε ομάδα σύγκρισης χωρίς θεραπεία. Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, κάθε μαθητής «έτρεξε» το Ατομικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα που είχε. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα ήταν εξίσου αποτελεσματικό στη διδασκαλία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες για να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική, όπως και στη ζωντανή διδασκαλία. Οι ερευνητές προτείνουν περαιτέρω έρευνα για τη διαπίστωση της

αποτελεσματικότητας αυτού του μέσου στη διδασκαλία των μαθητών και σε άλλες στρατηγικές.

Οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με παρεμβάσεις αυτο-υπεράσπισης επικεντρώνονται σε μαθητές προς το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ομαλή μετάβασή τους στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, κάποιοι μελετητές (ενδεικτικά: Barrie & McDonald, 2002, όπ. αναφ. στο Test et al., 2005) τόνισαν τη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης σε νεότερες ηλικίες, προκειμένου να διευκολυνθούν οι πιο σημαντικές και απρόσκοπτες μεταβάσεις αργότερα. Επίσης, υποστηρίζουν την άποψη πως η αναμονή μέχρι την ενηλικίωση ή μέχρι το Λύκειο είναι πολύ αργά για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Η αυτο-υπεράσπιση δεν είναι κάτι που θα πρέπει να περιμένουν οι μαθητές να μάθουν, αλλά μπορούν να εξασκηθούν με πολύ απλούς τρόπους από νωρίς. Η εκμάθηση της αυτο-υπεράσπισης σε εφήβους είναι πιο δύσκολη από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών σε μικρότερες ηλικίες. Έτσι, οι μαθητές όλων των ηλικιών δύνανται να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες, με την ανάλογη αύξηση της πολυπλοκότητας σε κάθε επίπεδο του αναφερόμενου εννοιολογικού πλαισίου, καθώς κινούνται από την προσχολική προς τη σχολική βαθμίδα και από τη δευτεροβάθμια βαθμίδα στην ενηλικίωση, κατά την οποία οι μαθητές έχουν περισσότερες εμπειρίες, δεξιότητες και γνώσεις ώστε να αναπτύξουν όλο και πιο αποτελεσματική αυτο-υπεράσπιση (Test et al., 2005).

Επιπρόσθετα, το εννοιολογικό πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης δεν περιορίζεται μόνο σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ή άλλες δυσκολίες. Τα επιμέρους στοιχεία του μπορούν να επεκταθούν σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. Και αυτό διότι όλοι οι μαθητές είναι απαραίτητο να είναι αποτελεσματικοί υπέρμαχοι των συμφερόντων, των αναγκών και των δικαιωμάτων τους και όλοι μπορούν να επωφεληθούν από το να γνωρίζουν πώς να υποστηρίζουν τα συμφέροντα μιας ομάδας (Test et al., 2005). Ο Wehmeyer (2002, όπ. αναφ. στο Test et al., 2005) πρότεινε την ανάγκη συνδυασμού της ειδικής διδασκαλίας των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν την ικανότητα για υποστήριξη του εαυτού με την παροχή ευκαιριών για άσκηση αυτών των δεξιοτήτων. Σε αυτήν την κατεύθυνση, κρίσιμα είναι τα περιβάλλοντα που προωθούν τις συμπεριφορές αυτο-υπεράσπισης

καθ’ όλη την εμπειρία των μαθητών και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους για την προώθηση της αυτο-υπεράσπισης.

Έτσι, λοιπόν, η γνώση του εαυτού μπορεί να ξεκινήσει κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να συνεχιστεί στη μέση εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αναπτυξιακές περιόδους, τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μαθητών. Η εκμάθηση για τα δικαιώματά του μαθητή ως πολίτη, εν γένει για τα δικαιώματά του σε συνδυασμό με το Ατομικό Εξειδικευμένο Πρόγραμμά του, μπορεί να ξεκινήσει στο Δημοτικό Σχολείο, αλλά η πολυπλοκότητα του προγράμματος θα αλλάζει ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι δεξιότητες επικοινωνίας στο πλαίσιο της αυτο-υπεράσπισης αναπτύσσονται μετά από τη γνώση του εαυτού και τη γνώση των δικαιωμάτων, έτσι ώστε, όταν οι μαθητές αποφασίζουν τι θέλουν ή τι χρειάζονται, διδάσκονται αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας αυτών των επιθυμιών και αναγκών τους. Οι δεξιότητες επικοινωνίας που περιλαμβάνουν την έκφραση των δυνατοτήτων και των αναγκών μπορεί να ισχύουν σε μικρότερης ηλικίας μαθητές. Όμως, πιο σύνθετες δεξιότητες της χρήσης και της ανάγνωσης της γλώσσας του σώματος ή η διαπραγμάτευση ενός συμβιβασμού με ένα άλλο άτομο επιδεικνύονται από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Test et al., 2005).

Επομένως, από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει η σπουδαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους σε όλους τους τομείς της ψυχοσύνθεσής τους. Από τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να ωφεληθούν και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, για την έκφραση και υπεράσπιση των αναγκών, επιθυμιών και δικαιωμάτων τους, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Με δεδομένο ότι διεθνώς οι έρευνες και μελέτες έχουν επικεντρωθεί σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο την ομαλή μετάβασή τους στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα ανάλογων παρεμβάσεων σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, κατά την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκαν έρευνες με ανάλογες παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης σε μαθητές με Μαθησιακές

Δυσκολίες. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός ανάλογων ερευνών και η σύγκριση των αποτελεσμάτων τους με τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών στον διεθνή χώρο.

Στο παραπάνω πλαίσιο των παρεμβάσεων ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης και με δεδομένο πως ιδίως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, στην όλη προσπάθεια μπορεί να συμβάλλει θετικά και η ψυχομετρική τεχνική Q-sort της οποίας τη χρησιμότητα αξιολογούν οι Αγαλιώτης και Όμπασης (2015). Η συγκεκριμένη τεχνική ανήκει στα εργαλεία αυτο-περιγραφής. Χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης των μαθητών, με στόχο την εύρεση περιοχών που χρήζουν τροποποίησης συμπεριφοράς. Είναι αποτελεσματική κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση και παρέχει πολύτιμη ανατροφοδότηση για τις διάφορες κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους σχετικά με τη μάθηση και την προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναπτύχθηκε από τον Stephenson το 1953 σε μια προσπάθεια για συνδυασμό των πλεονεκτημάτων της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας και αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για τη συστηματική μελέτη της υποκειμενικότητας και, ειδικότερα, της μελέτης των απόψεων και αντιλήψεων ενός ατόμου για τους άλλους ή για τον ίδιο του τον εαυτό. Στη συγκεκριμένη έρευνα πήραν μέρος 14 μαθητές ηλικίας 8-12 ετών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης και παρακολουθούσαν και το Τμήμα Ένταξης. Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η ευχρηστία και χρησιμότητα της αναφερόμενης τεχνικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και η ανάδειξη των δυνατοτήτων της για παροχή πληροφοριών που μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα ευρήματα έδειξαν την αποτελεσματικότητα της τεχνικής Q-sort σε επίπεδο εκπαιδευτικής αξιολόγησης και την πολύτιμη ανατροφοδότηση που αυτή παρέχει αναφορικά με τις διάφορες κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους σχετικά με τη μάθηση και την προσαρμογή των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η τεχνική αποτέλεσε την αιτία για συζήτηση με τον κάθε μαθητή σχετικά με πρακτικά ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, καθώς και για έκφραση των προβληματισμών και των δυσαρεσκειών του σχετικά με τη γενική

τάξη. Καταλήγουν πως η συγκεκριμένη τεχνική προσφέρει έναν τρόπο μέσα από τον οποίο μπορούν να επιλεγούν συγκεκριμένες κοινωνικο-συναισθηματικές συμπεριφορές και προβλήματα που χρήζουν παρέμβασης. Το θετικό είναι πως το ίδιο το παιδί επιλέγει αυτό που θέλει να αλλάξει. Ταυτόχρονα, αποτελεί ευέλικτο εργαλείο που βοηθά το άτομο να παρουσιάσει συστηματοποιημένα τη σκέψη του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

3.1. Σκοπός της παρέμβασης

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την προσαρμογή και εφαρμογή της παρέμβασης «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου» («Uncovering the mysteries of your learning disabilities: Discovery, self-awareness, self-advocacy») του Crouse (2009) σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ελλάδα. Η παρέμβαση αυτή δεν έχει προσαρμοστεί και εφαρμοστεί στην Ελλάδα μέχρι σήμερα. Αποσκοπεί να βοηθήσει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αντιληφθούν σε τι συνίστανται οι δυσκολίες αυτές και να ανακαλύψουν τρόπους βελτίωσης της μάθησης. Επιπλέον, διεξήχθησαν με τα παιδιά ποικίλες δραστηριότητες από αναγνωρισμένα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας, με δεδομένο ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζει τα παιδιά με τις δυσκολίες αυτές και με σκοπό τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της εικόνας του εαυτού τους. Για την εξέταση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, αξιολογήθηκε το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες πριν και μετά την παρέμβαση.

Τα *ερευνητικά ερωτήματα* που διατυπώθηκαν είναι τα ακόλουθα:

α) Θα συμβάλλει η παρέμβαση αυτή στην αναγνώριση και συνειδητοποίηση της φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης στα παιδιά με τις δυσκολίες αυτές;

β) Πώς συνδέονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες με την αυτοεκτίμηση των παιδιών αυτών;

γ) Θα υπάρξει βελτίωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών μετά την εφαρμογή της παρέμβασης;

Υποθέτουμε πως μια τέτοια εξατομικευμένη παρέμβαση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης θα συμβάλει στην αναγνώριση των Μαθησιακών Δυσκολιών από την πλευρά των ίδιων των μαθητών και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση των δυσκολιών τους και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν.

Ταυτόχρονα, με την επιπρόσθετη διεξαγωγή σχετικών δραστηριοτήτων, θα βελτιωθεί και η αυτοεκτίμηση των συγκεκριμένων μαθητών.

Παράλληλα με το διδακτικό πρόγραμμα, που αποτελεί το βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών όταν εργάζονται με παιδιά που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, η επέκταση της γνώσης για τις παρεμβάσεις που προωθούν την αυτενέργεια των μαθητών να αναγνωρίσουν και να ανακαλύψουν τον ίδιο τους τον εαυτό, αναμένεται να συμβάλει στην πολυδιάστατη προσέγγιση του προβλήματος και στη σφαιρική αντιμετώπισή του. Εξάλλου, η ανάγκη πολύπλευρης υποστήριξης της ανάπτυξης των παιδιών που μειονεκτούν ακαδημαϊκά σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό έχει ήδη στρέψει το ενδιαφέρον των επιστημόνων σε διδακτικά προγράμματα που δεν στοχεύουν μόνο στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού μέσω της κατάκτησης γνωστικών στόχων, αλλά και επικεντρώνονται στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους. Κατά συνέπεια, μια τέτοια προσέγγιση θα οδηγήσει στην πολύπλευρη κάλυψη των αναγκών των παιδιών αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η *συμβολή* της παρούσας εργασίας καταδεικνύεται από τα ακόλουθα:

- Την πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων της, η κατάλληλη αξιοποίηση των οποίων μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στη σφαιρική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.
- Την έλλειψη ερευνών σε διεθνές επίπεδο και κατά συνέπεια και στην Ελλάδα οι οποίες αφορούν σε παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης, ώστε τα παιδιά να καταλαβαίνουν και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.
- Τον περιορισμένο αριθμό ερευνών για την αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους παρεμβάσεων σε μαθητές που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Την ανάγκη προώθησης και επέκτασης της επιστημονικής γνώσης σε θέματα Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, μέσα από την επαλήθευση θεωρητικών υποθέσεων και ευρημάτων προηγούμενων ερευνών σε δείγμα Ελλήνων μαθητών.

3.2. Συνοπτική περιγραφή και στόχοι της παρέμβασης

Η παρούσα παρέμβαση, με τίτλο «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου», αποτελεί προσαρμογή της παρέμβασης «Uncovering the mysteries of your learning disabilities: Discovery, self-awareness, self-advocacy» του Crouse (2009). Πρόκειται για ένα εγχειρίδιο το οποίο διατίθεται ελεύθερα στο δικτυακό τόπο του LDinfo Publishing Web Site (http://www.ldinfo.com/). Αποτελεί έναν πρακτικό οδηγό για τις Μαθησιακές Δυσκολίες για μαθητές, δασκάλους και γονείς. Ο οδηγός είναι κατάλληλος για παιδιά που φοιτούν στις μεσαίες και τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, δηλαδή Δ΄-Στ΄ Δημοτικού, και στο Γυμνάσιο και δεν ενδείκνυται για μικρότερης ηλικίας μαθητές.

Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου εγχειριδίου προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα και στο επίπεδο των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Το περιεχόμενο του εγχειριδίου διαρθρώνεται σε αυτόνομες θεματικές ενότητες στην αρχή των οποίων διατίθεται λεξιλόγιο για την αρχική αποσαφήνιση των διερευνώμενων εννοιών. Μετά το πέρας της παρουσίασης και συζήτησης του κάθε κεφαλαίου, ακολουθούν ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις για την πληρέστερη εμπέδωση των εννοιών αλλά και για την ενδιάμεση αξιολόγηση από τον συντονιστή, με σκοπό την αναδιαμόρφωσή τους και από τους ίδιους μαθητές σχετικά με την κατάκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.

Στο εγχειρίδιο εμφανίζεται ένας χαρακτήρας-παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες που επιθυμεί να τις κατανοήσει, εκθέτει τον προβληματισμό του και προσπαθεί να βρει μια λύση για την αντιμετώπισή τους. Έτσι, καταφεύγει σε έναν ντετέκτιβ ο οποίος αναλαμβάνει να διερευνήσει την υπόθεση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το περιεχόμενο του κάθε κεφαλαίου αφορά έναν ενεργό και ζωντανό διάλογο μεταξύ ντετέκτιβ και παιδιών-αναγνωστών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ενεργός εμπλοκή των τελευταίων στη συζήτηση. Με βάση το σενάριο, τα παιδιά δρουν ως μικροί ερευνητές για να προσεγγίσουν και να νοηματοδοτήσουν το περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ταυτόχρονα, καταβάλλεται προσπάθεια για ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, προκειμένου να αναπτυχθούν ολόπλευρα ως

προσωπικότητες, με δεδομένο ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζει συνήθως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η σύνθεση των δραστηριοτήτων βασίστηκε σε ήδη υπάρχοντα προγράμματα και εγχειρίδια τα οποία προωθούν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Οι επιμέρους *στόχοι* της εν λόγω παρέμβασης για τα παιδιά είναι οι ακόλουθοι:

- Να ανακαλύψουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους και να προσπαθήσουν να εντοπίσουν τρόπους με τους οποίους θα μαθαίνουν καλύτερα.
- Να αναγνωρίσουν και να κρίνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να προεκτείνουν τα δυνατά σημεία τους προκειμένου να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- Να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες υπεράσπισης του εαυτού τους και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά μια συζήτηση με έναν ενήλικο στην προσπάθειά τους να του γνωστοποιήσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους.
- Να αποδεχτούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους.
- Να μάθουν τι σημαίνει σωστή επικοινωνία, συνεργασία, ομαδικότητα και σεβασμός της δικής τους γνώμης και της γνώμης του άλλου.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι είναι άτομα μοναδικά, αναγνωρίζοντας τις δυνάμεις, τις ικανότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.
- Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Να αναγνωρίσουν τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν, αλλά και τι θα προσπαθήσουν να κάνουν στο μέλλον.
- Να φανταστούν τον εαυτό τους στο μέλλον και να το σχεδιάσουν μέσα από το παρελθόν και το παρόν.
- Να αναγνωρίσουν όσα έχουν επιτύχει και όσα θέλουν να επιτύχουν, καθώς και να εξετάσουν ποια πρόσωπα ή πράγματα χρειάζονται για να υλοποιήσουν τους στόχους τους.

Συνοπτικά, η παρέμβαση περιλαμβάνει τα ακόλουθα δύο μέρη:

Α΄ Μέρος: «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου» (Crouse, 2009):

Εισαγωγή

Κεφάλαιο 1. Τι είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες

Κεφάλαιο 2. Τι προκαλεί τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Κεφάλαιο 3. Διαφορά = Χαμηλή Επίδοση

Κεφάλαιο 4. Επεξεργασία: Αισθητηριακό Κανάλι

Κεφάλαιο 5. Επεξεργασία: Γνωστικό Κανάλι

Κεφάλαιο 6. Επεξεργασία: Αισθητηριακή + Γνωστική

Κεφάλαιο 7. Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Κεφάλαιο 8. Τι μπορείς να κάνεις για να μαθαίνεις καλύτερα

Κεφάλαιο 9. Κάτι σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες (χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική σύγχυση, επικοινωνία, προσοχή)

Κεφάλαιο 10. Εξυπνάδα vs Δείκτης Νοημοσύνης (IQ)

Κεφάλαιο 11. Εξασκώντας την αδυναμία σου

Κεφάλαιο 12. Πώς να γίνεις ένας καλός υπερασπιστής του εαυτού σου

Κεφάλαιο 13. Ανασκόπηση-Κλείσιμο

Β΄ Μέρος: «Ενίσχυση Αυτοεκτίμησης»

1η Συνάντηση: «Ζέσταμα με την ομάδα»

α. Θέσπιση συμβολαίου

β. Γνωριμία με την ομάδα

2η Συνάντηση: «Εισαγωγή στην έννοια της αυτοεκτίμησης»

α. Αρχικός έλεγχος αυτοεκτίμησης

β. Ανάγνωση ιστορίας «Η αληθινή αξία του δαχτυλιδιού»

3η Συνάντηση: «Γνωριμία με τον εαυτό μου

α. «Είμαστε μοναδικοί»

β. «Δυνατότητες και Αδυναμίες»

γ. «Τα καλά μου στοιχεία»

4η Συνάντηση: «Πληροφορίες για εμένα-Πληροφορίες για εσένα»

α. «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου και τους άλλους»

β. «Πόσο καλά τα έχω με τον εαυτό μου»

5η Συνάντηση: «Παιχνίδια για ενίσχυση αυτοεκτίμησης»

α. «Δύο αλήθειες, ένα ψέμα»

β. «Τι μ' αρέσει σ' εσένα»

γ. «Η φιλοφρόνηση»

δ. «Το μετάλλιο του εαυτού μου»

ε. «Η σημασία της επιβεβαίωσης»

6η Συνάντηση: «Εμπιστεύομαι τον εαυτό μου»

α. «Το δέντρο της αυτοεκτίμησης»

β. Συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων

γ. «Ο μαγικός καθρέπτης»

7η Συνάντηση: «Ανασκόπηση της έννοιας της αυτοεκτίμησης»

α. Προβολή βίντεο: «Ο κουφός βάτραχος»

8η Συνάντηση: «Φαντάζομαι το μέλλον...»

α. «Η προσωπική μου ασπίδα»

β. «Δώσε μια εικόνα του εαυτού σου»

γ. «Αυτές είναι οι επιθυμίες μου»

9η Συνάντηση: «Αξιολογούμε...»

α. Αξιολόγηση παρέμβασης

β. Αξιολόγηση ομάδας

10η Συνάντηση: «Ανασκόπηση-Κλείσιμο»

α. «Συναισθήματα»

β. «Η σημασία της επιβεβαίωσης»

γ. Τελικός έλεγχος αυτοεκτίμησης

3.3. Πλαίσιο εφαρμογής και διάρκεια της παρέμβασης

Η παρέμβαση στο σύνολό της αφορά στην εφαρμογή του αναφερόμενου εγχειριδίου του Crouse (2009) και στην επιπλέον στήριξη των μαθητών για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους.

Μερικές από τις τεχνικές και τα υλικά που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την παρέμβαση είναι το παιχνίδι και το παίξιμο ρόλων, βιωματικές ασκήσεις, ενεργητική ακρόαση, συνεργατική και ομαδική μάθηση, συζήτηση και διάλογος, καταιγισμός ιδεών, παραδείγματα από την καθημερινότητα των παιδιών, η αισθησιοκινητική προσέγγιση και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, το παιδικό σχέδιο και φύλλα εργασίας. Όλα αυτά στοχεύουν στον εντοπισμό των σκέψεων και του συναισθήματος των παιδιών, καθώς και στην άντληση πολύτιμων πληροφοριών για τις αδυναμίες και τις δυνατότητες και ικανότητες του κάθε μαθητή.

Προτού ξεκινήσει η παρέμβαση καταρτίζεται ένα *συμβόλαιο ομάδας* με σκοπό να διαμορφωθεί μια ατμόσφαιρα συνεργατικότητας, εποικοδομητικού διαλόγου, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ μαθητών, αλλά και του συντονιστή της παρέμβασης. Οι κανόνες του συμβολαίου είναι οι εξής: 1. Κάθε παιδί έχει τη γνώμη του η οποία έχει αξία. 2. Κάθε μαθητής/μαθήτρια μπορεί να λέει τη γνώμη του ελεύθερα χωρίς να προσβάλει τους άλλους. 3. Ο καθένας θα σέβεται την άποψη του/της συμμαθητή/συμμαθήτριάς του, χωρίς να την κοροϊδέψει. Αφού ακολουθεί συζήτηση, όλοι υπογράφουν το συμβόλαιο ως ένδειξη αποδοχής των κανόνων.

Αρχικά, αναφορικά με την παρέμβαση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή μπορεί να εφαρμόζεται εντός της σχολικής τάξης ατομικά με κάθε παιδί, καθώς και σε ομαδικό επίπεδο για την προώθηση της ανταλλαγής απόψεων και την αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς επίσης και για τον εντοπισμό των αδυναμιών και των δυσκολιών του κάθε μαθητή, για την ολόπλευρη υποστήριξή του μαθησιακά και ψυχοσυναισθηματικά. Παράλληλα, διεξάγονται και οι δραστηριότητες για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης στο ίδιο πνεύμα. Κατά συνέπεια, παρέχεται ευελιξία ως προς την προσαρμογή και την επιλογή των εκάστοτε δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και της ομάδας.

Προτείνεται η παρέμβαση να εφαρμόζεται για δύο διδακτικές ώρες των 45΄ εβδομαδιαίως με δυνατότητα αύξησης ή μείωσης του χρόνου ανάλογα με το ενδιαφέρον, τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες των παιδιών και τις προτάσεις που κάνουν καθ' όσον παίζουν ενεργό ρόλο. Γενικότερα, η παρέμβαση ολοκληρώνεται όταν το συν-αποφασίσουν ο συντονιστής και τα παιδιά. Χρήσιμο είναι να επιτρέπεται στα παιδιά να επαναλαμβάνουν τις θεματικές για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τις δραστηριότητες αυτοεκτίμησης που τα ικανοποιούν. Ο γενικός τρόπος οργάνωσης και υλοποίησής τους εξαρτάται από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και από το γενικό πλαίσιο του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

3.4. Αναλυτική περιγραφή της παρέμβασης

3.4.1 «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου»

Εισαγωγή

Αρχικά, παρουσιάζεται η περίπτωση ενός παιδιού που προβληματίζεται για τις δυσκολίες που εμφανίζει στο σχολείο. Το παιδί αυτό προσπαθούσε να βρει λύσεις. Έτσι, κατέληξε σε έναν ντετέκτιβ για να κάνει την έρευνα γύρω από την αιτία των δυσκολιών του και να λύσει το πρόβλημά του. Την υπόθεση την αναλαμβάνει ο ντετέκτιβ Μαθησίου, ο οποίος παρουσιάζει σε όλα τα κεφάλαια το διερευνώμενο κάθε φορά θέμα. Ο ντετέκτιβ θα βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τι συμβαίνει με τις δυσκολίες τους και να βρουν τρόπους να βοηθήσουν τον εαυτό τους. Γίνεται μια γενική περιγραφή των πιο συχνών δυσκολιών που μπορεί να εμφανίσει ένας τέτοιος μαθητής, όπως η μη ολοκλήρωση των εργασιών, το αίσθημα ότι τον «πλακώνουν» τα μαθήματα, το συναίσθημα που μπορεί να βιώνει λόγω των δυσκολιών του, το να νιώθει «ανόητος» και η δυσκολία του να αναλαμβάνει δύσκολα έργα.

Στόχος: Να δημιουργήσει στους μαθητές ένα κλίμα απορίας και περιέργειας. Να προβληματιστούν για τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν στο σχολείο και στα μαθήματα και να αποκτήσουν ερευνητική διάθεση.

Κεφάλαιο 1. Τι είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες

Στο κεφάλαιο αυτό ξεκινά η διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αρχικά, γίνεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός τους. Τονίζονται τα δύο στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, η «Διαφορά» και η «Επεξεργασία», για το περιεχόμενο των οποίων παρέχεται μια σύντομη ενημέρωση. Ειδικότερα, με τη χρήση οικείων παραδειγμάτων από τον κόσμο των παιδιών, επισημαίνεται πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες: α) περιλαμβάνουν τον τρόπο που ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις πληροφορίες και όχι το πόσο έξυπνος είναι κάποιος και β) προκαλούν μια «διαφορά» ανάμεσα στην ικανότητα και την επιτυχία. Η διαφορά αυτή είναι ο λόγος που δεν μπορούν τα παιδιά αυτά να αποδείξουν πόσο έξυπνα είναι στο σχολείο. Τα στοιχεία αυτά εξετάζονται αναλυτικότερα στα επόμενα κεφάλαια. Επιπλέον, παρέχονται και κάποιες ερωτήσεις που προβληματίζουν συχνά τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και τους γονείς τους.

Στόχος: Να ορίζουν τα παιδιά τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Να αναγνωρίσουν σε τι συνίστανται οι δυσκολίες αυτές, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, καθώς και τις διευκολύνσεις που χρειάζονται.

Κεφάλαιο 2. Τι προκαλεί τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Εδώ οι μαθητές εξετάζουν τις πιθανές αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών. Επισημαίνεται πως αυτό που προκαλεί τις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι ακόμα γνωστό με βεβαιότητα. Ως πιθανές αιτίες αναφέρονται: ο τραυματισμός κατά τη γέννηση, η κληρονομικότητα, η δηλητηρίαση από μόλυβδο, ένα ατύχημα, ο «ελλιπής προγραμματισμός». Επιπλέον, τα παιδιά παροτρύνονται να ρωτήσουν τους γονείς τους αν γνωρίζουν τι ήταν αυτό που προκάλεσε τις δυσκολίες τους. Και αυτό γιατί, γνωρίζοντας την αιτία των δυσκολιών τους, θα μπορούν να είναι ενήμερα για τον αν υπάρχει πιθανότητα αυτό να μεταβιβαστεί στις επόμενες γενιές.

Μέσα από αυτό γίνεται η διάκριση των κληρονομημένων από τις επίκτητες αιτίες (π.χ. ατύχημα) των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στόχος: Να διακρίνουν τα παιδιά τις πιθανές αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Κεφάλαιο 3. Διαφορά = Χαμηλή Επίδοση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάζεται το πρώτο στοιχείο του ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, η «Διαφορά». Υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα στην ικανότητα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες να μαθαίνουν και στο πόσο καλά μαθαίνουν σε ορισμένα μαθήματα στο σχολείο. Γίνεται κατανοητό πως, για να υφίστανται οι Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι απαραίτητο να υπάρχει μεγάλη «απόσταση» σε έναν τουλάχιστον τομέα από τους εξής: βασική ανάγνωση, κατανόηση κειμένου, αριθμητικές πράξεις και μαθηματική λογική, γραπτή και προφορική έκφραση, ακουστική κατανόηση. Για την πληρέστερη κατανόηση αυτού του περιεχομένου, παρέχονται σχηματικές αναπαραστάσεις και παραδείγματα, με τα οποία εξηγείται η διαφορά στην επίδοση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Ακολουθεί το συμπέρασμα πως διαφορά σημαίνει χαμηλή επίδοση. Στο τέλος του κεφαλαίου με το σχετικό φύλλο εργασίας, τα παιδιά αξιολογούν τις ικανότητές τους στους τομείς όπου μπορεί να εμφανιστούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στόχος: Να αναφέρουν τα παιδιά το περιεχόμενο του όρου «Διαφορά». Να αξιολογήσουν τις ικανότητές τους στους τομείς όπου εμφανίζονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες.

Κεφάλαιο 4. Επεξεργασία: Αισθητηριακό Κανάλι

Με το κεφάλαιο αυτό η υπόθεση πηγαίνει πιο βαθιά μέσα στον εγκέφαλο και ξεκινά η διερεύνηση του επόμενου βήματος των Μαθησιακών Δυσκολιών, που είναι η «Επεξεργασία» των πληροφοριών. Αυτό το μέρος των Μαθησιακών Δυσκολιών θα καλύψει αρκετό χρονικό διάστημα, καθόσον είναι πολύπλοκη η διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Αρχικά, δίνεται το περιεχόμενο του όρου «Επεξεργασία». Κατόπιν, αποσαφηνίζονται οι δύο βασικοί τρόποι που

χρησιμοποιούνται για να μαθαίνουμε. Αυτοί είναι η Αισθητηριακή Επεξεργασία και η Γνωστική Επεξεργασία μέσα από τα αντίστοιχα κανάλια. Παρουσιάζεται μια σύντομη διάκριση μεταξύ των δύο ειδών επεξεργασίας και έπειτα το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο εισέρχονται οι πληροφορίες στον εγκέφαλο μέσα από τα αισθητηριακά κανάλια. Πρώτα, εξηγείται πως τα αισθητηριακά κανάλια είναι η είσοδος των πληροφοριών μέσα από τις πέντε αισθήσεις μας. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στα αισθητηριακά κανάλια των πέντε αισθήσεων, αλλά το βάρος επεξήγησης πέφτει στα δύο βασικά κανάλια επεξεργασίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο: την Οπτική και την Ακουστική Επεξεργασία. Ωστόσο, επισημαίνεται και η χρησιμότητα των υπόλοιπων αισθητηριακών καναλιών, στην περίπτωση που εμφανίζονται δυσκολίες στις κύριες περιοχές επεξεργασίας. Ειδικότερα για την Οπτική και Ακουστική Επεξεργασία, παρέχεται ένας σύντομος ορισμός τους, ο οποίος εξετάζεται με σύντομες διερευνητικές και αναστοχαστικές ερωτήσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν αν υπάρχει δυσκολία σε αυτές τις περιοχές και προσδιορίζονται οι τομείς μάθησης όπου αυτές εμφανίζονται, καθώς επίσης και οι ειδικότερες δυσκολίες. Στο τέλος της διερεύνησης της κάθε περιοχής επεξεργασίας, τα παιδιά αυτοαξιολογούνται για να προσδιορίσουν αν είναι δυνατή ή αδύναμη η κάθε μία περιοχή στον τρόπο που επεξεργάζονται τα διάφορα είδη πληροφοριών. Τέλος, επισημαίνεται πως η Ακουστική και Οπτική Επεξεργασία περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από τη δυνατότητα να ακούει ή να βλέπει κανείς. Σημασία στις περιοχές αυτές έχει η ικανότητα του εγκεφάλου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί την πληροφορία, αφού την ακούσουμε ή τη δούμε.

Στόχος: Να εξοικειωθούν τα παιδιά με το περιεχόμενο του όρου «Επεξεργασία» και τον τρόπο με τον οποίον επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Να εξηγήσουν την αισθητηριακή επεξεργασία των πληροφοριών με έμφαση στην Οπτική και Ακουστική Επεξεργασία. Να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, προσδιορίζοντας αν η Οπτική και Ακουστική Επεξεργασία τους είναι δυνατή στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν.

Κεφάλαιο 5. Επεξεργασία: Γνωστικό Κανάλι

Το κεφάλαιο αυτό εμβαθύνει περισσότερο σε θέματα εγκεφάλου, επεξηγώντας το περιεχόμενο της Γνωστικής Επεξεργασίας. Ειδικότερα, εξετάζονται τα δύο κύρια είδη της Γνωστικής Επεξεργασίας: η Σειριακή Επεξεργασία/Οργάνωση (δεξί ημισφαίριο) και η Εννοιολογική/Ολική Επεξεργασία (αριστερό ημισφαίριο). Πρωτύτερα, όμως, αναφέρεται πως, μόλις η πληροφορία περάσει από τα αισθητηριακά κανάλια, εκείνη πηγαίνει στις περιοχές γνωστικής επεξεργασίας για την κατανόηση, αποθήκευση (μνήμη) και ανάκλησή της. Επισημαίνεται πως αυτό το είδος επεξεργασίας γίνεται στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Παρέχεται η σχηματική απεικόνιση του εγκεφάλου και οι ενέργειες που εκτελούνται σύμφωνα με τα δύο κύρια είδη γνωστικής επεξεργασίας. Για το κάθε είδος επεξεργασίας παρέχονται και σύντομες αναστοχαστικές ερωτήσεις προκειμένου τα παιδιά να διερευνήσουν τις δυνατότητές τους στην κάθε μία περιοχή επεξεργασίας. Επιπλέον, δίνονται οι περιοχές στη μαθησιακή διαδικασία όπου εμφανίζονται δυσκολίες ανάλογα με την κάθε περιοχή επεξεργασίας, καθώς επίσης και οι ειδικότερες δυσκολίες τις οποίες αυτές περιλαμβάνουν. Τέλος, διερευνάται και μια άλλη περιοχή της επεξεργασίας, η Ταχύτητα Επεξεργασίας. Το πόσο γρήγορα επεξεργάζονται τα παιδιά τις πληροφορίες συσχετίζεται με τις δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν. Ακόμη, αναφέρονται και οι ειδικότερες δυσκολίες που σχετίζονται με την ταχύτητα επεξεργασίας. Στο τέλος, τα παιδιά αναφέρουν αν είναι δυνατό ή αδύναμο αυτό το είδος επεξεργασίας σε εκείνα. Για τη διερεύνηση αυτών των περιοχών, παρέχονται παραδείγματα και σύγκριση των παιδιών που δεν εμφανίζουν δυσκολίες σε αυτές τις περιοχές με εκείνα που παρουσιάζουν δυσκολίες σε αυτές, έτσι ώστε να καταλάβουν σε τι συνίσταται η εκάστοτε δυσκολία και να μην επιρρίπτουν ευθύνες στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους.

Στόχος: Να εξοικειωθούν τα παιδιά με το περιεχόμενο του όρου «Γνωστική Επεξεργασία». Να εξηγήσουν τις διαδικασίες που περιλαμβάνονται στη Σειριακή Επεξεργασία/Οργάνωση (δεξί ημισφαίριο) και την Εννοιολογική/Ολική Επεξεργασία (αριστερό ημισφαίριο). Να αναγνωρίζουν σε ποιο ημισφαίριο του εγκεφάλου συντελείται το κάθε είδος επεξεργασίας. Να εξηγήσουν σε τι συνίσταται η Ταχύτητα Επεξεργασίας. Να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, προσδιορίζοντας αν η Σειριακή και

Εννοιολογική Επεξεργασία και η Ταχύτητα Επεξεργασίας είναι δυνατές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν.

Κεφάλαιο 6. Επεξεργασία: Αισθητηριακή + Γνωστική

Στο κεφάλαιο αυτό τα παιδιά εισάγονται με απλό τρόπο στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητας αναπαρίσταται εικονικά πως για κάθε έργο χρησιμοποιούνται και τα δύο είδη επεξεργασίας –Αισθητηριακή και Γνωστική– και περιγράφεται ο τρόπος που εισέρχονται οι πληροφορίες μέσα στον εγκέφαλο και σε ποια περιοχή γνωστικής επεξεργασίας καταλήγουν, ανάλογα με το είδος της πληροφορίας. Ο τρόπος επεξεργασίας αντιδιαστέλλεται με την περίπτωση που υπάρχουν δυσκολίες σε κάποιο έργο, υποδεικνύοντας σε ποια περιοχή επεξεργασίας παρουσιάζεται το πρόβλημα. Για την αποτελεσματικότερη νοηματοδότηση του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών, τα παιδιά παροτρύνονται να γίνουν αυτόπτες μάρτυρες μιας ληστείας σε Τράπεζα. Σε αυτό το παράδειγμα καλούνται να απαριθμήσουν τα διαφορετικά πράγματα που θα μπορούσαν να έχουν δει μαζί με το είδος επεξεργασίας που θα χρησιμοποιήσουν. Αυτή η νοερή αναπαράσταση διαμορφώνεται σε πίνακα στον οποίο αντιστοιχίζονται τα πράγματα που έχουν δει με το είδος επεξεργασίας που κάνουν. Έτσι, διευκολύνονται τα παιδιά να οργανώσουν καλύτερα τη σκέψη τους και να κατανοήσουν πληρέστερα τις δύσκολες αυτές έννοιες. Καταλήγουν πως οι ειδικές παρατηρήσεις σχετίζονται με τη Σειριακή Επεξεργασία, ενώ οι πιο γενικές παρατηρήσεις με τη Γενική Επεξεργασία. Παράλληλα, επισημαίνεται στα παιδιά πως, αν υπάρχει μια δυσκολία σε ένα κανάλι επεξεργασίας, τα άλλα κανάλια μπορεί να γίνουν πιο δυνατά, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αντισταθμιστεί η συγκεκριμένη αδυναμία. Τα παιδιά καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι κύριες περιοχές που μπορεί να εμφανιστεί μια δυσκολία είναι η Οπτική, η Ακουστική, η Σειριακή και η Εννοιολογική Επεξεργασία, καθώς και η Ταχύτητα Επεξεργασίας. Επιπλέον, πως κάθε έργο απαιτεί τον συνδυασμό μίας τουλάχιστον περιοχής από την Αισθητηριακή Επεξεργασία και μίας περιοχής από τη Γνωστική Επεξεργασία. Ακόμη, παροτρύνονται να αναγνωρίσουν την περιοχή με τη μεγαλύτερη δυσκολία για

εκείνα. Τονίζεται πως ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να αναγνωρίσει μία από τις πέντε περιοχές επεξεργασίας που θα έχει πρόβλημα. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές μπορεί να εμφανίζουν μια δυσκολία που δεν σχετίζεται με τις περιοχές που συζητούνται σε αυτό το κεφάλαιο.

Στη συνέχεια, αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο της Απτικής Επεξεργασίας, μέσω της οποίας η μάθηση γίνεται με την αφή, την αίσθηση και την κίνηση. Το απτικό κανάλι χρησιμοποιείται από αρκετούς μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Όμως, δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό είδος επεξεργασίας. Αντίθετα, πρόκειται για συνδυασμό της Απτικής Επεξεργασίας με την Εννοιολογική Επεξεργασία. Ωστόσο, από αυτό το είδος δύσκολα αναγνωρίζονται τυχόν δυσκολίες, καθώς στο σχολείο χρησιμοποιούνται πολύ λίγες απτικές πληροφορίες.

Επομένως, το κλειδί για την υπόθεση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η επεξεργασία. Όμως, μένουν ακόμα πολλά τα οποία σχετίζονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τις επηρεάζουν.

Στόχος: Να παρατηρήσουν τα παιδιά και να αναγνωρίσουν πως κάθε έργο που κάνουν απαιτεί τον συνδυασμό της Αισθητηριακής και της Γνωστικής Επεξεργασίας. Να αντιπαραβάλουν και να ταξινομήσουν διάφορα καθημερινά έργα ανάλογα με το είδος επεξεργασίας. Να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο της Απτικής Επεξεργασίας. Να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, αναγνωρίζοντας σε ποια περιοχή επεξεργασίας παρουσιάζουν δυσκολίες. Γενικά, να εξοικειωθούν με τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών.

Κεφάλαιο 7. Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Εδώ παρουσιάζονται τα πιο συχνά είδη Μαθησιακών Δυσκολιών με την επιστημονική ορολογία τους. Τα παιδιά εξοικειώνονται με τους όρους: Δυσλεξία, Δυσαριθμησία, Δυσορθογραφία και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Το περιεχόμενο των όρων παρουσιάζεται με απλά λόγια, προκειμένου τα παιδιά να σχηματίσουν μια πληρέστερη εικόνα της διάγνωσης που μπορεί να έχουν ακούσει ότι έχουν λάβει.

Στόχος: Να συνδέσουν τα παιδιά τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους με τον επιστημονικό όρο της διάγνωσής τους. Να αναγνωρίσουν το είδος των Μαθησιακών Δυσκολιών τους.

Κεφάλαιο 8. Τι μπορείς να κάνεις για να μαθαίνεις καλύτερα

Σε αυτό το κεφάλαιο οι μαθητές διερευνούν τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι και οι δάσκαλοί τους προκειμένου να βοηθήσουν τον εαυτό τους να μαθαίνουν καλύτερα. Αναγνωρίζεται το δικαίωμά τους να έχουν τις κατάλληλες διευκολύνσεις από τον εκπαιδευτικό της τάξης, για να μπορούν να μάθουν. Τονίζεται πως αυτές οι διευκολύνσεις θα παρέχονται αν πραγματικά το έχουν ανάγκη και όχι προς επανάπαυσή τους. Με τις διευκολύνσεις αυτές προσφέρεται όχι μόνο ένας καλός τρόπος οργάνωσης της μάθησης, αλλά και για να αποδείξουν τα συγκεκριμένα παιδιά τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Ο προσδιορισμός των διευκολύνσεων είναι αποτέλεσμα της καλής συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς μεταξύ των παιδιών, του εκπαιδευτικού και των γονέων, σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες του παιδιού. Για την επιτυχημένη έκβαση, χρειάζεται να μη διστάζουν τα παιδιά να γνωστοποιήσουν το τι ακριβώς χρειάζονται στον τρόπο μάθησής τους. Έτσι, μέσα σε αυτό το κλίμα παρουσιάζονται κάποιες γενικές διευκολύνσεις, καθώς και ειδικότερες διευκολύνσεις. Οι ειδικότερες διευκολύνσεις κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε περιοχή επεξεργασίας σε Οπτική, Ακουστική, Σειριακή και Εννοιολογική Επεξεργασία και Ταχύτητα Επεξεργασίας. Οι διευκολύνσεις σε κάθε περιοχή χωρίζονται σε εκείνες που μπορούν να ζητήσουν οι μαθητές και να παρασχεθούν από τον εκπαιδευτικό και σε εκείνες που μπορεί να κάνουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους. Τα παιδιά μέσα από την προγενέστερη διερεύνηση των περιοχών επεξεργασίας των πληροφοριών και από την παρουσίαση των διευκολύνσεων, καλούνται να εντοπίσουν την περιοχή όπου δυσκολεύονται και να προσδιορίσουν τις διευκολύνσεις και τις μεθόδους αντιστάθμισης, αξιοποιώντας τα δυνατά τους σημεία, έτσι ώστε να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα.

Στο σημείο αυτό τονίζεται και η διαφορά μεταξύ στυλ μάθησης και Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με μια αδυναμία

στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Τα δυνατά και αδύναμα σημεία ελέγχουν το πώς μπορεί να μάθει κάποιος με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αντίθετα, το στυλ μάθησης δεν αφορά τα δυνατά και αδύνατα σημεία επεξεργασίας, αλλά περιλαμβάνει τα είδη των πραγμάτων που αρέσουν στα παιδιά και το πόσο άνετα νιώθουν όταν μαθαίνουν κάποια πληροφορία. Το στυλ μάθησης αναφέρεται στο πώς η προσωπικότητα επηρεάζει τη μάθηση. Για την πληρέστερη κατανόηση αυτής της διαφοράς, παρέχεται ένα παράδειγμα από την καθημερινότητα των παιδιών σχετικά με τον τρόπο που χρησιμοποιούν το πόδι τους για να κλωτσήσουν μια μπάλα.

Από την όλη συζήτηση, τα παιδιά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μαζί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχουν και πολύ δυνατά σημεία ή μια προτίμηση στη μάθηση. Ακόμη, ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να χρησιμοποιούν τον τρόπο που προτιμούν για να μαθαίνουν, μαζί με κατάλληλες διευκολύνσεις, προκειμένου να εξουδετερώσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους. Η χρήση των διευκολύνσεων αυτών πρέπει να γίνεται με σύνεση.

Στο τέλος του κεφαλαίου παρέχεται ένα φύλλο εργασίας με λίστα διευκολύνσεων από τις οποίες τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν αυτές που θεωρούν πως θα τα βοηθήσουν. Οι διευκολύνσεις κατηγοριοποιούνται σε διευκολύνσεις που χρειάζονται στην τάξη, στις εργασίες και στα τεστ. Οι λίστες αυτές μπορούν να αποτελέσουν έναν χρήσιμο οδηγό για τον εκπαιδευτικό για να οργανώσει τον τρόπο μάθησης των παιδιών αυτών.

Στόχος: Να ανακαλύψουν τα παιδιά τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να μαθαίνουν καλύτερα. Να διακρίνουν το στυλ μάθησης από τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Να κατηγοριοποιήσουν τις διευκολύνσεις που χρειάζονται στην τάξη, τις εργασίες και τα τεστ. Να εντοπίσουν τις διευκολύνσεις ανάλογα με τις αδυναμίες τους, σύμφωνα με την εκάστοτε περιοχή επεξεργασίας και να τις γνωστοποιήσουν στον δάσκαλό τους.

Κεφάλαιο 9. Κάτι σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Εδώ εξετάζονται άλλα θέματα που σχετίζονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Επισημαίνεται πως, εκτός από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, εμφανίζονται και άλλα

θέματα τα οποία επηρεάζουν τη ζωή των συγκεκριμένων παιδιών μέσα στο σχολείο, αλλά και εκτός αυτού. Τα τέσσερα βασικά προβλήματα και θέματα που εμφανίζονται μαζί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η κοινωνική σύγχυση, η επικοινωνία και η προσοχή. Οι όροι εξετάζονται με διερευνητικό τρόπο και ταυτόχρονα παρέχονται μικρές συμβουλές για την αντιμετώπισή τους. Ακόμη, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν αν δυσκολεύονται σε κάποια από τις παραπάνω περιοχές προβλημάτων. Επισημαίνεται, επίσης, πως, για να μειωθούν αυτά τα προβλήματα, χρειάζεται οι μαθητές να είναι «ανοιχτοί» και ειλικρινείς αναφορικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους και τα όποια προβλήματά τους. Μόνον όταν παραδεχτούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους στους άλλους, δεν θα νιώθουν ντροπή και αμηχανία. Παράλληλα, με τη στάση τους αυτή θα βοηθήσουν τους δασκάλους και τους γονείς τους να υιοθετήσουν μια πιο υποστηρικτική διάθεση όταν τους βλέπουν να αγωνίζονται για το καλύτερο.

Στο τέλος της συζήτησης, δίνεται ένα φύλλο εργασίας με το οποίο αξιολογούν τις ικανότητές τους στην κάθε μία περιοχή προβλημάτων σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα, δηλώνοντας το επίπεδο αδυναμίας ή δυνατότητάς τους.

Στόχος: Να αναδείξουν τα παιδιά και να συσχετίσουν τις περιοχές προβλημάτων που σχετίζονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Να ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα αυτά και να υιοθετήσουν μια στάση γνωστοποίησης των όποιων προβλημάτων τους στους άλλους. Να ενθαρρυνθούν να συζητούν με τους δασκάλους και γονείς τους για τα προβλήματα αυτά. Να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, αναγνωρίζοντας τον βαθμό δυσκολίας σε αυτές τις περιοχές προβλημάτων.

Κεφάλαιο 10. Εξυπνάδα vs Δείκτης Νοημοσύνης (IQ)

Στο κεφάλαιο αυτό αποσαφηνίζεται το περιεχόμενο του όρου νοημοσύνη και πως αυτή μπορεί να μετρηθεί με τα τεστ νοημοσύνης. Παράλληλα, δηλώνεται η χρησιμότητα των συγκεκριμένων τεστ. Ειδικότερα, τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς για να εκτιμήσουν τις δυνατότητες των παιδιών να μαθαίνουν. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματά τους αξιοποιούνται προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα διάφορα είδη πληροφορίας. Όμως, για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες η αδυναμία τους θα επηρεάσει τα

αποτελέσματα του τεστ, όπως ακριβώς συμβαίνει και στο σχολείο. Όταν υφίστανται Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι δύσκολο να μετρηθούν οι πραγματικές ικανότητες του παιδιού.

Στη συνέχεια, επισημαίνεται πως τα τεστ νοημοσύνης δίνουν ελάχιστες πληροφορίες για την πραγματική νοημοσύνη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, αναφέρεται πως υπάρχουν επτά διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης, σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Τα είδη νοημοσύνης είναι τα εξής: Γλωσσική Νοημοσύνη, Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη, Χωρική Νοημοσύνη, Μουσική Νοημοσύνη, Σωματική/Κιναισθητική Νοημοσύνη, Διαπροσωπική Νοημοσύνη και Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη. Το κάθε είδος εξηγείται σύντομα με τη λεκτική και εικονική αναπαράστασή του, καθώς και με τη χρήση παραδειγμάτων που αντλούνται από τα διάφορα επαγγέλματα, προκειμένου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό τους. Από αυτά τα είδη οι μαθητές καλούνται να κρίνουν ποιος τύπος νοημοσύνης χρησιμοποιείται κυρίως στο σχολείο. Ακόμη, τα παιδιά μπορεί να δηλώσουν ποια περιοχή νοημοσύνης θεωρούν πως είναι πιο ανεπτυγμένη.

Με τη διερεύνηση της έννοιας της νοημοσύνης, τα παιδιά αναθεωρούν την άποψη ότι η νοημοσύνη τους εξαρτάται μόνο από τις επιδόσεις τους στο σχολείο, παρόλες τις δυσκολίες που εμφανίζουν. Ακόμη, καλούνται να κατανοήσουν πως η νοημοσύνη είναι κάτι περισσότερο από τη βαθμολογία σε ένα τεστ ή από τους βαθμούς που παίρνουν στο σχολείο.

Στόχος: Να αντιπαραβάλουν τα παιδιά τη νοημοσύνη με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Να καταλάβουν τη χρησιμότητα των τεστ νοημοσύνης. Να διακρίνουν τα επτά είδη νοημοσύνης, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner. Να αναθεωρήσουν την άποψή τους πως η νοημοσύνη εξαρτάται μόνο από τις επιδόσεις τους στο σχολείο.

Κεφάλαιο 11. Εξασκώντας την αδυναμία σου

Στην όλη προσπάθεια διερεύνησης των Μαθησιακών Δυσκολιών, το ζητούμενο ήταν να βρεθούν τρόποι με τους οποίους τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να παρακάμψουν τις δυσκολίες αυτές. Όσο δεν χρησιμοποιείται κάτι, εκείνο θα γίνεται όλο και πιο αδύναμο. Για τον λόγο αυτόν, το

ζητούμενο είναι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να βοηθηθούν να βρουν τρόπους με τους οποίους θα εξασκήσουν τις αδυναμίες τους.

Μέσα από το παράδειγμα της Γυμναστικής εξηγείται στα παιδιά πως, όταν εξασκούν τις αδυναμίες τους στην επεξεργασία και δεν τις αποφεύγουν, όπως συνηθίζουν να κάνουν, τα πράγματα μπορεί να γίνουν πιο εύκολα, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την εξάσκηση και ενδυνάμωση των μυών.

Κατόπιν, παρουσιάζονται παιγνιώδεις ασκήσεις μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να περιορίσουν τις δυσκολίες τους, σύμφωνα με την εκάστοτε περιοχή επεξεργασίας. Αφού τα παιδιά, μέσα από την όλη διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχουν εντοπίσει την περιοχή όπου εμφανίζουν δυσκολία, θα βρουν τις κατάλληλες δραστηριότητες οι οποίες θα συμβάλλουν στη βελτίωσή τους. Παράλληλα, μπορεί να αξιοποιηθούν και όλες οι δραστηριότητες ανεξαιρέτως. Οι δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τις δυσκολίες που εμφανίζονται στην Οπτική και Ακουστική Επεξεργασία, στην Αντίληψη και την Ταχύτητα Επεξεργασίας.

Στόχος: Να εξασκηθούν τα παιδιά μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε να περιορίσουν τη δυσκολία τους, ανάλογα με την περιοχή επεξεργασίας. Να εφαρμόζουν αυτές τις τεχνικές στην καθημερινότητά τους.

Κεφάλαιο 12. Πώς να γίνεις ένας καλός υπερασπιστής του εαυτού σου

Στο σημείο αυτό πλησιάζει το τέλος της διερεύνησης της υπόθεσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα παιδιά μένει να ανακαλύψουν τρόπο με τον οποίο όλες οι πληροφορίες που έμαθαν έως τώρα θα συμβάλουν στη βελτίωση της ζωής τους μέσα στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό.

Ειδικότερα, μαθαίνουν τρόπους-βήματα που τα βοηθούν να γίνουν καλοί υπερασπιστές του εαυτού τους. Αυτά τα βήματα είναι τα ακόλουθα: 1. Αποδέξου τη δυσκολία σου. 2. Πες τη δυσκολία σου στους άλλους. 3. Κατάλαβε το στυλ μάθησής σου. 4. Βρες τα άλλα θέματα που σε επηρεάζουν στο πώς μπορείς να υπερασπίσεις τον εαυτό σου. 5. Μάθε τι χρειάζεσαι. 6. Πρόβλεψε τις ανάγκες σου σε κάθε τάξη. 7. Από ποιον θα ζητήσεις βοήθεια.

Τα παιδιά, προκειμένου να είναι έτοιμα να υπερασπίσουν τον εαυτό τους, χρειάζεται ακόμα να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο θα διεξάγουν μια συζήτηση με τον εκπαιδευτικό ή το πρόσωπο εκείνο το οποίο πιστεύουν πως θα τους βοηθήσει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, παρέχονται κάποιες συμβουλές ώστε η συνάντηση με τον εκπαιδευτικό να καθίσταται πιο εύκολη. Προτείνεται να γίνει δραματοποίηση της συνάντησης μέσα από το παίξιμο ρόλων, ώστε ως βίωμα τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια και να ανοιχτούν κατά την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για τη γνωστοποίηση των δυσκολιών τους και την αίτηση των κατάλληλων διευκολύνσεων.

Στόχος: Να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες υπεράσπισης του εαυτού τους μέσα από τα σχετικά βήματα. Να διαχειρίζονται μια αποτελεσματική συζήτηση με το πρόσωπο που θα επιλέξουν να γνωστοποιήσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματά τους.

Κεφάλαιο 13. Ανασκόπηση-Κλείσιμο

Η διερεύνηση της υπόθεσης των Μαθησιακών Δυσκολιών έφτασε στο τέλος της. Σε αυτή τη συνάντηση γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση των εννοιών που συζητήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Μέσα από ερωτήσεις αξιολογείται τι έμαθαν τα παιδιά, τι συγκράτησαν και τι κέρδισαν από τα θέματα που συζητήθηκαν. Αναφέρουν τι τους εντυπωσίασε περισσότερο. Ταυτόχρονα, παρέχεται και η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για αυτοαξιολόγηση και βελτίωση όσων σημείων τη χρειάζονται.

Ζητείται από τα παιδιά, μέσω του ντετέκτιβ, να αναφέρουν τη χρησιμότητα όλων των πληροφοριών που έμαθαν στο να ανακαλύψουν τον εαυτό τους. Επίσης, αν τα βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους και να τις αντιμετωπίσουν. Αναφέρεται πως για τις Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχουν πολλές περιοχές ανεξερεύνητες ακόμα, που χρειάζεται να τις ανακαλύψουν μόνοι τους.

Η επικύρωση της συγκεκριμένης υπόθεσης κλείνει με την επισφράγισή της από τον ντετέκτιβ και την απονομή βραβείων καλού συνεργάτη και εξερευνητή.

Στόχος: Να αξιολογηθεί η όλη διαδικασία και το περιεχόμενο της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.

3.4.2 Ενίσχυση αυτοεκτίμησης

1η Συνάντηση: «Ζέσταμα με την ομάδα»

α. Γνωριμία με την ομάδα

β. Θέσπιση συμβολαίου

Στόχος

- Να εξοικειωθούν τα μέλη της ομάδας στο πλαίσιο συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού. Να αναδειχτούν οι κανόνες που θα διασφαλίζουν τη λειτουργικότητα της συζήτησης και του διαλόγου.

Υλικά

- Μπαλάκι, χαρτόνι, μαρκαδόροι, φύλλα εργασίας.

Διαδικασία

α. Γνωριμία με την ομάδα: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Κρατούν ένα μπαλάκι και λένε το όνομά τους και πληροφορίες για τον εαυτό τους. Κατόπιν, παρουσιάζουν τον εαυτό τους με τα φύλλα εργασίας: «Τα πάντα για εμένα!!!» και «Εγώ... σε 20 ερωτήσεις».

β. Θέσπιση συμβολαίου: Διαμορφώνεται το συμβόλαιο ομάδας με σκοπό τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που θα διασφαλίζει τη συνεργατικότητα, τον εποικοδομητικό διάλογο και θα εμπνέει εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό των μαθητών μεταξύ τους και με τον συντονιστή της παρέμβασης. Προτεινόμενοι κανόνες συμβολαίου είναι οι εξής: 1. Κάθε παιδί έχει τη γνώμη του η οποία έχει αξία. 2. Κάθε μαθητής/μαθήτρια μπορεί να λέει τη γνώμη του ελεύθερα χωρίς να προσβάλλει τους άλλους. 3. Ο καθένας θα σέβεται την άποψη του/της συμμαθητή/συμμαθήτριάς του, χωρίς να την κοροϊδέψει. Αφού ακολουθήσει συζήτηση των κανόνων, όλοι υπογράφουν το συμβόλαιο ως ένδειξη αποδοχής των κανόνων.

2η Συνάντηση: «Εισαγωγή στην έννοια της αυτοεκτίμησης»

α. Αρχικός έλεγχος αυτοεκτίμησης

β. Ανάγνωση ιστορίας «Η αληθινή αξία του δαχτυλιδιού»

Στόχος

- Να εξοικειωθούν τα παιδιά με την έννοια της αυτοεκτίμησης.

Υλικά

- Ιστορία, Ερωτηματολόγιο.

Διαδικασία

α. Αρχικός έλεγχος αυτοεκτίμησης: Συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο από το βιβλίο της Τριλίβα (2002), προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές να μάθουν πράγματα για την αυτοεκτίμηση, αλλά και ως αρχικός έλεγχος της αυτοεκτίμησής τους.

β. Διαβάζεται στα παιδιά η ιστορία: «Η αληθινή αξία του δαχτυλιδιού» του Χόρχε Μπουκάι από το βιβλίο «Να σου πω μια ιστορία».

Άξονες Συζήτησης

- Ποια άποψη είχε ο ήρωας της ιστορίας μας για τον εαυτό του;
- Πώς τον βοήθησε ο σοφός δάσκαλος να καταλάβει την πραγματική αξία του εαυτού του;
- Πόσο καλά γνωρίζουμε τον εαυτό μας;
- Με ποιους διαφορετικούς τρόπους περιγράφουμε τον εαυτό μας;
    - Εξωτερικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, σχολική επίδοση, ενδιαφέροντα.
- Τι είναι η αυτοεκτίμηση;
- Από πού προέρχεται η αυτοεκτίμηση;

Κλείσιμο

Στην ολομέλεια συζητάμε:

- Σήμερα ένιωσα…
- Αυτό που μου άρεσε ήταν...
- Δεν ένιωσα καλά όταν…

- Σήμερα κατάλαβα ότι…
- Η νέα λέξη που θα θυμάμαι είναι...

(Plummer, 2016)

Βιβλιογραφία

Μπουκάι, Χ. (2011). *Να σου πω μια ιστορία*. Αθήνα: Όπερα.

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, C. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκης.

3η Συνάντηση: «Γνωριμία με τον εαυτό μου

α. «Είμαστε μοναδικοί»

β. «Δυνατότητες και αδυναμίες»

γ. «Τα καλά μου στοιχεία»

1η Δραστηριότητα: «Είμαστε μοναδικοί»

Στόχος

- Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός.
- Να διαπιστώσουν τη σημαντικότητα των προσωπικών γνωρισμάτων του κάθε ατόμου.

Υλικά

- Η/Υ για προβολή οπτικού υλικού.
- Εικόνες από πεταλούδες, ηλιοβασιλέματα, δελφίνια. Δύο εικόνες για κάθε θέμα.
- Το αντίστοιχο φύλλο εργασίας και το φύλλο εργασίας.

Διαδικασία

Παρουσιάζονται δύο εικόνες, δύο διαφορετικές, αλλά εξίσου όμορφες πεταλούδες, εικόνες από ηλιοβασιλέματα και από δύο δελφίνια (Χατζηχρήστου, 2004).

Άξονες Συζήτησης

- Ποια εικόνα νομίζεις πως είναι πιο ωραία, σου τραβάει το ενδιαφέρον;
- Ήταν εύκολο να συμφωνήσετε στο ποια εικόνα ήταν πιο όμορφη; Αν όχι, γιατί;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα όταν συγκρίνουμε εμείς τον εαυτό μας ή μας συγκρίνουν με άλλους; Για παράδειγμα, όταν ο γονιός διαρκώς συγκρίνει τα παιδιά του: «γιατί να μην είσαι σαν τον αδελφό σου;», ή όταν ο εκπαιδευτικός συγκρίνει τους μαθητές με τον καλύτερο μαθητή: «γιατί δεν διαβάζετε σαν τον/την...».
    - Όταν συγκρινόμαστε, νιώθουμε ότι μας ζητούν να γίνουμε κάτι που δεν είμαστε. Η σύγκριση μπορεί να μας πληγώσει, οι δυνατότητές μας παραγνωρίζονται, χάνουμε την εμπιστοσύνη στον εαυτό μας.
- Πώς μπορούμε να αποφύγουμε αυτές τις συνέπειες;
    - Να αναγνωρίζουμε τις δυνατότητες του καθενός, να αποδεχόμαστε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

(Χατζηχρήστου, 2004)

Κλείσιμο

Στην ολομέλεια συζητάμε:

- Σήμερα ένιωσα…
- Αυτό που μου άρεσε ήταν...
- Δεν ένιωσα καλά όταν…
- Σήμερα κατάλαβα ότι…
- Η νέα λέξη που θα θυμάμαι είναι...

(Plummer, 2016)

Βιβλιογραφία

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

2η Δραστηριότητα: «Δυνατότητες και Αδυναμίες»

Στόχος

- Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του εαυτού τους.
- Να αποδεχθούν όλες τις πλευρές του εαυτού τους.

Υλικά

- Το αντίστοιχο φύλλο εργασίας.

Διαδικασία

Στη στήλη «Δυνατότητες» σημειώνουν τα θετικά στοιχεία του εαυτού τους. Στη στήλη «Αδυναμίες» καταγράφουν τα αρνητικά στοιχεία που οι ίδιοι αναγνωρίζουν στον εαυτό τους. Στη συνέχεια, εκφωνούνται τυχαία και ανώνυμα και ακολουθεί συζήτηση (Χατζηχρήστου, 2004).

Άξονες Συζήτησης

- Ποια στήλη είχε τα περισσότερα γνωρίσματα;
- Σε ποιους τομείς αναφέρθηκαν τα περισσότερα χαρακτηριστικά (εξωτερικά χαρακτηριστικά, σχολική επίδοση, ικανότητες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας);
- Ποια στήλη δυσκολευτήκατε να συμπληρώσετε;
- Για ποιο λόγο νομίζετε πως δυσκολευτήκατε;

- Οι μαθητές συνήθως δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα θετικά χαρακτηριστικά τους, γιατί τους αποδίδονται πιο συχνά αρνητικοί χαρακτηρισμοί και θεωρείται, από πολλούς, έπαρση η έκφραση των θετικών χαρακτηριστικών από τα ίδια τα άτομα.

- Γιατί είναι χρήσιμο να έχουμε μια σφαιρική εικόνα του εαυτού, αναγνωρίζοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία του;

(Χατζηχρήστου, 2004)

Κλείσιμο

Στην ολομέλεια συζητάμε:

- Σήμερα ένιωσα…
- Αυτό που μου άρεσε ήταν...
- Δεν ένιωσα καλά όταν…
- Σήμερα κατάλαβα ότι…
- Η νέα λέξη που θα θυμάμαι είναι...

(Plummer, 2016)

Βιβλιογραφία

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

3η Δραστηριότητα: «Τα καλά μου στοιχεία»

Στόχος

- Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τις θετικές πλευρές στον εαυτό τους, στη συμπεριφορά τους και στις διάφορες εκφάνσεις της ζωής τους.

Υλικά

- Το αντίστοιχο φύλλο εργασίας.

Διαδικασία

Δίνεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας, στο οποίο καλούνται να κάνουν θετικές σκέψεις για τον εαυτό τους σε διάφορους τομείς. Πριν τη συμπλήρωσή του, προηγείται σχετική συζήτηση.

Άξονες Συζήτησης

Λέμε στα παιδιά: «Κάποιες φορές, όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με τον εαυτό μας, χρειαζόμαστε ενίσχυση. Γι' αυτό, λοιπόν, είναι χρήσιμο να κάνεις θετικές σκέψεις για τον εαυτό σου. Να θυμάσαι τη συμβουλή: "Είναι πολύ καλό να ξεκινάς τη μέρα σου με μια θετική σκέψη για τον εαυτό σου"». Μετά τη συμπλήρωση των θετικών σκέψεων, ακολουθεί συζήτηση (Τριλίβα, & Chimienti, 2002).

Κλείσιμο

Στην ολομέλεια συζητάμε:

- Σήμερα ένιωσα…
- Αυτό που μου άρεσε ήταν...
- Δεν ένιωσα καλά όταν…
- Σήμερα κατάλαβα ότι…
- Η νέα λέξη που θα θυμάμαι είναι...

(Plummer, 2016)

Βιβλιογραφία

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, C. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκης.

4η Συνάντηση: «*Πληροφορίες για εμένα-Πληροφορίες για εσένα*»

α. «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου και τους άλλους»

β. «Πόσο καλά τα έχω με τον εαυτό μου»

Στόχος

- Να αποδεχτούν τα παιδιά τις θετικές και αρνητικές πλευρές του εαυτού τους.
- Να επικεντρώνονται στα θετικά στοιχεία του εαυτού τους όταν νιώθουν άσχημα και όχι στα αρνητικά στοιχεία τους.

Υλικά

- Τα φύλλα εργασίας: «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου και τους άλλους» και «Πόσο καλά τα έχω με τον εαυτό μου;».

Διαδικασία

Δίνεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας, στο οποίο καλούνται να συμπληρώσουν διάφορες προτάσεις, αναφέροντας θετικά στοιχεία τα οποία διαθέτουν. Οι απόψεις των μαθητών ανταλλάσσονται στην ομάδα, προκειμένου να διαπιστώσουν πώς αισθάνεται κάποιος άλλος για τον εαυτό του (Τριλίβα, & Chimienti, 2002).

Στη συνέχεια, οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας: «Πόσο καλά τα έχω με τον εαυτό μου», έτσι ώστε να ανακαλύψουν περισσότερα πράγματα για τον εαυτό τους, δηλώνοντας τις προτάσεις που τους εκφράζουν (Εμμανουηλίδου, 2014).

Άξονες Συζήτησης

Αναφέρεται στα παιδιά πως η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αξία που δίνουμε στον εαυτό μας. Δηλαδή, με τον τρόπο που αισθανόμαστε τον εαυτό μας. Επίσης, ότι εκείνη συνδέεται με το σύνολο των δυνατοτήτων και των αδυναμιών μας. Επομένως, η αυτοεκτίμηση αναφέρεται τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά στοιχεία μας. Στη συνέχεια, τονίζεται η αναγκαιότητα να αποδεχτούμε τόσο τις

θετικές όσο και τις αρνητικές μας πλευρές. Ιδίως όταν αισθανόμαστε άσχημα, είναι βοηθητικό να επικεντρωνόμαστε στις θετικές πλευρές του εαυτού μας (Τριλίβα, & Chimienti, 2002).

Βιβλιογραφία

Εμμανουηλίδου, Κ. (2014). *Γυρίζω σελίδα... στη χαμηλή αυτοεκτίμηση: Πρακτικός οδηγός με εύκολα βήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, C. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκης.

5η Συνάντηση: «Παιχνίδια για ενίσχυση αυτοεκτίμησης»

α. «Δύο αλήθειες, ένα ψέμα»

β. «Τι μ' αρέσει σ' εσένα»

γ. «Η φιλοφρόνηση»

δ. «Το μετάλλιο του εαυτού μου»

ε. Η σημασία της επιβεβαίωσης

Ας παίξουμε...

1η Δραστηριότητα: «Δύο αλήθειες, ένα ψέμα». Το κάθε παιδί σκέφτεται δύο πράγματα που κάνει καλά και ένα ακόμα, που όμως είναι ψέμα. Στη συνέχεια, ανακοινώνουν στους υπόλοιπους τα τρία πράγματα που κάνουν καλά και οι υπόλοιποι μαθητές μαντεύουν ποιο από τα τρία είναι ψέμα.

2η Δραστηριότητα: «Τι μ' αρέσει σ' εσένα». Τα παιδιά λένε μεταξύ τους ο ένας στον άλλο κάτι που τους αρέσει στον άλλο. Στη συνέχεια, σημειώνουν σε χαρτί όσα περισσότερα άκουσαν από τον άλλο να τους λέει. Ακολουθεί συζήτηση.

- Πόσο εύκολο ήταν να εκφράσετε αυτά που σας αρέσουν στον άλλο;
- Πώς νιώσατε όταν ακούγατε τι του αρέσει σε εσάς;
- Ακούσατε κάτι που δεν το αναγνωρίζετε ή δεν του είχατε δώσει σημασία;

- Ποιο από αυτά που ακούσατε σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση;

(Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003)

3η Δραστηριότητα: «Η φιλοφρόνηση». Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ένα παιδί λέει στο διπλανό του από δεξιά ένα θετικό σχόλιο για την εμφάνισή του. Ο άλλος θα απαντήσει με όποιον τρόπο θέλει. Ομοίως συνεχίζουν οι υπόλοιποι.

Ερωτήσεις για τη συζήτηση:

- Σας ήταν εύκολο να αποδεχτείτε το θετικό σχόλιο που σας έκαναν;
- Μήπως το αρνηθήκατε ή το μειώσατε;
- Πώς νιώσατε όταν κάνατε μια φιλοφρόνηση που δεν έγινε αποδεκτή;
- Αν κάποιο θετικό σχόλιο δεν έγινε αποδεκτό από κάποιο παιδί, μπορούμε να προτείνουμε να επαναληφθεί η φιλοφρόνηση, ζητώντας του να την αποδεχτεί.

(Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003)

4η Δραστηριότητα: «Το μετάλλιο του εαυτού μου». Τα παιδιά παίρνουν μια φωτοτυπία ενός σχεδίου (σ. 26) και φτιάχνουν ένα μετάλλιο για τον εαυτό τους για κάτι που πιστεύουν ότι αξίζουν πραγματικά. Στη συνέχεια, το κόβουν, το κολλάνε πάνω τους και κινούνται στο χώρο συναντώντας ο ένας τον άλλο.

Άξονες Συζήτησης:

- Πώς είναι για εσάς να επιβραβεύετε τον εαυτό σας και να το φανερώνετε στους άλλους;
- Σας έκανε κάτι εντύπωση στα μετάλλια των άλλων;

(Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003)

5η Δραστηριότητα: «Η σημασία της επιβεβαίωσης». Καθόμαστε σε μικρούς κύκλους και όλοι γράφουν το όνομά τους στο πάνω μέρος ενός φύλλου χαρτιού, ζωγραφίζουν τον εαυτό τους και στη συνέχεια το δίνουν σε αυτόν που κάθεται στα δεξιά τους. Αυτός/ή γράφει κάτω-κάτω στη σελίδα κάτι καλό για αυτόν του οποίου το όνομα βρίσκεται στο πάνω μέρος της σελίδας, το διπλώνει να μη φαίνεται αυτό

που έγραψε και το δίνει στον επόμενο. Σιγά-σιγά θα φτάσει πάλι στον ιδιοκτήτη και τότε θα μπορέσει να διαβάσει όλα τα θετικά που έγραψαν για αυτόν ή αυτήν στο χαρτί. Σημείωση: η δραστηριότητα αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί και στο κλείσιμο της παρέμβασης για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

(Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003)

Κλείσιμο

Στην ολομέλεια συζητάμε:

- Σήμερα ένιωσα…
- Αυτό που μου άρεσε ήταν...
- Δεν ένιωσα καλά όταν…
- Σήμερα κατάλαβα ότι…
- Η νέα λέξη που θα θυμάμαι είναι...

(Plummer, 2016)

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η έκδ). Αθήνα: Καστανιώτης.

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, C. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκης.

6η Συνάντηση: «Εμπιστεύομαι τον εαυτό μου»

α. «Το δέντρο της αυτοεκτίμησης»

β. Συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων

γ. «Ο μαγικός καθρέπτης»

1η Δραστηριότητα: «Το δέντρο της αυτοεκτίμησης»

Στόχος

- Να καλλιεργήσουν τα παιδιά την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ανακαλύπτοντας και άλλα πράγματα για εκείνον που δεν τα έχουν εντοπίσει τα ίδια και ερευνώντας τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν.
- Να ανακαλύψουν τι θα ήθελαν να κάνουν στο μέλλον και να προσπαθήσουν για αυτό.

Υλικά

- Φύλλο εργασίας «Το δέντρο της αυτοεκτίμησης» και φύλλο εργασίας με ημιτελείς προτάσεις.

Διαδικασία

Δίνεται στα παιδιά η εικόνα ενός δέντρου (ΚΕΘΕΑ, 1998) και καλούνται στα αριστερά να γράψουν πράγματα που «μπορούν» να κάνουν και στα δεξιά πράγματα που «θέλουν» να κάνουν. Αυτά θα τα γράψουν σε φύλλα δέντρου και θα τα κολλήσουν πάνω στο δέντρο τους, στην αντίστοιχη πλευρά.

2η Δραστηριότητα: «Συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων»

Τα παιδιά συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας με ημιτελείς προτάσεις. Παράλληλα, τους δίνεται και ένας πίνακας με θετικές δηλώσεις από τις οποίες μπορούν να επιλέξουν εκείνη ή εκείνες που τους εκφράζουν, ώστε να τις επαναλαμβάνουν τακτικά και να ξεπερνούν γρήγορα τα δυσάρεστα συναισθήματα που τους καταβάλλουν όταν αισθάνονται πως δεν τα καταφέρνουν.

Κλείσιμο

Στην ολομέλεια συζητάμε:

- Σήμερα ένιωσα…
- Αυτό που μου άρεσε ήταν...

- Δεν ένιωσα καλά όταν…
- Σήμερα κατάλαβα ότι…
- Η νέα λέξη που θα θυμάμαι είναι... (Plummer, 2016)

Βιβλιογραφία

ΚΕΘΕΑ (1998). *Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού: Προάγοντας την προστασία του παιδιού*. Αθήνα: ΚΕΘΕΑ.

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

3η Δραστηριότητα: «Ο μαγικός καθρέπτης»

Στόχος

- Να κατανοήσουν τα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά του εαυτού μας (προσωπική, κοινωνική και ιδανική αυτοαντίληψη).

Υλικά

- Φύλλο εργασίας με καθρέπτη.

Διαδικασία

Δίνεται στα παιδιά ένα χαρτί με την εικόνα ενός τρίπτυχου καθρέπτη. Σε κάθε πτυχή, το παιδί καλείται να γράψει τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εαυτού του: α. αυτά που αποδίδει το ίδιο στον εαυτό του, β. αυτά που αναγνωρίζουν οι άλλοι σε αυτό και γ. αυτά που θα ήθελε να έχει (Χατζηχρήστου, 2004).

Άξονες Συζήτησης

- Πόσο σημαντική είναι η άποψη των άλλων για τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού μας;
- Τι μας επηρεάζει περισσότερο στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού μας;

- Οι χαρακτηρισμοί που μας αποδίδουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι φίλοι.

- Πώς μπορούμε να αποκτήσουμε μια συνολική εικόνα του εαυτού μας;
  - Να αναγνωρίσουμε και να πιστέψουμε τα θετικά στοιχεία του εαυτού μας, χωρίς να αγνοούμε ή να υπερτιμούμε τις απόψεις των άλλων.
- Πόσο συχνά συμφωνεί η άποψη που έχουν οι άλλοι για εμάς, με αυτό που πραγματικά είμαστε ή αυτό που εμείς πιστεύουμε ότι είμαστε;
- Τι συμβαίνει στην περίπτωση που υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της προσωπικής και της κοινωνικής αυτοαντίληψης;
  - Αισθανόμαστε ότι οι άλλοι δεν μας καταλαβαίνουν, ότι υποτιμώνται τα θετικά μας στοιχεία και υπερτονίζονται τα αρνητικά μας.

(Χατζηχρήστου, 2004)

Κλείσιμο

Στην ολομέλεια συζητάμε:

- Σήμερα ένιωσα…
- Αυτό που μου άρεσε ήταν...
- Δεν ένιωσα καλά όταν…
- Σήμερα κατάλαβα ότι…
- Η νέα λέξη που θα θυμάμαι είναι...

(Plummer, 2016)

Βιβλιογραφία

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

7η Συνάντηση: «Ανασκόπηση της έννοιας της αυτοεκτίμησης»

Προβολή βίντεο: «Ο κουφός βάτραχος»

Στόχος

- Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως η αυτοεικόνα μας επηρεάζεται από τα αρνητικά σχόλια των άλλων, καθώς και να διαπιστώσουν τα αποτελέσματα αυτών στη διαμόρφωση των επιτευγμάτων μας.

Υλικά

- Βίντεο: «Ο κουφός βάτραχος».

Διαδικασία

Προβάλλεται στα παιδιά το σχετικό βίντεο. Στη συνέχεια, με βάση όσα έχουν συζητηθεί στις προηγούμενες δραστηριότητες, τα παιδιά καλούνται να αναφερθούν και να σχολιάσουν το περιεχόμενο του βίντεο. Να κατανοήσουν την επιρροή που έχουν τα σχόλια των άλλων πάνω μας και τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας μας.

Κλείσιμο

Στην ολομέλεια συζητάμε:

- Σήμερα ένιωσα…
- Αυτό που μου άρεσε ήταν...
- Δεν ένιωσα καλά όταν…
- Σήμερα κατάλαβα ότι…
- Η νέα λέξη που θα θυμάμαι είναι...

(Plummer, 2016)

Βιβλιογραφία

Βίντεο: «Ο κουφός βάτραχος». https://www.youtube.com/watch?v=oVSR5PTmYK8.

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

8η Συνάντηση: «Φαντάζομαι το μέλλον...»

α. «Η προσωπική μου ασπίδα»

β. «Δώσε μια εικόνα του εαυτού σου»

γ. «Αυτές είναι οι επιθυμίες μου»

Στόχος

- Να δημιουργήσουν τα παιδιά την προσωπική τους ασπίδα.
- Να συνδυάσουν τις επιθυμίες και τα όνειρά τους με την πραγματικότητα.
- Να φανταστούν τον εαυτό τους στο μέλλον και να το σχεδιάσουν μέσα από το παρελθόν και το παρόν.
- Να αναγνωρίσουν όσα έχουν επιτύχει και όσα θέλουν να επιτύχουν, καθώς και να εξετάσουν ποια πρόσωπα ή πράγματα χρειάζονται για να υλοποιήσουν τους στόχους τους.

Υλικά

- Φύλλα εργασίας «Η προσωπική μου ασπίδα», «Αυτές είναι οι επιθυμίες μου» και «Δώσε μια εικόνα του εαυτού σου».

Διαδικασία

1η Δραστηριότητα: «Η προσωπική μου ασπίδα». Αυτό το φύλλο εργασίας επιδιώκει να βάλει το παιδί να σκεφτεί ξανά πράγματα στα οποία είναι καλό, πράγματα που μπορεί να κάνει και που επιθυμεί να πετύχει, έτσι ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του. Παράλληλα, το παιδί καλείται να σκεφτεί και τα πρόσωπα που αγαπά, είναι κοντά του και το στηρίζουν σε κάθε βήμα του (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003).

2η Δραστηριότητα: «Αυτές είναι οι επιθυμίες μου». Σε αυτό το φύλλο εργασίας το παιδί οραματίζεται τη ζωή του και σκέφτεται τι θα ήταν αυτό που θα επιθυμούσε να γίνει στο παρόν, στο κοντινό μέλλον και μακροπρόθεσμα. Προτρέπουμε το παιδί να χρησιμοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του (Geldard, & Geldard, 2011).

3η Δραστηριότητα: «Δώσε μια εικόνα του εαυτού σου». Σε αυτό το φύλλο εργασίας το παιδί ενθαρρύνεται να σχεδιάσει μια μεγάλη εικόνα του μέλλοντος μέσα από τη διερεύνηση του παρελθόντος και του παρόντος και την προετοιμασία για τη μελλοντική εκπλήρωση των ονείρων και των επιθυμιών του (Geldard & Geldard, 2011).

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η έκδ). Αθήνα: Καστανιώτης.

Geldard, K., & Geldard, D. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά: Θεωρία και εφαρμογές* (Επιμ. Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου). Αθήνα: Πεδίο.

Περί... εκπαιδεύσεως ο λόγος! (χ.χ.). *30 φύλλα εργασίας για τη συναισθηματική αγωγή: Η προσωπική μου ασπίδα*. Προσπελάστηκε: 27 Φεβρουαρίου 2017 από http://ekpaideusi.blogspot.gr/2009/09/28.html.

9η Συνάντηση: «Αξιολογούμε...»

α. Αξιολόγηση παρέμβασης

β. Αξιολόγηση ομάδας

Στόχος

- Να αξιολογηθεί το Πρόγραμμα από τα ίδια τα παιδιά.
- Να υπάρξει μια ανατροφοδότηση σχετικά με το τι θα ήθελαν τα παιδιά να περιλαμβάνουν τέτοιου είδους προγράμματα.

Υλικά

- Μεγάλα και μικρά κομμάτια χαρτί.
- Post-it.
- Μολύβια, χρώματα.

1η Δραστηριότητα: «Αξιολόγηση παρέμβασης»

1. Τα παιδιά σε κάθε δήλωση της δασκάλας δείχνουν τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους με το σώμα τους· αν συμφωνούν, γίνονται όσο πιο ψηλοί μπορούν και αν διαφωνούν, γίνονται όσο πιο κοντοί μπορούν. Ενδεικτικές δηλώσεις είναι οι εξής:

- Το Πρόγραμμα με έκανε να ανακαλύψω πράγματα για τον εαυτό μου που δεν ήξερα.
- Το Πρόγραμμα με βοήθησε να βελτιώσω πλευρές του εαυτού μου.
- Μου άρεσαν οι συναντήσεις που είχαμε.
- Έμαθα αρκετά πράγματα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου.
- Οι δραστηριότητες για να εξασκώ τις αδυναμίες μου στη μάθηση με βοήθησαν αρκετά.
- Ένιωθα χαρά όταν συμπλήρωνα τα φύλλα εργασίας.
- Κάθε φορά ανυπομονούσα για το τι θα κάναμε στις επόμενες συναντήσεις.

2. Κάθε παιδί με τη σειρά έχει την ευκαιρία να μιλήσει και να συμπληρώσει την πρόταση: «Το καλύτερο πράγμα από το Πρόγραμμα ήταν... και το χειρότερο ήταν...».

3. Υπάρχουν στην τάξη τρία μεγάλα κομμάτια χαρτί με τρεις ερωτήσεις και τα παιδιά παίρνουν μικρά χρωματιστά χαρτάκια, απαντούν σε αυτά και κολλούν το χαρτάκι τους στην αντίστοιχη ερώτηση. Οι ερωτήσεις είναι:

- Τι θα ήθελες να κρατήσεις από το Πρόγραμμα για να θυμάσαι;
- Τι άλλο θα ήθελες να περιλαμβάνει το Πρόγραμμα;
- Θέλεις να έχεις στα μαθήματα του σχολείου θέματα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης; Γιατί;

(Ανεξάρτητη Κίνηση Δασκάλων [Α.ΚΙ.ΔΑ.], χ.χ.)

2η Δραστηριότητα: «Αξιολόγηση της ομάδας»

Ο εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά να σημειώσουν σε ένα χαρτί το βαθμό ικανοποίησής τους από την ομάδα σε κλίμακα 1-5, σε σχέση με:

- Το κλίμα της ομάδας

- Την προσωπική τους συμμετοχή
- Το περιεχόμενο
- Τη χρησιμότητα στην προσωπική τους ζωή.

Στη συνέχεια, ανακοινώνονται τα αποτελέσματα και όποιο παιδί επιθυμεί σχολιάζει περαιτέρω την αξιολόγηση που έκανε (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003).

Βιβλιογραφία

Ανεξάρτητη Κίνηση Δασκάλων [Α.ΚΙ.ΔΑ.], (χ.χ.). *Μαθαίνοντας στα παιδιά να αγαπούν: 40 έτοιμα μαθήματα για τις τάξεις Δ΄, Ε΄ και Στ΄*. Προσπελάστηκε: 22/02/2017, από http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=372:2010-05-29-08-32-29&catid=34:2010-05-06-08-45-39&Itemid=78&lang=el.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η έκδ). Αθήνα: Καστανιώτης.

10η Συνάντηση: «Ανασκόπηση-Κλείσιμο»

α. «Συναισθήματα»

β. «Η σημασία της επιβεβαίωσης»

γ. Τελικός έλεγχος αυτοεκτίμησης

Στόχος

- Να αξιολογηθεί το Πρόγραμμα από τα ίδια τα παιδιά.
- Να υπάρξει μια ανατροφοδότηση σχετικά με το τι θα ήθελαν τα παιδιά να περιλαμβάνουν τέτοιου είδους προγράμματα.

Υλικά

- Post-it.
- Μολύβια, χρώματα.

1η Δραστηριότητα: «Συναισθήματα»

Κάθε παιδί παίρνει ένα χαρτάκι post-it και ένα μολύβι. Ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν πώς ένιωθαν τις περισσότερες φορές στις συναντήσεις και να το απεικονίσουν στο χαρτάκι με τη μορφή ενός προσώπου χαμογελαστού, λυπημένου ή αδιάφορου. Όταν τελειώσουν, σηκώνουν ψηλά το χαρτάκι για να το δουν οι υπόλοιποι. Τα περισσότερα είναι χαρούμενα, αδιάφορα ή λυπημένα (Roggers, 2014);

2η Δραστηριότητα: «Η σημασία της επιβεβαίωσης»

Τα παιδιά κάθονται σε μικρούς κύκλους και γράφουν το όνομά τους στο πάνω μέρος ενός φύλλου χαρτιού, ζωγραφίζουν τον εαυτό τους και στη συνέχεια το δίνουν σε αυτόν που κάθεται στα δεξιά τους. Αυτός/ή γράφει κάτω-κάτω στη σελίδα κάτι καλό για αυτόν του οποίου το όνομα βρίσκεται στο πάνω μέρος της σελίδας, το διπλώνει να μη φαίνεται αυτό που έγραψε και το δίνει στον επόμενο. Σιγά-σιγά θα φτάσει πάλι στον αποδέκτη του και τότε θα μπορέσει να διαβάσει όλα τα θετικά στοιχεία που έγραψαν στο χαρτί για εκείνον (Αρχοντάκη, & Φιλίππου, 2003).

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η έκδ). Αθήνα: Καστανιώτης.

Roggers, V. (2014). *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

3.5. Αξιολόγηση της παρέμβασης

Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν την αξιολόγησή της μέσα από μια αναστοχαστική διεργασία. Η διεργασία αυτή περιλαμβάνει:

- *Αρχική αξιολόγηση,* με ερωτηματολόγια και ανοιχτές ερωτήσεις, για τη διερεύνηση των αρχικών πεποιθήσεων και απόψεων για την έννοια και τα θέματα των Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς και για την αυτοεκτίμηση. Χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σφαιρικής αυτοεκτίμησης και των τομέων της για διερεύνηση του επιπέδου της και του προφίλ κάθε μαθητή. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε το παιδικό σχέδιο για άντληση περαιτέρω βοηθητικών πληροφοριών αναφορικά με το θέμα που διερευνάται.
- *Ενδιάμεση αξιολόγηση* (διαμορφωτική αξιολόγηση), που γίνεται στο τέλος κάθε συνάντησης, κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εγχειριδίου και των δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει σημαντικά στοιχεία που αφορούν στο περιεχόμενο και τις δραστηριότητες, καθώς και σχόλια των παιδιών. Ακόμη, καταγράφει το βαθμό ενεργοποίησής τους, το είδος της συνεργασίας τους μέσα στην ομάδα και τον τρόπο λειτουργίας της, έτσι ώστε να επεξεργαστεί θέματα για επίλυση ή για περαιτέρω διερεύνηση στην τελική αξιολόγηση. Η τήρηση ημερολογίου για κάθε συνάντηση είναι ιδιαίτερα βοηθητική.
- *Τελική αξιολόγηση*, που γίνεται με το κλείσιμο των συναντήσεων, μέσα από τα σχόλια και τις δημιουργίες των παιδιών. Στο τέλος της εφαρμογής όλης της παρέμβασης, διεξάγεται μια εποικοδομητική συζήτηση, που θα οδηγήσει σε βελτιώσεις, επεκτάσεις, αναπροσαρμογές κ.ά. Επιπλέον, χρησιμοποιείται ξανά το υλικό (ερωτηματολόγια, παιδικό σχέδιο) που χρησιμοποιήθηκε στην αρχική αξιολόγηση για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τις βασικές γνώσεις που απέκτησαν τα παιδιά για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και το επίπεδο της

αυτοεκτίμησής τους μέσα από φύλλα εργασίας και από τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση. Επιπλέον, χρήσιμες είναι η παρατήρηση και η τήρηση σημειώσεων προκειμένου να εντοπιστούν αδυναμίες που χρειάζονται κάποια τροποποίηση ή ιδιαίτερη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός, αναστοχαζόμενος, εντοπίζει θέματα και καταστάσεις που χρήζουν υποστήριξης και προσοχής.

Όλα τα στοιχεία των καταγραφών και των πρωτοκόλλων των παιδιών αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για την αναστοχαστική διεργασία. Βοηθούν, επίσης, στην απάντηση των παρακάτω ερωτημάτων:

Α) Σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία:

- Εξοικειώθηκαν τα παιδιά με το περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών;
- Μπόρεσαν να ανακαλύψουν τρόπους για να βελτιώσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους;
- Βελτιώθηκε η αυτοεκτίμησή τους;
- Επιτεύχθηκαν οι επιμέρους στόχοι;
- Δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν;
- Υπήρξαν αρνητικές ή απρόβλεπτες αντιδράσεις κατά τις συναντήσεις;
- Προέκυψε η ανάγκη για προέκταση του περιεχομένου της όλης παρέμβασης;
- Αναδείχτηκε κάτι νέο για τις δυνατότητες των παιδιών;

Β) Σχετικά με την αξιολόγηση της παρέμβασης:

- Δημιουργήθηκε θετικό κλίμα;
- Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν κατάλληλο;
- Οι ερωτήσεις, ο λόγος και οι οδηγίες ήταν σαφείς, κατανοητές και υποβοηθητικές;
- Παρατηρήθηκαν συστηματικά όλοι οι μαθητές;
- Ακολουθήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας;

Αναγκαία είναι και η αξιολόγηση της παρέμβασης από τα ίδια τα παιδιά, η οποία μπορεί να γίνει με συζήτηση κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διαδικασίας,

αλλά και στο τέλος της παρέμβασης. Στο τέλος, ειδικότερα, τα παιδιά μπορούν να αναφέρουν τι έμαθαν (γνώσεις ή τρόπο δουλειάς), τι τους άρεσε, πώς αισθάνθηκαν, τι τα προβλημάτισε και τι τα δυσκόλεψε, καθώς και τι άλλο θα μπορούσαν ή θα ήθελαν να υλοποιήσουν.

Αναγκαιότητα της παρέμβασης

Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, λαμβάνονται υπόψη και ακολουθούνται βασικές παιδαγωγικές αρχές, όπως η:

- Αρχή της διαφοροποιημένης μάθησης: Το κάθε παιδί συμμετέχει στον κοινό σκοπό με βάση τις ικανότητες και ιδιαιτερότητές του.
- Αρχή της κινητοποίησης της προσωπικότητας του παιδιού συνολικά: Υπάρχει όσο το δυνατόν περισσότερη ισορροπία στην καλλιέργεια των νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων του παιδιού.
- Αρχή της δημιουργικότητας: η συζήτηση και οι δραστηριότητες προωθούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να δημιουργήσουν ελεύθερα τις συνθέσεις τους.
- Αρχή της συντροφικότητας και της συνεργατικής δράσης: η εργασία διεξάγεται σε μικρές ομάδες.

Η παρέμβαση που περιγράφεται και αξιολογείται στην παρούσα εργασία αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για την εξατομικευμένη εργασία του με παιδιά που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Η παρέμβαση αξιοποιεί ενεργητικές τεχνικές για τη βελτίωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και τη συναισθηματική ολοκλήρωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, η οποία προτιμάται συνήθως όταν διερευνούμε ζητήματα για τα οποία δεν έχουμε επαρκή γνώση. Σε όλη την ποιοτική ερευνητική διαδικασία το κύριο ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στη σύλληψη και κατανόηση των νοημάτων που τα υποκείμενα της έρευνας έχουν για το υπό διερεύνηση ζήτημα και όχι τόσο για τα νοήματα που πηγάζουν από τη μελέτη της σχετικής προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας (Βεργέτη, 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επομένως, ένας από τους βασικούς στόχους των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων και των υποκειμενικών νοημάτων. Ταυτόχρονα, η ποιοτική έρευνα, συγκριτικά με την ποσοτική έρευνα, μελετά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων, ενώ δεν έχει σκοπό να προβεί σε γενικεύσεις και σε γενικευμένα αποτελέσματα, αλλά προσπαθεί να διαμορφώσει μια ολική εικόνα για το υπό μελέτη φαινόμενο (Κυριαζή, 2005).

Η ποιοτική έρευνα είναι στη βάση της μια ερμηνευτική διαδικασία. Ο ερευνητής, από την αρχή μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, ερμηνεύει ό,τι βλέπει, ακούει και κατανοεί. Ωστόσο, οι ερμηνείες αυτές δεν μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από τις εμπειρίες του ερευνητή, τη βιογραφική του ιστορία, το πλαίσιο όπου βρίσκεται, τις προαντιλήψεις και το θεωρητικό του υπόβαθρο. Η ερμηνευτική αυτή διαδικασία συνεχίζεται και μετά το πέρας της έρευνας, μετά τη συγγραφή και τη δημοσίευσή της, καθώς οι αναγνώστες κάνουν τις δικές τους ερμηνείες, προσφέροντας ενδεχομένως καινούργιες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Μέσα από τις ποιοτικές μεθόδους, ο ερευνητής μπορεί να ανακαλύψει συναισθηματικές διαστάσεις ενός ζητήματος. Αξίζει να σημειωθεί πως κάθε ζήτημα έχει πολλαπλές επεξηγήσεις, ενώ χαρακτηρίζεται και από περιπλοκότητα.

Μια διάσταση των ποιοτικών ερευνών είναι ο αναστοχασμός. Σχετίζεται κυρίως με τον ρόλο που διαδραματίζει ο ερευνητής στη διαδικασία της έρευνας σε όλα της τα στάδια: από τις σχέσεις που έχει με το θέμα της έρευνάς του, τις επιλογές και αποφάσεις που λαμβάνει κάθε στιγμή, μέχρι τις σχέσεις που

αναπτύσσει με τα υποκείμενα, τη γλώσσα που χρησιμοποιεί, τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις εκάστοτε δυσκολίες σχετικά με την καταγραφή, ταξινόμηση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων του και, γενικότερα, τις επιδράσεις που τυγχάνει να έχει στην όλη ερευνητική διαδικασία (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επομένως, αυτή η μέθοδος θα ακολουθηθεί στην παρούσα εργασία κατά την ανάλυση των δεδομένων της εφαρμογής της εν λόγω παρέμβασης.

Παράλληλα, για την ποσοτικοποίηση της συνολικού επιπέδου της αυτοεκτίμησης, καθώς και των επιμέρους τομέων της χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της ποσοτικής μεθόδου. Και αυτό διότι οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας λειτουργούν συμπληρωματικά, προσφέροντας στους ερευνητές μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα και παρέμβαση συμμετείχαν τρεις (3) μαθητές με ήπιες Μαθησιακές Δυσκολίες και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) που φοιτούν σε ελληνικό γενικό Δημοτικό Σχολείο του Κεντρικού Τομέα Αθηνών. Παράλληλα, οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης που λειτουργεί στο εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο. Οι δύο μαθητές φοιτούν στην Στ΄ Δημοτικού και προέρχονται από το ίδιο τμήμα και ο ένας φοιτά στην Ε΄ Δημοτικού. Και οι τρεις συμμετέχοντες είναι αγόρια και η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 11 έως 12 ετών. Επίσης, και οι τρεις έχουν λάβει γνωμάτευση από ελληνικά ΚΕΔΔΥ ή διάφορα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα Νοσοκομείων της Αθήνας. Ειδικότερα, παρακάτω παρουσιάζεται η γνωμάτευση για τα συγκεκριμένα παιδιά και ένα σύντομο προφίλ τους. Ωστόσο, το δείγμα δεν δίνει τη βάση για ευρείες γενικεύσεις. Οι απαντήσεις και αφηγήσεις των παιδιών είναι μια μορφή μελέτης περίπτωσης, η οποία εξετάζει περιπτώσεις ατόμων και όχι πληθυσμιακών δειγμάτων. Παρόλα αυτά, οι μελέτες περίπτωσης περιλαμβάνουν «γενικεύσεις σε θεωρητικές προτάσεις», οι οποίες είναι σε κάποιο βαθμό μεταβιβάσιμες και έτσι μπορούν να

δημιουργηθούν γενικές έννοιες για μια κοινωνική διαδικασία (Ίσαρη, & Πουρκός, 2015).

Ο μαθητής Α (από εδώ και στο εξής θα αναφέρεται απλώς ως «Α») φοιτά στην Ε΄ Δημοτικού και παρουσιάζει «Έντονες Συναισθηματικές Δυσκολίες και Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά», σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση. Η νοημοσύνη του τοποθετείται στο μέσο φυσιολογικό επίπεδο. Ωστόσο, παρατηρείται σημαντική διαφορά στην επίδοσή του ανάμεσα στις λεκτικές και τις πρακτικές δοκιμασίες. Παρατηρείται, επίσης, διάσπαση προσοχής και υποτονικότητα στο μαθησιακό έργο. Ο Α είναι ένα αγόρι χαριτωμένο, φιλότιμο και ευγενικό, αλλά εξαιρετικά συνεσταλμένο και ντροπαλό. Αποφεύγει τη βλεμματική επαφή, μιλάει χαμηλόφωνα, όμως, εμπλέκεται σε γνήσιο διάλογο με τον συνομιλητή του και συνεργάζεται άψογα. Έχει χαμηλή σχολική προσαρμογή, εξαιτίας των Μαθησιακών Δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Το αυτοσυναίσθημά του είναι χαμηλό και φαίνεται πως το σχολείο τού δημιουργεί πολύ άγχος και ματαίωση. Οι σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του σε θέματα επίδοσης και στα μαθήματα είναι ένας τομέας που του προκαλεί συναισθηματική πίεση. Αντισταθμιστικά λειτουργεί στις σχέσεις με τους συμμαθητές του, έχοντας όμως την αίσθηση ότι δεν είναι αρκετά αποδεκτός και χρειάζεται να προσπαθεί για αυτό. Εκδηλώνει συναισθηματικές δυσκολίες, έντονες φοβίες και ανασφάλεια, με αποτέλεσμα να δείχνει συναισθηματικά ανεσταλμένος. Έχει αλλάξει πολλά σχολικά περιβάλλοντα και έτσι δεν είναι επαρκώς κοινωνικοποιημένος. Ωστόσο, καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες να ενταχθεί σε ομάδες συνομηλίκων. Περιστασιακά παρουσιάζει επιθετικότητα ή προβλήματα συμπεριφοράς. Το παιδί αυτό έχει βιώσει τραυματικά γεγονότα στη ζωή του. Είναι όμως ένα παιδί με πολλές δυνατότητες.

Ο μαθητής Β (από εδώ και στο εξής θα αναφέρεται απλώς ως «Β») φοιτά στην ΣΤ΄ Δημοτικού και παρουσιάζει «Ειδικές Δυσκολίες στη μάθηση: Δυσλεξία, Συναισθηματικές Δυσκολίες και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) με προεξάρχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο», σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση. Το νοητικό του δυναμικό είναι φυσιολογικό. Ο Β είναι ένα ευχάριστο, ευγενικό, ευαίσθητο και γλυκό παιδί. Είναι ομιλητικός και θέλει να

νιώθει αποδεκτός. Είναι πρόθυμος και διακρίνεται για το φιλότιμο και την άψογη συνεργασία του. Είναι ένα ευάλωτο παιδί, καθώς έχει βιώσει την απώλεια αγαπημένου προσώπου. Έχει πολύ καλή σχολική προσαρμογή και καλές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του. Αυτό τον βοηθάει να διατηρεί ικανοποιητικό αυτοσυναίσθημα. Το εύρος των γενικών του γνώσεων είναι ικανοποιητικό. Ο ίδιος δίνει την εικόνα ότι είναι σε θέση να δώσει πληροφορίες για τον εαυτό του και το περιβάλλον του, να συμμετάσχει με άνεση σε διάλογο και να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Το επίπεδο του γραπτού λόγου του δεν αντικατοπτρίζει το επίπεδο των δυνατοτήτων του.

Ο μαθητής Γ (από εδώ και στο εξής θα αναφέρεται απλώς ως «Γ») φοιτά στην Στ΄ Δημοτικού και παρουσιάζει «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας (του λόγου), Διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής, καθώς και Συναισθηματική ανωριμότητα και σχολική υποεπίδοση», σύμφωνα με την επίσημη γνωμάτευση. Λειτουργεί στο πλαίσιο της φυσιολογικής νοημοσύνης (χαμηλά όρια). Ο Γ είναι ένα ευγενικό παιδί, χαμηλών τόνων. Δείχνει πολύ συνεσταλμένος μέχρι να αναπτυχθεί η κατάλληλη οικειότητα. Τότε, παρουσιάζει μειωμένο σεβασμό προς τους δασκάλους του. Εκδηλώνει μέτρια προθυμία για συνεργασία. Είναι συναισθηματικά ανώριμος για την ηλικία του και δεν κατανοεί επαρκώς τους συμβατικούς κανόνες συμπεριφοράς. Δεν έχει συνηθίσει να λειτουργεί οριοθετημένα. Δυσκολεύεται στη διατήρηση της προσοχής. Δεν έχει ανεπτυγμένα κίνητρα ως προς τη σχολική μάθηση και παραιτείται εύκολα. Σε καθήκοντα με αυξημένη δυσκολία ματαιώνεται γρήγορα και υιοθετεί παθητική ή αντιδραστική στάση. Ο Γ γνωρίζει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες και θέλει να μη νιώθει διαφορετικός από τους άλλους. Έχει καλές σχέσεις με την οικογένειά του, ενδιαφέρεται και έχει αρμονικές φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους και οι «κολλητοί» του είναι εκτός σχολικού πλαισίου. Έχει ηθικές αξίες και δεν του αρέσει να φέρονται άσχημα στους άλλους. Ντρέπεται όταν εκτίθεται σε ξένους, φοβάται τη μοναξιά και επιθυμεί πολύ να ενηλικιωθεί, ώστε να έχει υπευθυνότητες και να βιώνει το αίσθημα αυταξίας, που προφανώς του λείπει τώρα.

Λόγω του ότι δεν έχουν γίνει ανάλογες παρεμβάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η «δειγματοληψία

ευκολίας» η οποία «ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων» (Robson, 2010). Το δείγμα ευκολίας βοηθά στο να επιλέγονται περιπτώσεις ανάλογα με την αμεσότητα και το βαθμό διαθεσιμότητάς τους (Creswell, 2003· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι, το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ήταν το πλαίσιο Πρακτική Άσκησης που πραγματοποίησε η γράφουσα για τις ανάγκες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση το αναπτυξιακό επίπεδο που απαιτεί το συγκεκριμένο εγχειρίδιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρέμβασης, καθόσον η γνωστική οργάνωση μαθητών μικρότερης ηλικίας (κάτω των 10 ετών) δεν μπορεί να υποστηρίξει τη γνωστική επεξεργασία των εννοιών που διαπραγματεύεται το εγχειρίδιο αυτό. Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (11-12 ετών) πληροί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων στη διερεύνηση των εννοιών της παρέμβασης. Και αυτό διότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου έχουν καλά διαμορφωμένο και ανεπτυγμένο το γνωστικό υπόβαθρο ποικίλων εννοιών.

4.2. Ψυχομετρικά εργαλεία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή στοιχείων της όλης διαδικασίας είναι οι ομάδες εστίασης (focus group). Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα και για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος. Όπως επισημαίνει ο Kitzinger (1994, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άνθρωποι ή στο γιατί σκέφτονται όπως σκέφτονται. Είναι, δηλαδή, ένας τρόπος να ακούς τους ανθρώπους και να μαθαίνεις από αυτούς. Ο ρόλος του διαμεσολαβητή/συντονιστή (moderator) είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική διεξαγωγή των ομάδων εστίασης. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι *ο σεβασμός* του συντονιστή για τους συμμετέχοντες και η πεποίθησή του ότι όλοι οι ερωτώμενοι μπορούν να συμβάλουν και να εμπλουτίσουν τη

διαδικασία ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης, εμπειρίας ή το υπόβαθρό τους. Ο διαμεσολαβητής οφείλει να *ακούει προσεκτικά* (στάση ενεργητικής ακρόασης) και να δείχνει *θετική αναγνώριση* προς τους συνομιλητές του, αποφεύγοντας να κάνει κριτική σε αυτά που ακούει, ακόμα και όταν διαφωνεί με τις απόψεις τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό έγινε η καταγραφή των απόψεων, εμπειριών και αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων. Η αρχική καταγραφή πραγματοποιήθηκε με λεπτομερείς γραπτές σημειώσεις, οι οποίες αξιοποιήθηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για αυτό, ζητήθηκε η άδειά τους και τηρήθηκαν τα σχετικά ζητήματα δεοντολογίας, σύμφωνα με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων τους.

Επίσης, τα παιδιά καλούνταν να σημειώσουν το μικρό όνομα, την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν. Τα εργαλεία αυτά χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση και περιείχαν επαρκείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους.

Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965). Ένα από τα πιο αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία μέτρησης της σφαιρικής αυτοεκτίμησης (global self-esteem) αποτελεί η κλίμακα του Morris Rosenberg (1965). Είναι ένα εργαλείο μέτρησης της αυτοεκτίμησης το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία. Η Κλίμακα αποτυπώνει άμεσα τη σφαιρική αυτοεκτίμηση των ατόμων μέσα από 10 ερωτήσεις/προτάσεις. Οι μισές ερωτήσεις έχουν θετική διατύπωση. Δηλαδή, μετρούν την υψηλή αυτοεκτίμηση, για παράδειγμα «Αισθάνομαι ότι αξίζω τουλάχιστον όσο και οι άλλοι άνθρωποι». Οι άλλες μισές ερωτήσεις έχουν αρνητική διατύπωση, δηλαδή μετρούν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, για παράδειγμα «Μερικές φορές νομίζω πως δεν είμαι σε τίποτα καλός». Οι ερωτήσεις προσανατολίζονται στις ιδιότητες του προσώπου (καλός, άχρηστος) και στα συναισθήματά του (περήφανος, σεβασμός). Οι ερωτήσεις απαντώνται μέσω μιας 4-βαθμης κλίμακας τύπου Likert από το 1 έως το 4 («διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ», «συμφωνώ», «συμφωνώ απόλυτα»). Η Κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και παρέμβαση για να εξετάσει την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης, καθώς επίσης για να

αξιολογήσει την επίδραση της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Ωστόσο, η Κλίμακα αυτή δίνει μια συνολική εικόνα της αυτοεκτίμησης, χωρίς να εξετάζει επιμέρους τομείς στους οποίους υστερεί κάποιος ή σε ποιον τομέα θεωρεί πως έχει αρνητική εκτίμηση για τον εαυτό του, έτσι ώστε να ενισχυθεί η αυτή η διάσταση της αυτοεκτίμησής του. Για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποιήθηκε και το αμέσως επόμενο ερωτηματολόγιο.

Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης (Τριλίβα, 2002). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι προσαρμοσμένο σε παιδιά σχολικής ηλικίας και μέσα από τις ερωτήσεις του βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια εικόνα για το επίπεδο στο οποίο κυμαίνεται η αυτοεκτίμησή τους σε έξι σημαντικούς τομείς της ζωής τους. Οι τομείς αυτοί είναι οι εξής: επίδοση στις σπουδές, αθλητικές επιδόσεις, κοινωνικές σχέσεις, συμπεριφορά, εμφάνιση και διαχείριση συναισθημάτων. Αποτελείται από 18 ερωτήσεις στις οποίες υπάρχει μια σχετική εικόνα-ένδειξη, ανάλογα με τον τομέα της ζωής για τον οποίο εκτιμάται η αυτοεκτίμηση. Ο κάθε τομέας αξιολογείται με 3 ερωτήσεις. Μέσα από εναλλακτικές προτάσεις σε κάθε τομέα, τα παιδιά διαλέγουν αυτή που τους ταιριάζει και στη συνέχεια σημειώνουν κατά πόσο τους εκφράζει η συγκεκριμένη πρόταση που επέλεξαν: «Με εκφράζει πολύ» ή «Με εκφράζει κάπως». Οι ερωτήσεις απαντώνται σε 2βαθμη κλίμακα τύπου Likert, χωριστά για τις δύο παραπάνω απαντήσεις. Τα παιδιά εντοπίζουν τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν και την καταγράφουν σε ένα πινακάκι. Υπολογίζουν τη συνολική βαθμολογία για κάθε τομέα και σημειώνουν σε μια 12βαθμη κλίμακα το προφίλ της αυτοεκτίμησής τους σε κάθε τομέα. Το προφίλ μπορεί να είναι σε υψηλό, μέσο ή χαμηλό επίπεδο. Η σχηματική και οπτική απεικόνιση και αναπαράσταση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης βοηθά τα παιδιά να εντοπίσουν τους τομείς της ζωής τους στους οποίους πιστεύουν ότι υστερούν. Επομένως, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε με το σκοπό να αποτελέσει ένα συμπληρωματικό μέσο για τη συνολική εκτίμηση του εαυτού που παρέχει η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg, καθόσον εντοπίζονται οι τομείς της ζωής στους οποίους υστερεί η αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, είναι πιο προσιτό στα παιδιά και παρέχει σε εκείνα αλλά

και στους ειδικούς (εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους) μια ένδειξη ότι μια χαμηλή βαθμολογία σε κάποιον από τους αναφερόμενους τομείς χρειάζεται να ενισχυθεί. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλήφθηκε στην έρευνα για τον ίδιο λόγο που χορηγήθηκε και η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε και αυτό στην αρχή της παρέμβασης για τον αρχικό έλεγχο της αυτοεκτίμησης τόσο από τα παιδιά όσο και για τις ανάγκες της έρευνας, αλλά και στο τέλος της όλης παρέμβασης για τον έλεγχο της επίδρασής της.

Παιδικό σχέδιο. Για τις ανάγκες της παρέμβασης στοιχεία συλλέχθηκαν και μέσα από το παιδικό σχέδιο. Το παιδικό σχέδιο παρέχει πρόσθετες πληροφορίες για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αισθάνονται, σκέπτονται, εκφράζονται και αναπτύσσονται τα παιδιά. Ένα παιδί που σχεδιάζει είναι πρώτα από όλα ένα παιδί που παίζει. Εμπλέκεται σε μια πρωτότυπη και δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία επιχειρεί να παρουσιάσει τη δική του κατανόηση για τον κόσμο που τον περιβάλλει. Συγχρόνως, ξεκινά μια επικοινωνία με τους άλλους, μέσα από έναν ιδιότυπο σχεδιαστικό-συμβολικό κώδικα, ο οποίος εξελίσσεται συνεχώς. Για ένα παιδί αυτό το είδος επικοινωνίας, ο «σχεδιαστικός λόγος» δηλαδή, αναπτύσσεται μαζί με τις δεξιότητές του (αισθησιοκινητικές, αντιληπτικές κ.ά.). Είναι αναγκαίο να συνεκτιμηθεί το ότι η αντίληψη του παιδιού για τον κόσμο συναρτάται με την «ελεύθερη» αισθητηριακή και συναισθηματική πρόσληψη των δεδομένων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Με δεδομένη τη χρησιμότητα του παιδικού σχεδίου για τη συλλογή πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία δεν είναι εμφανή στο λόγο των παιδιών, κρίθηκε αναγκαίο να συμπεριληφθεί το παιδικό σχέδιο ως ένα συμπληρωματικό μέσο για τη συλλογή περαιτέρω πληροφοριών. Στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης, η οδηγία που δόθηκε στα παιδιά ήταν η εξής: «Ζωγράφισε τον εαυτό σου στο σχολείο, αλλά να κάνει κάτι». Μόλις τα παιδιά τελείωναν τη ζωγραφιά τους, αφηγούνταν την ιστορία που αναπαρέστησαν στο χαρτί και ακολουθούσε συζήτηση γύρω για αυτό που ζωγράφισαν. Η αφήγηση και η συζήτηση γίνονταν σε ατομικό επίπεδο.

4.3 Διαδικασία

Αρχικά, ενημερώθηκε η Διευθύντρια του σχολείου για την ιδιότητα της ερευνήτριας, τον σκοπό και το περιεχόμενο της παρέμβασης. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, παράλληλα, διενεργούνταν και η Πρακτική Άσκηση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, σε γενικές τάξεις και στο Τμήμα Ένταξης. Προτού εξεταστούν τα διαδικαστικά ως προς τον χρόνο και χώρο διεξαγωγής της παρέμβασης, ενημερώθηκαν οι γονείς των συγκεκριμένων μαθητών με σχετικό ενημερωτικό σημείωμα και ζητήθηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην παρέμβαση. Κατόπιν, ορίστηκαν, σε συμφωνία με τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης, οι ημέρες και ώρες που θα ήταν διαθέσιμα τα παιδιά.

Πριν τη παρέμβαση επιχειρήθηκε η οικοδόμηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, του αμοιβαίου σεβασμού, καθώς και η δημιουργία σχέσης συνεργασίας με τους συγκεκριμένους μαθητές, με δεδομένο ότι, παράλληλα με την παρέμβαση, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης διενεργούνταν από την ερευνήτρια συνδιδασκαλία με τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης. Ως εκ τούτου, τα παιδιά ένιωθαν άνετα και υπήρχε και η δυνατότητα παρατήρησης του τρόπο που συμπεριφέρονταν και που χρησιμοποιούσαν για να μαθαίνουν.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά την εαρινή σχολική περίοδο (Μάρτιος-Ιούνιος 2017). Η παρέμβαση έλαβε χώρα στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης, σε χώρο όπου τα παιδιά είχαν τη σχετική εξοικείωση. Η παρέμβαση λάμβανε χώρα ομαδικά, και με τα τρία παιδιά παρόντα, και, όπου κρινόταν αναγκαίο, παρεχόταν και εξατομικευμένη προσέγγιση των θεμάτων. Η διάρκεια της κάθε συνάντησης ήταν περίπου μία διδακτική ώρα (45΄), κυρίως τις τελευταίες διδακτικές ώρες. Για την ολοκλήρωση της παρέμβασης χρειάστηκαν περίπου 22 ώρες. Ο συγκεκριμένος χώρος διέθετε ηλεκτρονικό υπολογιστή για την προβολή του υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην παρέμβαση. Χρησιμοποιήθηκε οπτικοακουστικό υλικό και διάφορα υλικά χειροτεχνίας. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων δεν ήταν παρών κάποιος εκπαιδευτικός.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 30 συναντήσεις. Η συνολική παρέμβαση περιλάμβανε 20 συναντήσεις για την εφαρμογή της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και 10 συναντήσεις για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, σε πολλές από τις συναντήσεις συμπεριλαμβάνονταν και δραστηριότητες για την αυτοεκτίμηση, ανάλογα με τις ανάγκες και το δυναμικό των μαθητών. Κατά συνέπεια, η διάκριση σε συναντήσεις είναι ενδεικτική.

Πριν την έναρξη της παρέμβασης, τα παιδιά ενημερώθηκαν πως θα συμμετέχουν σε μια έρευνα και ζητήθηκε η συναίνεσή τους σε αυτήν. Κατόπιν, ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο της παρέμβασης. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων, ώστε να νιώσουν άνετα στην έκφραση των απόψεων, σκέψεων και συλλογισμών τους. Οι παράμετροι αυτές τηρήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και της παρέμβασης. Αποφεύχθηκε η συμπερίληψη στοιχείων που θα πρόδιδαν την ταυτότητα των συμμετεχόντων. Ακολούθησε η πρώτη φάση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Οι γενικές οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά ήταν απλές και σαφείς, ώστε να γίνουν κατανοητές.

«Θα πάρετε μέρος σε μια έρευνα. Με την έρευνα αυτή θέλουμε να σας βοηθήσουμε να διερευνήσετε τον εαυτό σας για να καταλάβετε τις Μαθησιακές Δυσκολίες σας και να μπορέσουμε μαζί να βρούμε τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσετε τον εαυτό σας. Επίσης, επιθυμούμε να μάθουμε πώς σκέπτονται παιδιά της ηλικίας σας και τι πιστεύετε για τον εαυτό σας και για τους άλλους ανθρώπους. Δεν θα βαθμολογηθείτε για τις ιδέες και απόψεις που εκφράζετε. Δεν υπάρχουν σωστές ή λαθεμένες απαντήσεις, αρκεί να απαντάτε με ειλικρίνεια. Τις απαντήσεις, ιδέες και απόψεις σας δεν θα τις δει ο/η δάσκαλος/α σας, αλλά ούτε και οι συμμαθητές σας. Θα θέλαμε να νιώθετε άνετα και να μη φοβάστε να πείτε τη γνώμη σας, γιατί ξέρουμε πως έχετε πολύ καλές ιδέες. Οι ιδέες σας θα μας βοηθήσουν πραγματικά να δούμε πώς σκέφτονται και αισθάνονται παιδιά της ίδιας ηλικίας με εσάς».

Ως προς τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τα οποία αξιοποιήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, η συμπλήρωση έγινε με το κάθε παιδί

χωριστά. Οι ερωτήσεις διαβάζονταν από την ερευνήτρια και τα παιδιά σημείωναν την απάντησή τους. Γενικά, οι ερωτήσεις δεν δυσκόλεψαν τα παιδιά, τα οποία κατανόησαν γρήγορα τον τρόπο συμπλήρωσής τους και το έκαναν με σχετική άνεση. Πρώτα από όλα, από κοινού διαβάστηκαν οι οδηγίες ως προς τον τρόπο συμπλήρωσής τους, οι οποίες συνοδεύονταν από σχηματική απεικόνιση για την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου απάντησης.

Προτού ξεκινήσει η παρέμβαση, διαμορφώθηκε ένα συμβόλαιο ομάδας, με σκοπό να διαμορφωθεί μια ατμόσφαιρα συνεργατικότητας, εποικοδομητικού διαλόγου, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών, αλλά και με την ερευνήτρια.

Κατόπιν ξεκίνησε η εφαρμογή της εξατομικευμένης παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω ποικίλων σχετικών δραστηριοτήτων, με δεδομένο ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζει συνήθως τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα μέσα και τα υλικά που αξιοποιήθηκαν ήταν η βιωματική προσέγγιση, οπτικοακουστικό υλικό, παραδείγματα από την καθημερινότητα των παιδιών, ο διάλογος και η συζήτηση, η μαιευτική μέθοδος, παιχνίδια, δραματοποίηση, καταιγισμός ιδεών, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, το παιδικό σχέδιο και φύλλα εργασίας. Όλα αυτά στοχεύουν στον εντοπισμό των σκέψεων και του συναισθήματος των παιδιών, καθώς και στην άντληση πολύτιμων πληροφοριών για τις αδυναμίες και τις δυνατότητες και ικανότητές τους.

Κατά τη διαδικασία της συζήτησης, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, απλές και διατυπωμένες με σαφήνεια, χωρίς να δημιουργούν επιφυλακτικότητα ή το αίσθημα της ντροπής στους συμμετέχοντες. Σε αυτό το πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις έναρξης, εισαγωγικές ερωτήσεις, μεταβατικές ερωτήσεις, ερωτήσεις-κλειδιά, συμπερασματικές και τελικές ερωτήσεις (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η παρέμβαση αξιολογήθηκε πριν την εφαρμογή της και μετά την ολοκλήρωσή της. Ακόμη, σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και ειδικότερα στο τέλος της κάθε συνάντησης, η αξιολόγηση ήταν ενδιάμεση και διαμορφωτική. Σε αυτό το επίπεδο αξιολόγησης αξιοποιούνταν οι πληροφορίες από τους μαθητές ως προς την

αλληλεπίδρασή τους με το περιεχόμενο της κάθε συνάντησης. Έτσι, αναφορικά με το εγχειρίδιο, παρέχονταν ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις σε κάθε κεφάλαιο, μέσα από τις οποίες διαφαίνονταν πιθανά σημεία στα οποία δυσκολεύονταν οι συμμετέχοντες. Ως προς τις δραστηριότητες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, στο κλείσιμο κάθε συνάντησης υπήρχαν ερωτήσεις με τις οποίες οι συμμετέχοντες εξέφραζαν τι τους δυσκόλεψε, τι θα θυμούνται από τα διαδραματιζόμενα και ποια ήταν τα συναισθήματά τους κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

4.4. Δεοντολογία της παρέμβασης

Κατά τη διεξαγωγή μιας ερευνητικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται όλα τα μέτρα προκειμένου να προστατεύονται οι συμμετέχοντες από οποιαδήποτε βλάβη ή πιθανό κίνδυνο. Οι κίνδυνοι αυτοί μπορεί να είναι φυσικοί-σωματικοί, όπως ένα ατύχημα, ψυχολογικοί, όπως η πρόκληση έντονου συναισθηματικού στρες, ενδεχόμενη αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμηση του ατόμου ή των διαπροσωπικών και κοινωνικών του σχέσεων. Για τον λόγο αυτόν, απαιτείται από τον ερευνητή να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός (Βάμβουκας, 2007· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ένα από τα βασικά θέματα στην έρευνα είναι η συγκατάθεση των προσώπων που προσεγγίζει ο ερευνητής και για αυτό απαιτείται να διευκρινίσει και να αναλύσει τον λόγο για τον οποίο ζητά τη συμμετοχή του προσώπου, παρέχοντας παράλληλα πληροφορίες για το θέμα που μελετά, καθώς και πληροφορίες σχετικές με τον στόχο της μελέτης του. Επίσης, χρειάζεται να επισημάνει την περιγραφή της διαδικασίας, όπως για παράδειγμα πόση ώρα θα διαρκέσει, ενώ είναι σημαντικό ο συμμετέχων να γνωρίζει ότι η συμμετοχή του είναι εθελοντική και ότι μπορεί να αποσυρθεί από τη διαδικασία όποτε το θελήσει, χωρίς καμία συνέπεια (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Καλλινικάκη, 2010). Επομένως, η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα πρέπει να είναι ελεύθερη και εθελοντική και όχι να προκύπτει από καταναγκασμό και εξαπάτηση.

Για την έρευνα αυτή, ενημερώθηκε η Διευθύντρια του σχολείου. Έπειτα από την έγκριση της διεξαγωγής της παρέμβασης στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο,

σειρά είχε η διασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων των παιδιών που θα συμμετείχαν στην παρέμβαση. Τους δόθηκε ένα έντυπο ενημερωτικό σημείωμα (βλ. Παράρτημα Α), με το οποίο ενημερώθηκαν για το σκοπό της παρέμβασης και της έρευνας, τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν και το ποια είναι τα πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Παράλληλα, τονίστηκε το δικαίωμά τους να αποσύρουν τη συμμετοχή του παιδιού τους από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της παρέμβασης. Τονίστηκε το απόρρητο των απαντήσεων και του υλικού των παιδιών, καθώς επίσης και η χρησιμότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης. Στο τέλος του ενημερωτικού σημειώματος, οι γονείς υπέγραψαν τη φόρμα συγκατάθεσής τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους (βλ. Παράρτημα Α).

Ταυτόχρονα, κατά τη διεξαγωγή κάθε έρευνας, ο ερευνητής οφείλει να σεβαστεί το δικαίωμα των συμμετεχόντων να μην αποκαλύπτονται προσωπικές πληροφορίες και η ταυτότητά τους. Για τον λόγο αυτόν, χρειάζεται να λάβει τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου να διασφαλίσει την ανωνυμία τους και την προστασία της ταυτότητάς τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας τα ονόματα των παιδιών κωδικοποιήθηκαν ως μαθητής Α, μαθητής Β και μαθητής Γ.

Σχετικά με την εμπιστευτικότητα, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι τρόποι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του ερευνητή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Καθ’ όλη τη διάρκεια της έρευνας, ο ερευνητής οφείλει να τηρεί έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτήν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης που θα επιτρέψει στον συμμετέχοντα να εκφραστεί ελεύθερα και αυθεντικά.

Στην έρευνα δέχτηκαν και οι τρεις γονείς των παιδιών να συμμετάσχουν. Ωστόσο, η μητέρα του Α. Στην αρχή ήταν διστακτική ως προς τη συμμετοχή του παιδιού της στην όλη διαδικασία. Ο λόγος ήταν, όπως η ίδια ισχυρίστηκε, πως πίστευε ότι επρόκειτο για συμπλήρωση εξαντλητικών ερωτηματολογίων που θα κούραζαν το παιδί της. Έπειτα όμως από διάλογο και συζήτηση, πείστηκε να δώσει για τη συγκατάθεσή της για το εγχείρημα αυτό.

4.5. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η παρούσα μελέτη υιοθέτησε μια θεματική ανάλυση των απαντήσεων και αφηγήσεων των παιδιών, επικεντρώνοντας την προσοχή στο περιεχόμενο. Η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον νέο ερευνητή και είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων-«θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα. Η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» και «ευελιξία», καθώς δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις. Εντούτοις, η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία» δεν σημαίνει διεξαγωγή της ανάλυσης χωρίς επιστημολογική πλαισίωση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην ερευνητική προσπάθεια ιδιαίτερα χρήσιμα ήταν τα έξι βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006). Τα στάδια αυτά δεν προϋποθέτουν γραμμική πορεία, χαρακτηρίζονται από ευελιξία και είναι συνοπτικά τα ακόλουθα:

1. *Εξοικείωση με τα δεδομένα*: απαιτείται επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο. Αφού δημιουργήσει μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες, ο ερευνητής καταγράφει τις αρχικές του ιδέες, πριν ξεκινήσει το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης.
2. *Κωδικοποίηση*: περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικών με εξέταση των κειμένων σειρά προς σειρά. Δηλαδή, χρειάζεται να οργανωθεί το κείμενο σε κατηγορίες.
3. *Αναζήτηση θεμάτων*: η ανάλυση εστιάζεται στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων. Ο ερευνητής χρειάζεται να χρησιμοποιήσει την κωδικοποίηση ώστε να δημιουργήσει μια περιγραφή των κατηγοριών ή των θεμάτων για ανάλυση. Έπειτα, πρέπει να χρησιμοποιήσει την κωδικοποίηση,

ώστε να δημιουργήσει έναν μικρότερο αριθμό θεμάτων ή κατηγοριών. Καλείται να συνδέσει, να δώσει νόημα, να κατανοήσει, να επιλέξει, να περιγράψει, να συμπεράνει ή να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό, με βάση συγκεκριμένες θέσεις, επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό.

4. *Επανεξέταση των θεμάτων*: το στάδιο αυτό ξεκινά όταν έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών ή υποψήφιων θεμάτων και περιλαμβάνει την επανεξέτασή τους, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν (π.χ. αν δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να τα στηρίξουν, ή τα δεδομένα ποικίλλουν αρκετά μεταξύ τους). Κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται, οπότε χρειάζεται να συγχωνευτούν σε ένα και άλλα ίσως χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα.
5. *Ορισμός και ονομασία θεμάτων*: το στάδιο αυτό ξεκινά μόλις διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης. Στη συγκεκριμένη φάση προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος, καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Για κάθε επιμέρους θέμα, ο ερευνητής πρέπει να διεξαγάγει και να συγγράψει μια λεπτομερή ανάλυση, προσδιορίζοντας την «ιστορία» που κάθε θέμα απεικονίζει, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής ιστορίας που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, είναι σημαντικό να διασφαλίσει ότι δεν υπάρχει υπερβολική αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων, καθώς και να αναγνωρίσει την ύπαρξη υποθεμάτων.
6. *Έκθεση δεδομένων - συγγραφή ευρημάτων*: περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων. Το ζητούμενο είναι ο ερευνητής να διηγηθεί τη σύνθετη και πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε ο αναγνώστης να πείθεται για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσής του.

Στην ποιοτική ανάλυση, συνήθως η αναζήτηση για πληρέστερη κατανόηση του νοήματος του ερευνητικού υλικού προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του ερευνητή κυρίως με το υλικό/κείμενο που έχει μπροστά του (εσωτερικό σημείο αναφοράς),

χωρίς να εισαγάγει θεωρητικές/ερμηνευτικές έννοιες και όρους έξω από τα δεδομένα προκειμένου να αποδώσει νόημα σε αυτά (από την επιστημονική βιβλιογραφία). Από την άλλη, αναγνωρίζεται ότι η πρότερη γνώση και οι παραδοχές του ερευνητή παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του υλικού (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Σύμφωνα με την πρόταση της Mason (2011), έγινε προσπάθεια εξοικείωσης με τα ερευνητικά δεδομένα και υπενθύμιση των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε οι κατηγορίες που θα δημιουργηθούν να είναι αποτέλεσμα μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ δεδομένων και ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος, έγινε προσπάθεια ώστε η παραγωγή και η ανάλυση των δεδομένων να είναι διεξοδικές, έντιμες και προσεκτικές και όχι μόνο να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, αναφορικά με τη μέτρηση και εκτίμηση του συνολικού επιπέδου της αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, αξιοποιώντας απλούς αριθμητικούς μέσους όρους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Οι ιδέες, τα σχόλια και οι απόψεις των παιδιών, καθώς και το υλικό των πρωτοκόλλων τους αναφέρονται με βάση τη διάρθρωση των θεματικών της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τις συναντήσεις για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Το υλικό που προέκυψε αναλύθηκε συστηματικά σύμφωνα με τις αρχές της Θεματικής Ανάλυσης. Για τη μέτρηση της σφαιρικής αυτοεκτίμησης και των επιμέρους τομέων της αξιοποιήθηκαν ποσοτικά δεδομένα.

5.1. «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου»: Ποιοτική ανάλυση της παρέμβασης

Εισαγωγή

Τα παιδιά αναγνώρισαν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους και εξέφρασαν πώς νιώθουν για αυτές. Αναγνώρισαν τον φόρτο εργασίας και ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Δήλωσαν ότι πολλές φορές τους καταβάλλει το άγχος και νιώθουν ανόητοι στις περιπτώσεις που δεν τα καταφέρνουν.

Α: Νιώθει πως τον πλακώνουν τα μαθήματα και αισθάνεται άγχος.

Β: Νιώθει κάποιες φορές να τον πλακώνουν τα μαθήματα. Κάποιες φορές αισθάνεται ανόητος.

Γ: Δεν προλαβαίνει να τελειώσει τις εργασίες του.

Κεφάλαιο 1. Τι είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες

Κατά τον καταιγισμό ιδεών με στόχο να διερευνηθεί εάν οι μαθητές έχουν κάποια αναπαράσταση της έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών, διαφάνηκε πως αποδίδουν σε ικανοποιητικό βαθμό το περιεχόμενο του συγκεκριμένου όρου. Ειδικότερα, ο Β ανέφερε πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι όταν κάποιος δεν μπορεί να τα καταφέρει με τα μαθήματα το ίδιο καλά με τα άλλα παιδιά.

Ως προς τους τομείς στους οποίους εμφανίζονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες, τα παιδιά ανέφεραν τους τομείς στους οποίους δυσκολεύονται. Έτσι, ο Α δήλωσε ότι δεν τα καταφέρνει στην ορθογραφία. Ο Β ανέφερε πως δεν τα καταφέρνει στο γράψιμο και λίγο στην ορθογραφία. Και ο Γ ότι δεν τα καταφέρνει λίγο στο γράψιμο, λίγο στην ορθογραφία και ότι μέτρια τα καταφέρνει στα Μαθηματικά.

Στη συζήτηση σχετικά με τα δύο στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών, τη Διαφορά και την Επεξεργασία, οι μαθητές δυσανασχέτησαν με το άκουσμα των όρων. Περίμεναν να ακούσουν το περιεχόμενό τους. Ιδιαίτερη απορία έδειξαν όταν αναφέρθηκε για πρώτη φορά ο όρος «Επεξεργασία» και επιθυμούσαν να ακούσουν για το περιεχόμενό του. Κατά την επεξήγηση του όρου, έγινε αντιληπτή η έννοια αυτή από τους μαθητές και μπόρεσαν να εκφράσουν σε τι συνίσταται η «Επεξεργασία». Ο Β πρόσθεσε πως συμβαίνει και σε εκείνον, κάποιες φορές, να κολλάνε οι πληροφορίες (Επεξεργασία). Ο Γ ανέφερε πως μπορεί να μην τα πηγαίνει τόσο καλά στο σχολείο, όμως τα καταφέρνει όταν βοηθάει τον πατέρα του στις κατασκευές και στον αθλητισμό (Διαφορά). Συμπλήρωσε πως, παρόλο που δεν τα καταφέρνει τόσο καλά στο σχολείο, δεν σημαίνει ότι είναι χαζός, αλλά τα καταφέρνει πολύ καλύτερα σε άλλα πράγματα.

Στην ερώτηση αν μοιάζουν όλοι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, τα παιδιά είπαν πως δεν μοιάζουν, χωρίς, όμως, να δώσουν συγκεκριμένη εξήγηση. Επίσης, δήλωσαν πως κάποιες φορές απογοητεύονται με την απόδοσή τους στο σχολείο, όμως σε μικρότερο βαθμό το δήλωσε αυτό ο Γ.

Όταν ερωτήθηκαν αν πιστεύουν πως θα ξεπεράσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους, απάντησαν πως θα τις ξεπεράσουν. Δεν μπορούν να εξαφανιστούν τελείως, όμως μπορούν να βελτιωθούν. Επίσης, τους ζητήθηκε να πουν τη γνώμη τους σχετικά με το αν η Δυσλεξία είναι το ίδιο πράγμα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Απάντησαν πως δεν είναι το ίδιο, χωρίς να δώσουν περαιτέρω εξήγηση.

Αποτίμηση: Από τη συζήτηση και την παρότρυνση να εκφράσουν την άποψή τους για το τι είναι εκείνο που επιθυμούν να μάθουν και να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης στις επόμενες συναντήσεις, τα παιδιά είπαν πως θα ήθελαν να μάθουν για το πώς μπορούν να βελτιώσουν τις δυσκολίες τους. Διαπιστώνεται, δηλαδή, η ανάγκη τους αυτή και η επιθυμία τους να μοιάζουν με τους συνομηλίκους τους.

Κεφάλαιο 2. Τι προκαλεί τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Πριν την παρουσίαση των αιτιών των Μαθησιακών Δυσκολιών, στις ιδέες των μαθητών διαφάνηκε πως μπορεί να έχουν σχηματίσει αναπαραστάσεις επ' αυτού. Έτσι, ο Β γνώριζε μία από τις αιτίες τους: μπορεί να οφείλονται στην κληρονομικότητα, σε κάποια γονίδια.

Κατά την παρουσίαση των πιθανών αιτιών, όταν συζητήθηκε ότι η κληρονομικότητα μπορεί να είναι πιθανή αιτία των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι μαθητές είπαν πως οι γονείς τους δεν έχουν κάποιο είδος Μαθησιακής Δυσκολίας. Επίσης, ανέφεραν περιστατικά συμμαθητών τους από το σχολείο με Μαθησιακές Δυσκολίες, για τους οποίους είκαζαν πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες τους σχετίζονται με ατύχημα στο κεφάλι, όταν ήταν μικροί.

Στην ερώτηση «Όταν θα κάνεις παιδιά, πιστεύεις πως και εκείνα θα έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες;», ο Β έδωσε λεπτομερή απάντηση, λέγοντας πως μπορεί να συμβεί αυτό εάν έχουν κάποιο γονίδιο που μεταφέρεται σε επόμενη γενιά.

Αποτίμηση: Από την όλη συζήτηση φάνηκε πως οι μαθητές είχαν κάποιες αναπαραστάσεις σχετικά με τις αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ήταν σε θέση να κατανοήσουν την κάθε αιτία και να μεταφέρουν παραδείγματα του τρόπου απόκτησης των Μαθησιακών Δυσκολιών τους.

Κεφάλαιο 3. Διαφορά = Χαμηλή Επίδοση

Για το πρώτο στοιχείο των Μαθησιακών Δυσκολιών, τη «Διαφορά», κατά την ανάκληση του περιεχομένου της, τα παιδιά απέδωσαν ικανοποιητικά την έννοιά της, που είχε παρουσιαστεί στην προηγούμενη συνάντηση. Παράλληλα, πρόσθεσαν και εξήγησαν και το άλλο στοιχείο των Μαθησιακών Δυσκολιών, την «Επεξεργασία», η οποία θα εξεταστεί εκτενέστερα στις επόμενες συναντήσεις.

Στους μαθητές άρεσε η παρομοίωση της δυσκολίας τους με το γρήγορο αυτοκίνητο που κολλάει στην κίνηση. Στην καλύτερη εμπέδωση της έννοιας «Διαφορά» συνέβαλε και η σχηματική αναπαράσταση και σύγκριση μεταξύ βαθμών και ικανοτήτων ανάμεσα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και σε εκείνους που δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τα παιδιά συνειδητοποίησαν πως η Διαφορά φαίνεται έντονα στο σχολείο και ανέφεραν εκφράσεις που πιθανόν χρησιμοποιούν οι γονείς ή οι δάσκαλοί τους, οι οποίες δείχνουν ότι δεν τα πηγαίνουν τόσο καλά όσο εκείνοι νομίζουν ότι θα έπρεπε. Κάποιες από τις εκφράσεις που ανέφεραν είναι οι εξής: «Δεν προσπαθείς» (Β), «Πρέπει να μάθεις καλύτερα...» (Γ).

Στο σημείο όπου αναφέρεται πως όταν ο δάσκαλος παρατηρήσει «χαμηλή επίδοση» στα μαθήματα, παραπέμπει τα παιδιά αυτά σε πρώτη αξιολόγηση από το δάσκαλο Ειδικής Αγωγής για να κάνουν κάποια τεστ, ώστε να δουν σε ποιον τομέα εμφανίζονται αυτές οι δυσκολίες, οι μαθητές ζήτησαν να μάθουν περισσότερες λεπτομέρειες. Έτσι, ειπώθηκε πως μέσα από αυτές τις ασκήσεις που γίνονται μπορεί να εντοπιστούν τα σημεία στα οποία δυσκολεύεται το παιδί, έτσι ώστε να προσαρμοστεί η μάθηση στις ανάγκες του. Για τον λόγο αυτόν, παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης, έτσι ώστε να γίνονται κάποιες ασκήσεις που θα βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να βελτιώσουν το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών που υστερούν.

Κατά την παρουσίαση των τομέων αυτών, τα παιδιά από μόνα τους ήθελαν να πουν σε ποιον τομέα πιστεύουν πως δυσκολεύονται. Έτσι, ο Γ είπε πως δυσκολεύεται ελάχιστα στη Μαθηματική Λογική, ενώ και οι τρεις στη Γραπτή Έκφραση. Τονίστηκε ότι θα πρέπει να υπάρχει Διαφορά τουλάχιστον σε έναν από αυτούς τους τομείς.

Από το φύλλο εργασίας για τη χαμηλή επίδοση, στο οποίο αξιολογούσαν τους τομείς των Μαθησιακών Δυσκολιών τους σε επίπεδα, ανάλογα με το πόσο δυνατοί ή αδύναμοι είναι στον εκάστοτε τομέα, προέκυψαν τα εξής:

Ο Α είναι αρκετά δυνατός στη Βασική Ανάγνωση, ακόμα πιο δυνατός στην Κατανόηση και τις Αριθμητικές Πράξεις. Βρίσκεται σε ενδιάμεσο επίπεδο στη Μαθηματική Λογική και τη Γραπτή Έκφραση. Τέλος, τα πολύ δυνατά του σημεία είναι η Προφορική Έκφραση και η Ακουστική Κατανόηση.

Ο Β δήλωσε πως τα πολύ δυνατά του σημεία είναι η Βασική Ανάγνωση, η Κατανόηση, οι Αριθμητικές Πράξεις, η Μαθηματική Λογική, η Προφορική Έκφραση και η Ακουστική Κατανόηση. Σε όλους αυτούς τους τομείς σημείωσε το ανώτερο

επίπεδο. Αντίθετα, στη Γραπτή Έκφραση δήλωσε πως είναι πάρα πολύ αδύνατος. Εδώ στο βέλος σημείωσε το πιο χαμηλό σημείο.

Ο Γ είναι μέτρια δυνατός στη Βασική Ανάγνωση και τις Αριθμητικές Πράξεις, ενώ είναι πιο δυνατός στην Κατανόηση και τη Μαθηματική Λογική. Λιγότερο δυνατός είναι στη Γραπτή Έκφραση, ενώ στην Προφορική Έκφραση είναι πιο δυνατός, χωρίς να έχει σημειώσει το ανώτερο επίπεδο στο βέλος. Τέλος, και σε εκείνον η Ακουστική Κατανόηση είναι το πιο δυνατό του σημείο.

Αποτίμηση: Από την όλη συζήτηση διαφάνηκε η επιθυμία των παιδιών να μάθουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα τεστ αξιολόγησης των μαθησιακών τους ικανοτήτων και για ποιον λόγο γίνονται αυτά. Πιθανόν έχουν υποβληθεί αρκετά συχνά σε τέτοιου είδους διαδικασίες και ίσως τις εκλαμβάνουν ως επίπονες, αφού πρέπει συνεχώς να αξιολογείται το επίπεδο της μαθησιακής τους ικανότητας. Ωστόσο, διαθέτουν ικανοποιητική κριτική ικανότητα ως προς την αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους αναφορικά με τους τομείς στους οποίους εμφανίζονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες και έχουν αρκετά καλή επίγνωση των αδυναμιών τους.

Κεφάλαιο 4. Επεξεργασία: Αισθητηριακό Κανάλι

Από την ανασκόπηση της προηγούμενης συνάντησης αναδείχτηκε η ικανότητα των παιδιών να οικοδομούν αναπαραστάσεις για δύσκολες έννοιες και να ανακαλούν τις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες. Ο Β υπενθύμισε στην ομάδα πως το θέμα της συγκεκριμένης συνάντησης αφορά το δεύτερο μέρος των Μαθησιακών Δυσκολιών, την «Επεξεργασία» και θα μάθουμε πολλά για αυτήν.

Στον καταιγισμό ιδεών για το τι σημαίνει «Αισθητηριακή επεξεργασία», στην αρχή τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να πουν ότι η Επεξεργασία σχετίζεται με τις αισθήσεις μας. Έτσι, για να διευκολυνθούν, τους ζητήθηκε να επικεντρωθούν στον όρο «αισθητηριακός». Τότε, είπαν πως αυτός σχετίζεται με τις αισθήσεις μας. Μάλιστα, ο Β ζήτησε να πει και τις πέντε αισθήσεις, ο Γ ήθελε να τις επαναλάβει, ο Α όμως δεν ήξερε τις πέντε αισθήσεις. Έτσι, τις είπαμε ξανά, χρησιμοποιώντας και την οπτικοποίησή τους. Τότε, ο Α μπόρεσε να τις ανακαλέσει και να τις πει με ακρίβεια.

Από τις πέντε περιοχές της αισθητηριακής επεξεργασίας στις οποίες εμφανίζονται οι πρώτες δυσκολίες, οι μαθητές διέκριναν εκείνες που χρησιμοποιούμε στο σχολείο για να μαθαίνουμε. Αναγνώρισαν την Οπτική και την Ακουστική Επεξεργασία των πληροφοριών. Επιπλέον, ο Α συμπλήρωσε πως οι τυφλοί μαθητές χρησιμοποιούν και την Αφή τους για να διαβάσουν.

Κατά τη συζήτηση για τα δύο κύρια είδη Αισθητηριακής Επεξεργασίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, οι μαθητές μέσα από βοηθητικές ερωτήσεις αξιολόγησαν τον εαυτό τους, προκειμένου να διαπιστώσουν ποια περιοχή είναι πιο δυνατή σε αυτούς. Παράλληλα, οι μαθητές είδαν τι περιλαμβάνει το κάθε είδος επεξεργασίας και τις ειδικότερες δυσκολίες σε αυτό, καθώς επίσης τους γνωστοποιήθηκε σε ποια πεδία (μαθηματικά, ορθογραφία, ανάγνωση, γραφή, γλώσσα) εμφανίζονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες τους, ανάλογα με το είδος Επεξεργασίας στο οποίο υστερούν.

Έτσι, ο Α δήλωσε ότι είναι δυνατός και στην Οπτική και στην Ακουστική Επεξεργασία. Ακόμη, συμπλήρωσε πως δυσκολεύεται στα Αγγλικά και ο γραφικός του χαρακτήρας δεν είναι τόσο καλός. Ωστόσο, έχει βελτιωθεί στο γράψιμο.

Ο Β είπε πως και τα δύο είδη Επεξεργασίας είναι δυνατά σε αυτόν. Όμως, δυσκολεύεται στη γραπτή έκφραση και στην ορθογραφία. Επίσης, δεν είναι τόσο καλός στην οργάνωση.

Ο Γ είπε πως και σε εκείνον είναι δυνατά και τα δύο είδη Αισθητηριακής Επεξεργασίας. Όμως, θεωρεί πως η Οπτική Επεξεργασία είναι πολύ πιο δυνατή, διότι οτιδήποτε ακούει το κάνει εικόνα στο μυαλό του, για να το θυμάται.

Στην ερώτηση σχετικά με το πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις άλλες μας αισθήσεις (αφή, όσφρηση, γεύση) στο σχολείο, οι μαθητές ανέφεραν τα εξής: Ως προς την αφή, ο Α επανέλαβε το παράδειγμα των τυφλών μαθητών. Ο Γ ανέφερε πως μπορούμε να διαπιστώσουμε εάν μια επιφάνεια είναι λεία ή τραχιά (παράδειγμα από τη Φυσική). Ως προς την όσφρηση και τη γεύση, ο Β και ο Γ είπαν πως μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε στο μάθημα της Φυσικής, όταν μαθαίνουμε για τις ιδιότητες των υλικών και των διαλυμάτων. Σε αυτό συμφώνησε και ο Α.

Αποτίμηση: Σε όποια σημεία δυσκολεύτηκαν οι μαθητές, ζήτησαν περαιτέρω διευκρινήσεις. Η συμμετοχή τους ήταν ενεργή. Μάλιστα, ήταν πρόθυμοι να αξιολογήσουν τον εαυτό τους στα δύο κύρια είδη Αισθητηριακής Επεξεργασίας και να δηλώσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Στην αξιολόγηση και την καλύτερη κατανόηση των δύο ειδών Αισθητηριακής Επεξεργασίας συνέβαλαν οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης και η ομαδοποίηση των κατηγοριών που αναφέρονται στο κάθε είδος Αισθητηριακής Επεξεργασίας.

Κεφάλαιο 5. Επεξεργασία: Γνωστικό Κανάλι

Κατά την ανασκόπηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών σχετικά με το αισθητηριακό κανάλι επεξεργασίας, τα παιδιά ήταν σε θέση να αναφέρουν τις πέντε περιοχές της Αισθητηριακής Επεξεργασίας, καθώς και να διακρίνουν τις δύο σημαντικές περιοχές που χρησιμοποιούνται για τη μάθηση. Κατάφεραν να κάνουν τη σύνδεση με τη Γνωστική Επεξεργασία, λέγοντας πως μέσα από τις αισθήσεις μας οι πληροφορίες μπαίνουν στον εγκέφαλο για να τις επεξεργαστεί.

Προς έκπληξη, ο Α θυμόταν μια λεπτομέρεια και την αναπαρήγαγε κατά την ανασκόπηση της συνάντησης αυτής. Πιο συγκεκριμένα, ο Α ανέφερε πως η Αισθητηριακή Επεξεργασία είναι κάτι διαφορετικό από το πόσο καλά βλέπει ή ακούει κάποιος. Έτσι, ένας μαθητής με δυσκολία στην Οπτική Επεξεργασία μπορεί να δει, αλλά ο εγκέφαλός του δεν μπορεί να αντιληφθεί τις πληροφορίες που βλέπει. Επίσης, ο Β ρώτησε αν είναι αλήθεια ότι κάποιοι άνθρωποι χρησιμοποιούν μόνο το ένα ημισφαίριο του εγκεφάλου τους.

Συνδέσαμε την προηγούμενη γνώση για την Αισθητηριακή Επεξεργασία με τη Γνωστική Επεξεργασία. Συζητήσαμε τι γίνεται στον εγκέφαλο όταν η πληροφορία περάσει από τα αισθητηριακά κανάλια. Ειδικότερα, ότι η πληροφορία πηγαίνει στις γνωστικές περιοχές επεξεργασίας για να την καταλάβουμε, να την αποθηκεύσουμε και να την ανακαλέσουμε όταν τη χρειαστούμε. Έγινε σαφές ότι αυτή η επεξεργασία γίνεται στα δύο μέρη του εγκεφάλου, το αριστερό και το δεξί ημισφαίριο. Κατόπιν, έγινε αναλυτική περιγραφή των λειτουργιών του κάθε ημισφαιρίου και τι είδους Επεξεργασία γίνεται σε αυτά. Ότι, δηλαδή, στο αριστερό ημισφαίριο γίνεται η Σειριακή Επεξεργασία/Οργάνωση και στο δεξί η Εννοιολογική/Ολική Επεξεργασία.

Για κάθε μία από τις δύο δόθηκαν παραδείγματα με τη βοήθεια των εικόνων. Με τις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης σχετικά με το είδος της κάθε Επεξεργασίας, οι μαθητές, αφενός κατανόησαν καλύτερα τις έννοιες αυτές, αφετέρου διαπίστωσαν, όσο είναι εφικτό, σε ποιο από τα δύο είδη Επεξεργασίας είναι πιο δυνατοί.

Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στα δύο αυτά είδη Επεξεργασίας. Ωστόσο, πιο δυνατοί είναι στο δημιουργικό κομμάτι, δηλαδή στην Εννοιολογική Επεξεργασία.

Στη συνέχεια, διευκρινίστηκε πως στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες το ένα ημισφαίριο δουλεύει καλύτερα ή γρηγορότερα από το άλλο και ότι αυτό είναι ο λόγος που εμφανίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση των πληροφοριών.

Ακολούθως, προσδιορίστηκαν οι τομείς των δυσκολιών στα διάφορα μαθήματα ανάλογα με το είδος Επεξεργασίας, καθώς και οι ειδικότερες δυσκολίες. Στο σημείο αυτό οι μαθητές ανέφεραν αυτοβούλως σε ποια σημεία δυσκολεύονται, σύμφωνα με το είδος Γνωστικής Επεξεργασίας.

Έτσι, αναφορικά με τη Σειριακή Επεξεργασία, οι μαθητές ανέφεραν τα εξής:

Ο Α δήλωσε ότι δυσκολεύεται στην ορθογραφία και στο να διατηρήσει για αρκετή ώρα την προσοχή του κατά την ανάγνωση. Κατά την επικοινωνία δυσκολεύεται μερικές φορές να βρίσκει τις κατάλληλες λέξεις για να πει κάτι, αλλά κυρίως να το αποδώσει γραπτά. Ως προς τα γενικά στοιχεία, η προσοχή του αποσπάται εύκολα από το περιβάλλον. Επίσης, ανέφερε πως όταν νευριάζει, δεν ελέγχει τον θυμό του και θα βρίσει.

Ο Β δήλωσε ότι δυσκολεύεται λίγο στην οργάνωση και στην ορθογραφία μερικές φορές. Στην ανάγνωση δυσκολεύεται λίγο να θυμάται λεπτομέρειες, αλλά μπορεί να διαβάσει λίγο πιο αργά όταν συναντά μια νέα και δύσκολη λέξη. Τέλος, η δυσκολία του έγκειται περισσότερο στην προσοχή-συγκέντρωση κατά την ανάγνωση. Σχετικά με το να θυμάται τύπους και βήματα στα Μαθηματικά, είπε πως εξαρτάται από την άσκηση για το αν θα δυσκολευτεί. Ως προς τα γενικά στοιχεία, ο Β δυσκολεύεται να θυμάται κάποιο περίπλοκο όνομα. Επίσης, αποσπάται η προσοχή του από το περιβάλλον πιο εύκολα.

Ο Γ είπε πως δυσκολεύεται λίγο στην ορθογραφία και δεν θυμάται πάντα τους κανόνες. Επίσης, η προσοχή-συγκέντρωσή του μειώνεται, σταδιακά, κατά την

ανάγνωση. Στα Μαθηματικά μπορεί να βρει τη λύση σε ένα πρόβλημα, αλλά δυσκολεύεται να την αποδώσει γραπτά. Θεωρεί πως δεν έχει αρκετές δυσκολίες.

Σχετικά με την Εννοιολογική Επεξεργασία, και οι τρεις μαθητές δήλωσαν πως δεν έχουν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες. Τους αρέσει να δημιουργούν με το να φτιάχνουν κατασκευές. Ειδικότερα, ο Β φτιάχνει πολύπλοκες κατασκευές με LEGO, ο Γ κατασκευές με ξύλο και ο Α έχει τη δυνατότητα να συναρμολογήσει εκ νέου ένα αυτοκίνητο, χρησιμοποιώντας εξαρτήματα από χαλασμένα αυτοκινητάκια.

Επιπρόσθετα, ο Α και ο Γ ήθελαν να αναφέρουν τις εμπειρίες τους σχετικά με τον λόγο που δυσκολεύονται και αντιπαθούν τα Αγγλικά. Έτσι, ο Α είπε πως στο παλιό του σχολείο δεν είχε μάθει καλά όλα τα γράμματα της αλφαβήτας και μόλις άλλαξε σχολείο, δεν συνέχισε η δασκάλα από το επίπεδο που βρισκόταν. Του έλεγε να γράφει λέξεις που δεν καταλάβαινε, ενώ δεν είχε μάθει καλά την αλφαβήτα. Κατά συνέπεια, εγκατέλειψε την προσπάθεια. Παρόμοια ήταν και η περίπτωση του Γ. Του έλεγαν να γράψει λέξεις που δεν καταλάβαινε τι σημαίνουν. Δεν τον βοήθησαν σχετικά με τον τρόπο εκμάθησής τους και σταμάτησε να ασχολείται με τα Αγγλικά.

Κατόπιν, συζητήσαμε για την Ταχύτητα Επεξεργασίας. Δηλαδή, για το πόσο γρήγορα ταξιδεύουν οι πληροφορίες μέσα στο μυαλό μας και την ταχύτητα επεξεργασίας τους. Αναφέραμε σε τι συνίστανται οι ειδικότερες δυσκολίες στην Ταχύτητα Επεξεργασίας και τα παιδιά ανέφεραν τις δυσκολίες τους. Έτσι, και οι τρεις μαθητές δυσκολεύονταν να διατηρήσουν την προσοχή τους όταν διαβάζουν. Ωστόσο, ο Γ δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στις εργασίες του εξαιτίας της βαρεμάρας του, όπως δηλώνει ο ίδιος, και δεν έχει διάθεση να ολοκληρώνει τα καθήκοντά του, παρόλο που έχει τις δυνατότητες.

Αποτίμηση: Οι μαθητές έδειξαν ερευνητική διάθεση σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου και πώς επεξεργάζονται τις πληροφορίες μέσα σε αυτόν. Πρόθυμα αξιολόγησαν τον εαυτό τους στα δύο είδη Γνωστικής Επεξεργασίας, καθώς επίσης δήλωσαν σε ποιο από τα δύο θεωρούν πως είναι πιο δυνατοί. Και σε αυτό το κεφάλαιο, στην αξιολόγηση και την καλύτερη κατανόηση των δύο ειδών Γνωστικής Επεξεργασίας συνέβαλαν οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης

και η ομαδοποίηση των κατηγοριών που αναφέρονται στο κάθε είδος Γνωστικής Επεξεργασίας.

Κεφάλαιο 6. Επεξεργασία: Αισθητηριακή + Γνωστική

Κατά την ανασκόπηση της προηγούμενης συνάντησης για τη σύνδεσή της με τη συγκεκριμένη θεματική, τα παιδιά ήταν σε θέση να ανακαλέσουν τις επιμέρους περιοχές της Αισθητηριακής και της Γνωστικής Επεξεργασίας, καθώς επίσης και τι είδους Επεξεργασία γίνεται στην κάθε μία περιοχή.

Η γνώμη των παιδιών για το αν χρησιμοποιούμε μόνο το ένα είδος Επεξεργασίας για να μάθουμε πληροφορίες ή και τα δύο φανέρωσε τις απόψεις τους πάνω σε αυτό. Δήλωσαν πως χρειάζονται και τα δύο είδη Επεξεργασίας και προσπάθησαν να δώσουν μια εξήγηση μέσα από παραδείγματα. Ο Β είπε πως όταν βλέπουμε κάτι, αυτό μπαίνει μέσα στο μυαλό μας μέσα από τα μάτια μας. Στη συνέχεια, πηγαίνει πιο βαθιά στον εγκέφαλο και γίνεται η Γνωστική Επεξεργασία.

Με αφορμή την απάντηση του Β, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονται τα δύο είδη Επεξεργασίας μέσα από παραδείγματα, προκειμένου να γίνει πιο κατανοητό από τα παιδιά. Σε αυτό συνέβαλε και το σχηματικό παράδειγμα μιας ληστείας στην οποία φαντάστηκαν πως είναι μάρτυρες, έτσι ώστε να βοηθήσουν τον αστυνόμο να συλλάβει τον ληστή. Ειδικότερα, δίνονταν κάποιες περιγραφές του ληστή και τα παιδιά καλούνταν να αποφασίσουν το είδος των περιοχών επεξεργασίας που συνεργάζονται, προκειμένου να αντιληφθούμε τις διάφορες πληροφορίες (ακουστικές, οπτικές), χρησιμοποιώντας και τη Σειριακή ή την Εννοιολογική Επεξεργασία. Το ότι η Γνωστική Επεξεργασία είναι λίγο δύσκολη στο να την αντιληφθούν οι μαθητές, δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην ακριβή περιγραφή του είδους Επεξεργασίας. Ως αναμενόμενο θεωρήθηκε πως θα δυσκολευτούν οι μαθητές. Ωστόσο, εντυπωσιακή ήταν η άνεση και αμεσότητα των απαντήσεών τους, ιδίως από τον Β. Ελάχιστη δυσκολία παρουσίασαν ο Α και ο Γ, οι οποίοι με την πάροδο του χρόνου και τις κατάλληλες διευκρινήσεις μπόρεσαν να ανταποκριθούν και εκείνοι. Κατόπιν, οι μαθητές έλεγξαν τις απαντήσεις τους στο σχετικό πινακάκι του εγχειριδίου. Στα πρόσωπά τους φάνηκε η ικανοποίηση και η

ευχαρίστηση από την ορθότητα των απαντήσεών τους και από το γεγονός ότι τα κατάφεραν.

Τα παιδιά, σύμφωνα με την παραπάνω συζήτηση, διατύπωσαν πως η Σειριακή Επεξεργασία σχετίζεται με τις ειδικές παρατηρήσεις, τις λεπτομέρειες, ενώ η Εννοιολογική Επεξεργασία αφορά στις γενικές παρατηρήσεις. Επιπλέον, ότι για κάθε εργασία χρησιμοποιούμε πολλές και διαφορετικές περιοχές Επεξεργασίας ταυτόχρονα.

Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στο ότι, όταν μια περιοχή Επεξεργασίας παρεμποδίζει μια άλλη περιοχή Επεξεργασίας, αυτό κάνει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αντιμετωπίζουν προβλήματα σε διάφορους τομείς. Έγινε αντιληπτό από τα παιδιά πως, αν κάποιο κανάλι Επεξεργασίας είναι αδύναμο, τα άλλα κανάλια μπορούν να γίνουν πιο δυνατά, προκειμένου να αντισταθμιστεί η συγκεκριμένη αδυναμία. Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν να το καταλάβουν, καθόσον είχε γίνει αναφορά και σε προηγούμενες συναντήσεις. Μάλιστα, από μόνοι τους έδωσαν την επιθυμητή απάντηση.

Κατέληξαν πως, αν η Ακουστική Επεξεργασία είναι αδύναμη, η Οπτική Επεξεργασία ίσως είναι πολύ δυνατή. Και αν η Σειριακή Επεξεργασία είναι αδύναμη, η Εννοιολογική Επεξεργασία ίσως είναι δυνατή. Επίσης, ήταν σε θέση να συμπεράνουν πως οι κύριες περιοχές Επεξεργασίας στις οποίες μπορεί να έχει κάποιος πρόβλημα είναι η Οπτική, η Ακουστική, η Σειριακή και η Εννοιολογική Επεξεργασία, καθώς και η Ταχύτητα Επεξεργασίας. Μετά από την παραπάνω συζήτηση, τα παιδιά αναγνώρισαν στον εαυτό τους πως έχουν περισσότερη δυσκολία στη Σειριακή Επεξεργασία και θεωρούν πως είναι πιο δυνατή η Εννοιολογική Επεξεργασία.

Κατά τη διερεύνηση του όρου «Απτική Επεξεργασία», τα παιδιά δήλωσαν πως τους βοηθάει να μαθαίνουν καλύτερα. Όμως, διευκρινίστηκε πως αυτή η Επεξεργασία δεν είναι μια ξεχωριστή περιοχή Επεξεργασίας, αλλά συνδυάζεται με την Εννοιολογική Επεξεργασία.

Αποτίμηση: Οι μαθητές μπόρεσαν να εξακριβώσουν τη σημασία των δύο ειδών Επεξεργασίας, καθώς και να αντιληφθούν ότι και τα δύο κανάλια Επεξεργασίας συνεργάζονται μεταξύ τους. Η γνώση τους αυτή σταθεροποιήθηκε

μέσα από παραδείγματα και μέσα από την αμεσότητα του παραδείγματος με τη ληστεία. Τους άρεσε πολύ αυτό το παράδειγμα, διότι έβαλαν τον εαυτό τους στη θέση του αυτόπτη μάρτυρα.

Κεφάλαιο 7. Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Η επιστημονική ορολογία των ειδών των Μαθησιακών Δυσκολιών παρουσιάστηκε με απλό και λιτό τρόπο και ανέδειξε τα εξής:

Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός πως ο Β ήταν ενήμερος για το είδος των Μαθησιακών Δυσκολιών του και δήλωσε πως έχει Δυσλεξία και ΔΕΠ-Υ. Μάλιστα, ανέφερε πως του έχει μιλήσει η μητέρα του για τη διάγνωσή του, αλλά ήθελε να ακούσει περισσότερα για το περιεχόμενο των όρων αυτών. Από την άλλη, ο Α και ο Γ δεν ανέφεραν κάτι συγκεκριμένο για τη διάγνωσή τους. Ο Γ δήλωσε πως έχει λίγη υπερκινητικότητα.

Επιπρόσθετα, κατέστη σαφές στα παιδιά πως ο προσδιορισμός του είδους των Μαθησιακών Δυσκολιών γίνεται από ειδικούς και θα πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια με βάση το είδος των δυσκολιών αυτών.

Αποτίμηση: Κάποιοι μαθητές μπορεί να είναι ήδη ενήμεροι για τη διάγνωση που διαθέτουν. Όμως, μπορεί να τους έχουν εξηγήσει λίγα πράγματα, τα οποία δεν είναι ιδιαίτερα κατανοητά. Επίσης, ορισμένα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν ιδιαίτερο ζήλο και ενδιαφέρον στο να ακούσουν περισσότερες πληροφορίες για τα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τέλος, η επιστημονική παρουσίαση των όρων αυτών, μαζί με απλές πληροφορίες για το περιεχόμενό τους, μπορεί να προσφέρει τις κατάλληλες διευκρινήσεις και να καταστήσει τους μαθητές ενήμερους, έτσι ώστε να μην τρομάζουν στο άκουσμα ενός παράξενου όρου.

Κεφάλαιο 8. Τι μπορείς να κάνεις για να μαθαίνεις καλύτερα

Εδώ παρουσιάστηκαν στα παιδιά τρόποι με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τον εαυτό τους να μαθαίνουν καλύτερα. Τα παιδιά αναγνώρισαν το δικαίωμά τους να έχουν τις κατάλληλες διευκολύνσεις σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Για την κατανόηση του περιεχομένου των διευκολύνσεων, χρησιμοποιήθηκε το παράδειγμα ενός τεστ Μαθηματικών με τη χρήση αριθμομηχανής. Ο Γ ανέφερε

πως το κομπιουτεράκι μπορεί να μην είναι διευκόλυνση για τον λόγο ότι μπορεί να μη γνωρίζεις πώς δουλεύει. Ο Β υποστήριξε πως, εάν δεν γνωρίζεις τον τρόπο με τον οποίο λύνεται ένα πρόβλημα, το κομπιουτεράκι δεν θα σε βοηθήσει και πολύ.

Οι διευκολύνσεις αυτές είναι αναγκαίο να αποφασίζονται από κοινού από τους δασκάλους και τους μαθητές και πιθανόν με τη συνεργασία των γονέων τους. Ωστόσο, μέσα από τη συζήτηση διαπιστώθηκε πως τα παιδιά δεν έχουν πει στον δάσκαλό τους να τους παρέχει διευκολύνσεις ώστε να μαθαίνουν καλύτερα. Ειδικότερα, ο Β και ο Γ είπαν πως δεν έχουν αναφέρει στον δάσκαλο κάποιες διευκολύνσεις που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να μαθαίνουν καλύτερα. Μάλιστα, ο Γ είπε κατηγορηματικά πως δεν θα το έλεγε στον δάσκαλό του, γιατί ο τελευταίος ξέρει τι χρειάζεται.

Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν κάποιες διευκολύνσεις που χρειάζονται συχνά οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, ο Γ είπε πως τον διευκολύνει να μαθαίνει καλύτερα τα σχεδιαγράμματα και ο περισσότερος χρόνος σε διάφορες δραστηριότητες και ειδικά στα τεστ. Ο Β είπε πως διευκολύνεται με τα σχεδιαγράμματα, ενώ τον βοηθούν και οι περιλήψεις. Επίσης, νιώθει πιο άνετα όταν δεν υπάρχουν πολλοί περισπασμοί, αλλά έχει αρκετό χρόνο. Σε λιγότερο βαθμό τον διευκολύνουν οι χειροπιαστές δραστηριότητες, οι σημειώσεις και σύντομες οδηγίες και εντολές.

Ακολούθως, έγινε προσπάθεια τα παιδιά να αντιληφθούν τα δυνατά τους σημεία στην Επεξεργασία, για να διαπιστώσουν με ποιον τρόπο μαθαίνουν καλύτερα. Ο εντοπισμός των δυνατών τους σημείων θα τα βοηθήσει να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους. Για να γίνει κατανοητό αυτό, χρησιμοποιήθηκε ως παράδειγμα η περίπτωση ενός τυφλού ανθρώπου που χρησιμοποιεί τις άλλες του αισθήσεις για να αντιληφθεί τον κόσμο. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ύστερα, η συζήτηση επικεντρώθηκε σε πιο εξειδικευμένους τρόπους που βοηθούν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να μαθαίνουν, ανάλογα με το είδος Επεξεργασίας. Αναφορικά με την Οπτική Επεξεργασία, προτού παρουσιαστούν τα σχετικά, ο Γ είπε πως η Οπτική Επεξεργασία είναι πολύ δυνατή σε εκείνον. Μάλιστα,

ανέφερε πως σε ακουστικές ιστορίες φτιάχνει εικόνες στο μυαλό του και φαντάζεται αυτό που διηγείται η ιστορία. Του αρέσει πάρα πολύ να το κάνει αυτό.

Όσον αφορά στις διευκολύνσεις που μπορεί να ζητήσει από το δάσκαλο, ο Γ είπε πως χρειάζεται περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση και τις εργασίες και ειδικά στα τεστ. Επιπλέον, σχετικά με την ανάθεση λιγότερου χρόνου σε εργασίες, για να μη νιώθει πίεση, είπε πως μπορεί να κάνει άνετα τις εργασίες τους, όμως δεν θέλει να ασχολείται. Να σημειωθεί πως ο συγκεκριμένος μαθητής δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του έγκαιρα και συχνά μένει μέσα στα διαλείμματα για να τελειώσει τα καθήκοντά του. Επίσης, νιώθει έντονη πλήξη και δεν θέλει να ασχολείται με τις εργασίες του. Ισχυρίστηκε πως θα τον διευκόλυνε να κάνει πράγματα χειροπιαστά, γιατί του αρέσει να χρησιμοποιεί και τις άλλες αισθήσεις του και την Απτική Επεξεργασία.

Ο Β ανέφερε πως θα μπορούσε να ζητήσει από τον δάσκαλο κάποιες φορές μαζί με τις εικόνες να του δίνει και λεκτική περιγραφή τους, για να τις καταλαβαίνει καλύτερα. Θα τον βοηθούσαν λίγο και οι σημειώσεις, για να έχει περισσότερο χρόνο να κοιτά. Επίσης, θα ήθελε ο δάσκαλος να του έδινε, πριν από κάθε μάθημα, μια σύντομη περίληψη για το τι πρέπει να μάθει, να του υπογραμμίζει τα σημαντικά σημεία, καθώς και λιγότερες εργασίες, για να μη νιώθει πίεση. Ακόμη, θα τον βοηθούσε, σε μικρότερο βαθμό, να κάνει χειροπιαστά πράγματα, προκειμένου να χρησιμοποιεί και τις άλλες αισθήσεις και την Απτική Επεξεργασία. Κάποιες φορές θα ήθελε να γράφει τεστ σε ένα ήσυχο μέρος μακριά από περισπασμούς. Τέλος, προτιμά να βαθμολογείται για το περιεχόμενο και όχι για την ορθογραφία ή τη στίξη.

Κατά την παρουσίαση των διευκολύνσεων για τους μαθητές που δυσκολεύονται στην Ακουστική Επεξεργασία, επισημάνθηκε πως οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν καλύτερα με τις οπτικές πληροφορίες. Ωστόσο, όλες οι ακουστικές πληροφορίες δεν είναι εφικτό να προσληφθούν μέσω των οφθαλμών. Έτσι, οι ακουστικές πληροφορίες συμπληρώνονται με πληροφορίες από τις άλλες αισθήσεις (αφή, όσφρηση).

Ως προς τις διευκολύνσεις που μπορούν να ζητήσουν από τον δάσκαλο, τα παιδιά δήλωσαν πως θα προτιμούσαν ο δάσκαλος να επαναλαμβάνει και να εξηγεί

τις πληροφορίες που δίνει προφορικά, για να τις κατανοούν και να τις μαθαίνουν καλύτερα. Κάποιες φορές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να γράφουν τεστ και τις εργασίες τους. Κυρίως ο Γ ισχυρίστηκε πως χρειάζεται περισσότερο χρόνο για τις εργασίες του, όχι επειδή δεν μπορεί να τις κάνει, αλλά επειδή δεν θέλει να ασχολείται με αυτές λόγω του έντονου αισθήματος «βαρεμάρας», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε. Ως προς τη διευκόλυνση τού να κάθονται οι συγκεκριμένοι μαθητές στα μπροστινά θρανία, ο δάσκαλος της τάξης τούς έχει ήδη τοποθετήσει σε μπροστινές θέσεις. Οπότε, τα παιδιά είπαν πως, αν κάθονταν σε πίσω σειρές θρανίων, θα προτιμούσαν να βρίσκονται στις πρώτες θέσεις, για να προσέχουν καλύτερα και να μην αποσπάται η προσοχή τους από οποιεσδήποτε κινήσεις βλέπουν από τους συμμαθητές τους. Ακόμη, ο Γ χρειάζεται ένα ήσυχο μέρος για να γράφει τεστ. Επιπλέον, και οι τρεις μαθητές υποστήριξαν πως θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό αν ο δάσκαλος τους έδινε και οπτικοποιημένες τις λεκτικές πληροφορίες με τη χρήση εικόνων και σχημάτων κυρίως, αλλά και μέσω βίντεο. Για τον Β ειδικότερα, θα ήταν χρήσιμο αν, πριν από το μάθημα, δινόταν μια σύντομη περίληψη για το τι πρόκειται να μάθουν. Επίσης, όπως έχει ήδη ειπωθεί, τα παιδιά θα προτιμούσαν ως ένα εναλλακτικό τρόπο μάθησης να κάνουν πράγματα χειροπιαστά, χρησιμοποιώντας και την Απτική Επεξεργασία. Ειδικότερα, στον Β αρέσει πάρα πολύ να φτιάχνει πράγματα με τα χέρια. Προτιμά να φτιάχνει κατασκευές με τα Lego και δημιουργεί με αυτά θεματικές ιστορίες, χρησιμοποιώντας και διάφορα άλλα παιχνίδια. Για άλλη μια φορά και οι τρεις μαθητές δήλωσαν ως διευκόλυνση την ανάθεση λιγότερων εργασιών για να μη νιώθουν πίεση. Ο Β ανέφερε πως θα προτιμούσε ο δάσκαλός του να του δίνει παραδείγματα και εξηγήσεις για το τι περιμένει εκείνος να δει στις εργασίες και τις δραστηριότητες. Αναφορικά με τη διευκόλυνση ο δάσκαλος να μη σηκώνει πάντα τα παιδιά αυτά να απαντούν σε ερωτήσεις, εκείνα ανέφεραν τα εξής: Ο Β και ο Γ, οι οποίοι προέρχονται από την ίδια τάξη, είπαν πως στα Μαθηματικά ο δάσκαλος ρωτάει τους μαθητές με αλφαβητική σειρά. Στα υπόλοιπα μαθήματα ο δάσκαλος τους ζητά συγκεκριμένα πράγματα, δίνοντάς τους μια σειρά ερωτήσεων στον κάθε μαθητή, είτε γραπτά είτε προφορικά. Στο μάθημα της Ιστορίας ο Γ θέλει συνεχώς ο δάσκαλος να ρωτά εκείνον, γιατί του αρέσει πολύ και είναι πολύ καλός.

Και οι τρεις μαθητές δήλωσαν την ανάγκη τους να μαθαίνουν με απλό τρόπο τις ξένες γλώσσες. Μάλιστα, χρειάζονται αρκετή βοήθεια από την πλευρά των συγκεκριμένων δασκάλων, την οποία δεν έχουν πλέον. Τα παιδιά ανέφεραν το λόγο που δεν προσπαθούν πια στις ξένες γλώσσες. Η παραίτησή τους από κάθε προσπάθεια να μάθουν μια ξένη γλώσσα οφείλεται στη μη παροχή ιδιαίτερης προσοχής και υποστήριξης από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά με προθυμία ήθελαν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους αυτές.

Έτσι, ο Β ανέφερε πως στην Γ΄ Δημοτικού υπήρχε ένας άριστος μαθητής ο οποίος τον βοηθούσε με τα Αγγλικά και τα κατάφερνε πάρα πολύ καλά με αυτά. Όμως, αυτός ο μαθητής έφυγε από το σχολείο, με αποτέλεσμα ο Β να μην έχει πια την απαραίτητη βοήθεια. Όταν πήγε στη Δ΄ Δημοτικού, στην αρχή τον βοηθούσε η καθηγήτρια των Αγγλικών όσο μπορούσε. Όμως, η παροχή βοήθειας άρχισε να φθίνει και στο β΄ τρίμηνο η επίδοσή του άρχισε να πέφτει σε σχέση με το α΄ τρίμηνο, στο οποίο πήγαινε πολύ καλά. Από τότε και μέχρι την Στ΄ Δημοτικού στην οποία βρίσκεται τώρα άρχισε να σηκώνεται από το θρανίο και να μην ασχολείται με τα Αγγλικά.

Παρόμοια είναι και η περίπτωση του Γ. Εκείνος δεν καταλάβαινε κάποιες λέξεις στα Αγγλικά και, αφού δεν του παρεχόταν η κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση για τον τρόπο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, εγκατέλειψε και εκείνος την προσπάθεια.

Ο Α είπε πως στο παλιό σχολείο δεν είχε μάθει καλά όλα τα γράμματα της αλφαβήτας. Μόλις άλλαξε σχολείο, η δασκάλα δεν συνέχισε από το επίπεδο που βρισκόταν. Του έλεγε να γράφει λέξεις που δεν καταλάβαινε, ενώ δεν είχε μάθει καλά την αλφαβήτα. Ο Α έβλεπε πως δεν υπήρχε η κατάλληλη υποστήριξη και εγκατέλειψε και εκείνος την προσπάθεια.

Κατά τη συζήτηση για το Στυλ Μάθησης και τη διαφορά του από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, οι μαθητές ανέφεραν τις ιδέες τους σχετικά με το περιεχόμενο του όρου Στυλ Μάθησης και είκασαν αν αυτό είναι το ίδιο πράγμα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή αν διαφέρει από αυτές. Και οι τρεις είπαν πως είναι το ίδιο πράγμα, αν και φάνηκε να μη γνωρίζουν σε τι συνίσταται το Στυλ Μάθησης. Κατόπιν, τους ζητήθηκε να θυμηθούν τι είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες και να

φανταστούν αν είναι το ίδιο πράγμα με το Στυλ Μάθησης. Τότε, είπαν πως μπορεί να διαφέρει. Έτσι, προχωρήσαμε τη συζήτηση διερευνώντας το περιεχόμενο του νέου αυτού όρου.

Συζητήσαμε πως το Στυλ Μάθησης περιλαμβάνει τα διάφορα είδη των πραγμάτων που αρέσουν στο καθένα και το πόσο άνετος είναι κάποιος όταν του μαθαίνουν κάτι. Έγινε σαφές πως αυτό δεν σχετίζεται με τα δυνατά και αδύνατα σημεία μάθησης και πως κάθε μαθητής έχει το δικό του Στυλ Μάθησης. Μάλιστα, ο κάθε μαθητής προτιμά να μαθαίνει με συγκεκριμένους τρόπους. Σε αυτό το σημείο, ο Β ήθελε να μάθει αν είναι δυνατόν κάποιος μαθητής να έχει το ίδιο ακριβώς Στυλ Μάθησης με κάποιον άλλο.

Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή η έννοια του Στυλ Μάθησης και η διαφορά του από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, δόθηκε ένα παράδειγμα από την καθημερινότητα των μαθητών. Το παράδειγμα σχετιζόταν με την προτίμηση συγκεκριμένου ποδιού για να κλωτσήσει κανείς μια μπάλα. Αυτή η προτίμηση δεν επηρεάζεται από το πόσο δυνατό είναι το συγκεκριμένο πόδι, αλλά από το πόσο άνετα νιώθουμε με αυτό.

Προς έκπληξη, ο Β ανέφερε πως υπάρχει και η περίπτωση που κάποιο από τα δύο πόδια μας μπορεί να είναι αδύναμο. Έτσι, δεν έχουμε άλλη επιλογή και χρησιμοποιούμε μόνο το ένα πόδι, το πιο δυνατό, για να κλωτσήσουμε την μπάλα. Με αφορμή αυτήν την παρατήρηση του Β, συζητήσαμε μέσα από το ίδιο παράδειγμα τη διαφορά των Μαθησιακών Δυσκολιών από το Στυλ Μάθησης. Έτσι, λοιπόν, στον αντίποδα έρχεται η περίπτωση που κάποιο από τα δύο πόδια μας είναι αδύναμο. Εδώ χρησιμοποιούμε το πιο δυνατό πόδι μας για κλωτσήσουμε, επειδή είναι η μόνη μας επιλογή, αλλά και η καλύτερη.

Έπειτα, δόθηκε στα παιδιά να αντιληφθούν πως, όταν κάποιος έχει Μαθησιακές Δυσκολίες, το Στυλ Μάθησης που προτιμά ελέγχεται από τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της Επεξεργασίας του. Τα παιδιά αυτά μπορεί να έχουν ένα συγκεκριμένο Στυλ Μάθησης, αλλά είναι ίσως η μοναδική τους επιλογή για να μαθαίνουν, πέρα από ένας «προτιμώμενος» τρόπος μάθησης.

Συνοψίσαμε πως μαζί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, που μπορεί να έχουν τα παιδιά αυτά, έχουν και πολύ δυνατά σημεία μάθησης ή μια «προτίμηση» στη

μάθηση. Επίσης, έγινε κατανοητό πως μπορούν να χρησιμοποιούν τον τρόπο που προτιμούν να μαθαίνουν μαζί με τις κατάλληλες διευκολύνσεις, έτσι ώστε να βελτιώσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους. Σημειώθηκε πως οι διευκολύνσεις μπορούν να βοηθήσουν τους συγκεκριμένους μαθητές αν τις χρησιμοποιούν σοφά και με σύνεση.

Κατόπιν, δόθηκε μια λίστα με διευκολύνσεις που πιστεύουν πως χρειάζονται στην τάξη, στις εργασίες και στα τεστ και οι μαθητές επέλεγαν στην εκάστοτε κατηγορία τις διευκολύνσεις που τους αντιπροσωπεύουν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο Γ συμπλήρωσε πολύ γρήγορα την κάθε λίστα και σταμάτησε να διαβάζει τις υπόλοιπες διευκολύνσεις με την αιτιολογία πως ξέρει πολύ καλά τι χρειάζεται και αυτά τα οποία χρειάζεται τα σημείωσε. Με την κατάλληλη προτροπή διαβάσαμε και τα υπόλοιπα στοιχεία, αν και στην αρχή αρνήθηκε. Ωστόσο, και πάλι ήταν κατηγορηματικός στο ότι ξέρει τι χρειάζεται, όμως επέλεξε ένα ακόμα στοιχείο.

Αποτίμηση: Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία εντοπισμού των κατάλληλων διευκολύνσεων, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους. Ήταν μια ευχάριστη διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά εξερευνούσαν τον εαυτό τους σχετικά με τους τρόπους μάθησης που θα τα βοηθήσουν να μάθουν καλύτερα. Η όλη διαδικασία ήταν ευχάριστη για τα παιδιά. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός πως, ενώ προσδιόρισαν τις διευκολύνσεις σύμφωνα με τις ανάγκες τους, τα παιδιά δεν είχαν προβεί μέχρι τότε στη διαδικασία να τις γνωστοποιήσουν στον δάσκαλό τους. Επιπλέον, τα παιδιά ανέφεραν πως τα βοηθούν σε μεγάλο βαθμό αυτά που συζητάμε. Έτσι, μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να καταλάβουν τις αδυναμίες τους. Μάλιστα, ρώτησαν αν αυτές οι διευκολύνσεις θα αναφέρονταν και στον εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσει για να τα βοηθά περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης.

Οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία στην κατανόηση του νέου όρου Στυλ Μάθησης και της διαφοράς του από την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών. Παράλληλα, η αναπαράσταση της παραπάνω διαφοράς με τη χρήση του αναφερόμενου παραδείγματος κατέστησε πιο σαφή τη διάκριση μεταξύ των δύο όρων. Μάλιστα, οι μαθητές δήλωσαν πως το παράδειγμα τους βοήθησε πολύ.

Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός ότι ο Β. μπόρεσε να εντοπίσει τη διαφορά με το αδύναμο πόδι στην περίπτωση που θέλουμε να κλωτσήσουμε μια μπάλα, χωρίς αναγωγή στις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Κεφάλαιο 9. Κάτι σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Κατά τη συζήτηση των συνοδών θεμάτων (χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική σύγχυση, επικοινωνία και προσοχή) που εμφανίζονται παράλληλα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, οι μαθητές γνωρίζουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την προβλήματα προσοχής, διότι έχουμε συζητήσει σχετικά σε προηγούμενες συναντήσεις, αλλά και επειδή τις αναγνωρίζουν στον εαυτό τους. Μάλιστα, ζήτησαν να τους δοθούν οι σχετικές πληροφορίες για εκείνες τις δυσκολίες που άκουγαν για πρώτη φορά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως και οι τρεις μαθητές από μόνοι τους δήλωσαν πως έχουν δυσκολία στην προσοχή και στην αυτοεκτίμηση. Με εξαίρεση τον Γ, ο οποίος έχει ιδιαίτερα αυξημένη αυτοεκτίμηση, οι άλλοι δύο μαθητές έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, όπως αναφέρεται και παρακάτω.

Αρχικά, ως προς τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι μαθητές ανέφεραν τον ορισμό της αυτοεκτίμησης και πότε μπορεί να αναπτύξει κάποιος χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στη συνέχεια, αναφέρθηκε πως είναι το πιο συχνό συναισθηματικό πρόβλημα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Όταν κάποιος μαθητής έχει πρόβλημα στη μάθηση, μπορεί να χάσει την εμπιστοσύνη στο εαυτό του και να αναπτύξει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό μπορεί να ξεκινήσει στο σχολείο, όπου εκεί μπορεί να έχει ένας τέτοιος μαθητής τη μεγαλύτερη δυσκολία. Στη συνέχεια, το πρόβλημα μεταφέρεται και σε άλλες καταστάσεις.

Σε αυτό το σημείο της συζήτησης, ο Β ζήτησε περισσότερες διευκρινίσεις σχετικά με το τι σημαίνει «χάνω την εμπιστοσύνη στο εαυτό μου» και παραδείγματα αναφορικά με την έννοια της μεταφοράς σε άλλες καταστάσεις.

Τα παιδιά οικειοθελώς ανέφεραν αν η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί συνοδό δυσκολία των Μαθησιακών Δυσκολιών τους. Έτσι, ο Β ανέφερε πως έχει λίγο χαμηλή αυτοεκτίμηση και ο Α πάρα πολύ χαμηλή. Αντίθετα, ο Γ ισχυρίστηκε πως έχει πάρα πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση σε σημείο που θα χαρακτήριζε το εαυτό του «ψώνιο», όπως ο ίδιος έδωσε αυτόν τον χαρακτηρισμό για τον εαυτό του. Επίσης, ο

Β ήθελε να μάθει εάν κάποιος μπορεί να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση σε κάποια πράγματα και υψηλή σε κάποια άλλα.

Ακολούθως, συζητήθηκε σε ποιες ενέργειες μπορεί να προβεί κάποιος μαθητής με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αρχικά, ο Α και ο Β ανέφεραν πως φοβούνται να δοκιμάσουν νέα και δύσκολα πράγματα που σχετίζονται με τη σχολική εργασία κυρίως και λιγότερο με τις σχέσεις με τους άλλους, τον αθλητισμό και τη συζήτηση. Μάλιστα, ο Γ τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά στα παιχνίδια. Τα αποφεύγουν, διότι φοβούνται πως δεν θα τα καταφέρουν («φόβος της αποτυχίας»). Ο Β δήλωσε πως τα καταφέρνει περισσότερο στα Lego και τα Μαθηματικά και πολύ λιγότερο στη Γλώσσα και τα Γερμανικά.

Ο Α και ο Β αρκετές φορές αισθάνονται ντροπή και κλείνονται στον εαυτό τους σε δύσκολές καταστάσεις. Επίσης, ο Β, όταν ήταν πιο μικρός, γινόταν αντιπαθητικός, για να δείξει πόσο έξυπνος ήταν και για να προσελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των συμμαθητών του. Και ο Γ έκανε γελοία πράγματα στην Γ΄ Δημοτικού για να κάνει τους άλλους να γελούν. Αυτό το κάνει ακόμα και σήμερα. Συμπεριφέρεται με άσχημο τρόπο μέσα στην τάξη για να τραβήξει το ενδιαφέρον. Όμως, δεν έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Και οι τρεις μαθητές θυμώνουν και πεισμώνουν όταν τους ζητούνται δύσκολα πράγματα και μπορεί να γίνουν κάποιες φορές επιθετικοί όταν αισθανθούν αμηχανία εξαιτίας των δυσκολιών τους. Ακόμη, ο Β μερικές φορές και ο Γ πολύ συχνά μπορεί να κάνουν τον τεμπέλη, για να δείξουν πως μπορεί να τα πάνε καλά στο σχολείο αν το θέλουν οι ίδιοι.

Μετά τη συζήτηση των παραπάνω, έγινε σαφές στα παιδιά πως οι συμπεριφορές τους αυτές είναι απόλυτα φυσιολογικές και πως τις χρησιμοποιούν για να καλύψουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους και να βελτιώσουν τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους. Όμως, κάτι τέτοιο κάνει τα πράγματα πολύ χειρότερα. Έτσι, τους δόθηκαν συμβουλές που μπορούν να ακολουθήσουν για να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Καταρχάς, είναι απαραίτητο να αποδεχτούν τη Μαθησιακή Δυσκολία τους και να προσπαθούν να δοκιμάζουν πάντα νέα πράγματα. Και αυτό διότι μπορεί να εντυπωσιαστούν από τις ικανότητές τους σε αυτή τη νέα

κατάσταση. Και οπωσδήποτε θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό για εκείνους να φανερώνουν τη δυσκολία τους στους άλλους και να μην την κρύβουν.

Άλλο σχετικό θέμα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η κοινωνική σύγχυση. Πριν οι μαθητές πουν τις ιδέες τους γύρω από αυτήν την έννοια, ο Β ρώτησε να μάθει αν αυτή έχει να κάνει με τα μηνύματα που παίρνουμε από τις εκφράσεις του προσώπου και από το σώμα. Ήταν εντυπωσιακό ότι προσέγγισε πολύ το περιεχόμενο της έννοιας αυτής.

Η συζήτηση εστιάστηκε στην έννοια της κοινωνικής σύγχυσης. Ειπώθηκε πως κάποιοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, επειδή δυσκολεύονται στην επεξεργασία των πληροφοριών, δυσκολεύονται να κατανοήσουν διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν παραδείγματα και περιπτώσεις κοινωνικής σύγχυσης. Για παράδειγμα, τη δυσκολία να διαβάζει κανείς τη «γλώσσα του σώματος» και τις εκφράσεις του προσώπου, να παρεξηγεί «φυσιολογικά» πειράγματα και αστεία, ή να αντιδρά παρορμητικά αντί να «επεξεργάζεται». Οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κοινωνική σύγχυση.

Ως προς την παρεξήγηση των «φυσιολογικών» πειραγμάτων και αστείων, ο Β ανέφερε ένα περιστατικό. Συγκεκριμένα, μαζί με έναν φίλο του έκαναν ένα αστείο σε μια συμμαθήτριά τους της οποίας ο πατέρας είχε εμπλακεί σε τροχαίο δυστύχημα με άσχημη κατάληξη. Τα παιδιά είχαν βρει μια εικόνα ενός τρακαρισμένου αυτοκινήτου από το διαδίκτυο και την παρουσίασαν στην εν λόγω μαθήτρια, λέγοντάς της πως ήταν του πατέρα της. Η μαθήτρια το πίστεψε, σύμφωνα με τα παιδιά, και στεναχωρήθηκε. Δεν κατάλαβε πως έκαναν αστείο.

Η τρίτη σχετική δυσκολία με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η δυσκολία επικοινωνίας. Αυτή συνίσταται στη δυσκολία έκφρασης των σκέψεων και κατανόησης των άλλων. Η επικοινωνιακή σύγχυση μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στις σχέσεις με τους φίλους, τους γονείς, τους δασκάλους και άλλα πρόσωπα με τα οποία συναναστρεφόμαστε. Τη συζήτηση ακολούθησαν παραδείγματα αυτού του είδους δυσκολίας. Μέσα από αυτά φάνηκε πως οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο κομμάτι αυτό. Μπορούν να συναναστραφούν με σχετική άνεση με τους άλλους.

Η τελευταία δυσκολία είναι τα προβλήματα προσοχής, τα οποία έχουν και οι τρεις μαθητές, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Συζητήθηκε πως με την προσοχή δυσκολεύονται σχεδόν όλοι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και δυσκολεύονται να προσέχουν μέσα στην τάξη ή όταν κάνουν τις εργασίες τους. Μερικές φορές οι δυσκολίες αυτές έχουν ιατρική φύση που ονομάζεται Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Κάποιοι μαθητές μπορεί να παίρνουν φάρμακα για να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και να δίνουν περισσότερη προσοχή. Επίσης, κάποιοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να προσέξουν στο σχολείο, αλλά δεν έχουν ΔΕΠ-Υ. Αυτοί δεν προσέχουν επειδή μπορεί να βαριούνται.

Στη συνέχεια, δόθηκαν κάποιες καταστάσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εντοπίσουν τις διαστάσεις της έλλειψης προσοχής τους. Έτσι, και οι τρεις μαθητές έχουν κάποια δυσκολία να συγχρονιστούν με τον ρυθμό διδασκαλίας και καταβάλλουν αρκετή προσπάθεια για αυτό. Ο Γ δυσκολεύεται να ελέγξει την παρορμητικότητά του και εκδηλώνει παρορμητικές συμπεριφορές, προτού να σκεφτεί, με αποτέλεσμα να γίνεται αντιπαθητικός. Στην περίπτωση του Β, οι γονείς του μπορεί να χάσουν την υπομονή τους όταν εκείνος δείχνει πως δεν ενδιαφέρεται.

Καταλήξαμε πως τα προβλήματα προσοχής είναι εκείνα που τους δυσκολεύουν να μαθαίνουν. Για τον λόγο αυτόν, είναι αναγκαίο να ζητούν να τους επαναλαμβάνουν τις πληροφορίες, όταν τις «χάνουν» και να μη φοβούνται να ζητάνε κάτι τέτοιο.

Διατυπώθηκε το συμπέρασμα πως οι τέσσερις αυτές δυσκολίες είναι συχνές στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Και για να βελτιώσουμε αυτές τις δυσκολίες, είναι προτιμότερο να είμαστε ανοιχτοί και ειλικρινείς στους άλλους σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τα όποια προβλήματα έχουμε. Κατά συνέπεια, όταν παραδεχόμαστε τις δυσκολίες μας στους άλλους, τότε δεν νιώθουμε αμηχανία και ντροπή. Έτσι, οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι φίλοι μας θα είναι πιο υποστηρικτικοί όταν μας βλέπουν να αγωνιζόμαστε για το καλύτερο.

Ύστερα από την παραπάνω συζήτηση, τα παιδιά συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας στο οποίο αξιολόγησαν τις ικανότητές τους στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνική επίγνωση, την επικοινωνία και την προσοχή.

Αποτίμηση: Η συμμετοχή των παιδιών ήταν ενεργή και με χαρά μοιράστηκαν εμπειρίες και βιώματα μέσα στην ομάδα. Από την όλη πορεία της συζήτησης, φάνηκε η προθυμία τους να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και να εντοπίσουν τα στοιχεία που υπερτερούν και υπολείπονται σχετικά με τα προβλήματα που συνοδεύουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Στα συγκεκριμένα παιδιά, τα προβλήματα αυτά ήταν το πρόβλημα προσοχής και η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Κεφάλαιο 10. Εξυπνάδα vs Δείκτης Νοημοσύνης (IQ)

Εδώ η συζήτηση εστιάστηκε στη νοημοσύνη (εξυπνάδα) και τον Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ ή IQ). Τα παιδιά θυμήθηκαν πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να αποδείξουν πόσο έξυπνοι είναι πραγματικά, ειδικά στο σχολείο. Έγινε αναφορά στην έννοια της νοημοσύνης και αντιπαραβολή με παραπλήσιες έννοιες για τις οποίες μιλούν οι δάσκαλοι και οι ψυχολόγοι και τις οποίες μπορεί να ακούν συχνά οι μαθητές. Αυτές οι έννοιες είναι η ικανότητα, η δυνατότητα, η επιδεξιότητα και η δεξιότητα. Διευκρινίστηκε στα παιδιά πως αυτές οι λέξεις δείχνουν πως κάποιος μπορεί να κάνει κάτι πολύ καλά σε διάφορες περιπτώσεις χωρίς τη βοήθεια κάποιου. Όμως, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζονται τη βοήθεια κάποιου.

Κατόπιν, τα παιδιά είπαν τη γνώμη τους για τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να μετρήσουμε τη νοημοσύνη κάποιου. Ανέφεραν πως υπάρχουν διάφορα τεστ νοημοσύνης. Μάλιστα, ο Γ είπε πως με το σχολείο τους είχαν πάει μια επίσκεψη στην οποία θα μπορούσαν να κάνουν τεστ και να μετρήσουν τη νοημοσύνη τους. Όμως, ο Γ δεν ήθελε τότε να κάνει το τεστ. Έδειξε μετανοιωμένος και τώρα θέλει πολύ να κάνει ένα τέτοιο τεστ. Επίσης, ήθελε να μάθει τη διαδικασία των συγκεκριμένων τεστ και αν σε αυτό συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις προς απάντηση.

Με αφορμή αυτήν την εμπειρία του Γ., ακολούθησε συζήτηση γύρω από τα τεστ νοημοσύνης. Αναφέρθηκε ο πιο γνωστός όρος των τεστ αυτών «IQ», που τους

ήταν γνωστός. Διευκρινίστηκε πως αυτά τα τεστ τα κάνουν οι ειδικοί για να διαγνώσουν τη μαθησιακή δυσκολία κάποιου και πως αυτά αξιολογούν κυρίως γνωστικές λειτουργίες.

Έπειτα, έγινε αναφορά στους λόγους για τους οποίους γίνονται αυτά τα τεστ. Αρχικά, αυτά γίνονται για να εκτιμηθεί η νοημοσύνη και οι δυνατότητες κάποιου να μαθαίνει. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο μετριέται η διαφορά ανάμεσα στο τι μπορεί να μαθαίνει κανείς και στο τι έχει ήδη μάθει. Επιπλέον, τα τεστ αυτά γίνονται για να αρχίσει κάποιος να ανακαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τα διάφορα είδη πληροφοριών. Επισημάνθηκε πως για τους περισσότερους ανθρώπους τα τεστ νοημοσύνης εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό τη νοημοσύνη τους. Όμως, στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες η αδυναμία τους στην επεξεργασία θα επηρεάσει το τεστ νοημοσύνης, όπως ακριβώς γίνεται και στο σχολείο.

Καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως τα τεστ νοημοσύνης βοηθούν τους ειδικούς να δουν πώς επεξεργάζεται κάποιος μαθητής τις πληροφορίες, καθώς και ποια είναι τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Επιπλέον, όταν υπάρχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι δύσκολο να εκτιμηθούν οι πραγματικές ικανότητες αυτών των μαθητών.

Στη συνέχεια, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τους επτά διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης του Gardner και αξιολόγησαν τον εαυτό τους για να δουν ποιος από τους αναφερόμενους τύπους είναι πιο δυνατός και ποιος πιο αδύναμος. Κατά την επεξήγηση των επτά τύπων νοημοσύνης, γινόταν αναφορά και σε παραδείγματα επαγγελμάτων που ταίριαζαν με το κάθε είδος νοημοσύνης. Αυτό συνέβαλε στο να γίνει πιο κατανοητό το περιεχόμενο του κάθε τύπου νοημοσύνης.

Για τον Γ, η Γλωσσική Νοημοσύνη είναι αρκετά ανεπτυγμένη κυρίως στον προφορικό λόγο. Όπως ανέφερε, έχει πολύ ωραίο λόγο όταν μιλάει, όμως, δυσκολεύεται να γράψει. Σχετικά με τη Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη, ανέφερε πως μπορεί να λύνει αμέσως ένα πρόβλημα στα Μαθηματικά, αλλά, ενώ έχει βρει τη λύση, δυσκολεύεται να την αποτυπώσει γραπτά. Για τη Χωρική Νοημοσύνη, είπε πως του αρέσει να ζωγραφίσει και είναι αρκετά καλός σε αυτό, καθώς επίσης του αρέσει να κατασκευάζει διάφορα. Το ίδιο και για τη Μουσική Νοημοσύνη. Στο σπίτι του υπάρχουν πάρα πολλά μουσικά όργανα και σε λίγο καιρό θα αρχίσει να

μαθαίνει αυτά τα όργανα. Το είδος μουσικής που θα μάθει είναι η Βυζαντινή Μουσική. Ως προς τη Σωματική/Κιναισθητική Νοημοσύνη, μπορεί να ελέγχει το σώμα του και του αρέσει ο αθλητισμός και οι πολεμικές τέχνες. Αναφορικά με τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη, υποστήριξε πως μπορεί να καταλαβαίνει τα συναισθήματα και τις διαθέσεις κάποιου και καταλαβαίνει πότε είναι στενοχωρημένος. Και σχετικά με την Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη, ο Γ είπε πως μπορεί να καταλαβαίνει και να «αισθάνεται» πολύ καλά τον εαυτό του.

Στον Β, η Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη. Δυσκολεύεται λίγο στη Γλωσσική Νοημοσύνη. Επιπλέον, είναι καλός στα αθλήματα αλλά και στη ζωγραφική. Τα αθλήματα με τα οποία ασχολείται είναι η κολύμβηση και το Tae Kwo Do. Ο ίδιος συνόψισε πως πιστεύει πως σε εκείνον είναι ανεπτυγμένη η Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη και η Χωρική.

Ο Α δήλωσε πως η Γλωσσική Νοημοσύνη είναι πιο αδύναμη σε εκείνον, ενώ η Λογικο-Μαθηματική είναι πιο δυνατή. Επίσης, δυνατές είναι η Μουσική Νοημοσύνη και η Χωρική νοημοσύνη, καθόσον του αρέσει πολύ να ακούσει μουσική και αναγνωρίζει εύκολα κομμάτια από διάφορα τραγούδια, ενώ του αρέσει πολύ να ζωγραφίζει και να κατασκευάζει πράγματα.

Ύστερα, τα παιδιά διέκριναν τους τύπους νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται περισσότερο στο σχολείο. Δήλωσαν πως από αυτούς χρησιμοποιούμε περισσότερο εκείνους που σχετίζονται με τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Κατέληξαν πως στο σχολικό πλαίσιο χρησιμοποιούνται κυρίως η Γλωσσική και η Λογικο-Μαθηματική περιοχή της Νοημοσύνης.

Ξεκαθάρισαν τρία σημεία: α) με βάση τη θεωρία του Gardner, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες θα είναι πολύ «έξυπνοι» σε κάποια από τις παραπάνω περιοχές νοημοσύνης, ακόμα και αν έχουν κάποια δυσκολία στο σχολείο. β) Η νοημοσύνη είναι κάτι περισσότερο από μία βαθμολογία σε ένα τεστ νοημοσύνης ή από τους βαθμούς παίρνει κανείς στο σχολείο. Έτσι, έγινε ξεκάθαρο πως, αν κάποιος πάρει χαμηλά αποτελέσματα σε ένα IQ τεστ, δεν σημαίνει πως δεν είναι έξυπνος. γ) Τα τεστ νοημοσύνης στην πραγματικότητα δίνουν ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με την πραγματική νοημοσύνη κάποιου.

Αποτίμηση: Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν όταν άκουσαν πως θα συζητήσουμε για τη νοημοσύνη, μιας και είχαν ζητήσει στις πρώτες συναντήσεις να μιλήσουμε για αυτήν. Ήθελαν να μάθουν αν η νοημοσύνη σχετίζεται με μία μόνο περιοχή. Επιπλέον, τους άρεσε η διαδικασία που αξιολογούσαν τον εαυτό τους στις επτά περιοχές της νοημοσύνης και ζήτησαν να το κάνουν μόνοι τους, πριν τους ανακοινωθεί. Η συζήτηση για τα τεστ νοημοσύνης ήταν εποικοδομητική και τα παιδιά αντιλήφθηκαν το λόγο ύπαρξής τους και τι μετρούν, καθώς επίσης και ότι παρέχουν λίγες πληροφορίες σχετικά με την πραγματική νοημοσύνη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμη, φάνηκε στα πρόσωπά τους η ικανοποίηση και η ανακούφιση όταν συζητήσαμε για τα τεστ νοημοσύνης και ότι, αν έχει κάποιος χαμηλά αποτελέσματα σε αυτά, δεν σημαίνει πως δεν είναι έξυπνος.

Κεφάλαιο 11. Εξασκώντας την αδυναμία σου

Σε αυτό το κεφάλαιο τα παιδιά μέσα από παιγνιώδη διαδικασία ήρθαν σε επαφή με τρόπους ενδυνάμωσης και εξάσκησης των δυσκολιών τους, ανάλογα με την εκάστοτε περιοχή, έτσι ώστε να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους και να μαθαίνουν καλύτερα. Ο ντετέκτιβ Μαθησίου τούς βοήθησε να ανακαλύψουν στον εαυτό τους μια «παράκαμψη». Δηλαδή, να ανακαλύψουν στον εαυτό τους έναν άλλον δρόμο για να μην ταλαιπωρούνται από τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους. Τονίστηκε πως, όταν δεν χρησιμοποιούμε κάτι για μεγάλο χρονικό διάστημα, σίγουρα αυτό γίνεται αδύναμο.

Για να αντιληφθούν καλύτερα το παραπάνω και να γίνει η σύνδεση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, τούς δόθηκε ένα παράδειγμα από το χώρο της Γυμναστικής, το οποίο, πέρα από τη λεκτική διατύπωσή του, παρουσιάστηκε και σχηματικά. Αυτό δελέασε τους μαθητές και επικεντρώθηκαν ακόμα περισσότερο στο θέμα της συζήτησης. Το παράδειγμα έχει ως εξής: αν δεν γυμναζόμαστε, οι μύες μας θα γίνουν αδύναμοι. Το ίδιο συμβαίνει και με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Επισημάνθηκε πως, αν δυναμώσουν τις αδυναμίες τους στην επεξεργασία και δεν τις αποφεύγουν όπως έκαναν μέχρι τώρα, τα πράγματα μπορεί να γίνουν πιο εύκολα. Μπορεί στην αρχή να είναι δύσκολο, διότι συνήθιζαν να μην κάνουν

οτιδήποτε τους δυσκόλευε. Και πράγματι οι μαθητές αυτοί προσπαθούν να αποφεύγουν πράγματα που τους δυσκολεύουν ή νιώθουν πως δεν τα καταφέρνουν.

Έτσι, σε αυτή τη συνάντηση τα παιδιά έμαθαν κάποιους τρόπους, μέσα από παιγνιώδη διαδικασία, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους με αυτά που βλέπουν, ακούν, κάνουν και αντιλαμβάνονται. Όμως, όπως στη Γυμναστική, αν δεν κουραστούν, δεν θα έχουν αποτέλεσμα.

Αρχικά, η προσοχή τους επικεντρώθηκε στο να συνειδητοποιήσουν σε ποια περιοχή δυσκολεύονται και να την ενδυναμώσουν περισσότερο μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες και παιχνίδια σχετίζονταν με την Οπτική και Ακουστική Επεξεργασία, την Αντίληψη και την Ταχύτητα Επεξεργασίας. Σε όποια περιοχή δυσκολεύονται περισσότερο χρήσιμο είναι να εξασκούνται περισσότερο. Η εξάσκηση μπορεί να γίνει από τους ίδιους τους μαθητές ή με τη βοήθεια κάποιων άλλων προσώπων, όπως γονείς δάσκαλοι, φίλοι.

Μαζί με την ερευνήτρια τα παιδιά έπαιξαν όλα τα παιχνίδια και έκαναν όλες τις δραστηριότητες στην κάθε κατηγορία. Τα παιδιά τις βρήκαν διασκεδαστικές και τους άρεσε πολύ που δοκίμασαν τον εαυτό τους σε όλα αυτά. Μάλιστα, μοιράστηκαν και εμπειρίες τους. Ιδιαίτερα ως προς την Οπτική Επεξεργασία, οι δραστηριότητες σχετίζονταν με κατασκευές Lego, δημιουργία παζλ, παιχνίδια μνήμης, με κλειστά μάτια να φαντάζονται έναν αριθμό, μία εικόνα ή μία λέξη. Ακόμη, ενώ είχαν κλειστά τα αυτιά, ερωτήθηκαν αν μπορούν να καταλάβουν βλέποντας ένα βίντεο ή τηλεόραση την υπόθεση του προβαλλόμενου σκηνικού. Επίσης, την παρατήρηση μιας εικόνας και στη συνέχεια, όταν αυτή κρυβόταν, να θυμηθούν όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορούν. Έγιναν ακόμη παιχνίδια παντομίμας και εντοπισμός όλων των σχημάτων σε μια εικόνα, γρίφοι με λέξεις και κρυπτόλεξα, εντοπισμός διαφορών και λαθών σε εικόνες, λαβύρινθοι και ένωση των κομμένων εικόνων ενός κόμικ για να φτιαχτεί η ιστορία σωστά.

Σε αυτό το σημείο, ο Β μοιράστηκε την εμπειρία του για το πώς εξέλιξε τις ικανότητές του στις κατασκευές με Lego. Είπε πως αρχικά δυσκολευόταν πολύ να φτιάξει κάτι με αυτά και θύμωνε ή νευρίαζε που δεν τα κατάφερνε. Όμως, αποφάσισε να προσπαθήσει περισσότερο και να δείξει επιμονή. Από τότε ανακάλυψε τις ικανότητές του σε αυτά και μπορεί να φτιάξει το οτιδήποτε και σε

διάφορα μεγέθη. Το παράδειγμα του Β ακολούθησε και η εμπειρία του Α σχετικά με το ότι και αυτός συμπεριφέρθηκε στην αρχή με τον ίδιο τρόπο με τον Β στο ψάρεμα. Θύμωνε πολύ που δεν κατάφερνε να φτιάξει το σκοινί στο καλάμι ψαρέματος και νευρίαζε ή έκλαιγε. Όμως, και αυτός προσπάθησε περισσότερο φορά με τη φορά και από τότε είναι πάρα πολύ καλός στο ψάρεμα. Εξέλιξε και αυτός τις ικανότητές του στο ψάρεμα με την επιμονή.

Τα παιχνίδια μνήμης άρεσαν και στα τρία παιδιά, αλλά και όλα τα άλλα παιχνίδια. Ο Α όμως δεν προτιμά τα παζλ, γιατί είναι βαρετά για αυτόν.

Στη συνέχεια, τα παιδιά έπαιξαν με την ερευνήτρια τα παιχνίδια ενδυνάμωσης της Ακουστικής Επεξεργασίας. Αυτά συνίστανται στα εξής: Να έχουν κλειστά τα μάτια και να μπορούν να καταλάβουν το σκηνικό που ακούν από ένα βίντεο ή τηλεόραση. Να ακούν μουσική παρά να βλέπουν βιντεοκλίπ. Να κάνουν ησυχία και να προσπαθήσουν να ακούσουν και να καταλάβουν τους ήχους που επικρατούν εκείνη τη στιγμή. Ήταν επίσης παιχνίδια επανάληψης σειράς αριθμών και λέξεων χωρίς νόημα που τους εκφωνούνταν. Οι σειρές αυτές μεγάλωναν σταδιακά. Με κλειστά μάτια μάντευαν ποιος μιλάει στην τάξη. Να λένε τις ημέρες της εβδομάδας, ξεκινώντας από διαφορετική ημέρα και ανάποδα. Μάθαιναν ένα νέο τραγούδι. Εκτελούσαν τρεις ή τέσσερις οδηγίες. Διάλεγαν ένα γράμμα της αλφαβήτας και έλεγαν το προηγούμενο και το επόμενο από αυτό. Εξασκήθηκαν να θυμούνται όσο το δυνατόν περισσότερα ονόματα από ταινίες ή ιστορίες. Να θυμούνται τα γενέθλια των σημαντικών προσώπων τους ή το πρόγραμμα της τηλεόραση για ένα κανάλι της τηλεόρασης για μία ημέρα και έπειτα για δύο ημέρες. Τέλος, να παρατηρήσουν μια διαδρομή και να δώσουν οδηγίες σε έναν οδηγό.

Σε αυτήν την ενότητα, τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν και μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν στις δραστηριότητες αυτές. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να σημειωθεί πως στη σειρά της επανάληψης ψηφίων οι μαθητές μπορούσαν να θυμηθούν με άνεση μέχρι έξι ψηφία. Όσο μεγάλωνε η σειρά, μπέρδευαν τα ψηφία μεταξύ τους ή τα ξεχνούσαν. Το ίδιο και στη σειρά λέξεων χωρίς κάποιο νόημα. Όσο μεγάλωνε ο αριθμός των λέξεων, ξεχνούσαν κάποιες ή τις μπέρδευαν. Θα πρέπει να σημειωθεί πως ο Α δυσκολευόταν λίγο στην επανάληψη των αριθμών και των λέξεων τις οποίες μπέρδευε. Ωστόσο, με την επανάληψη και την εξοικείωση με αυτού του

είδους τη δραστηριότητα, βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, οι επιδόσεις του Β ήταν εξαιρετικές σε κάθε δραστηριότητα.

Στην ενότητα για τη βελτίωση της αντίληψης, οι δραστηριότητες ήταν οι εξής: Χρησιμοποιήσαμε τα γράμματα από το όνομά μας και φτιάξαμε όσες περισσότερες νέες λέξεις μπορούσαμε. Επίσης, λέγαμε μια λέξη και βρίσκαμε άλλες λέξεις που ομοιοκαταληκτούσαν με την αρχική λέξη. Διαβάσαμε την ιστορία: «Η πραγματική αξία του δαχτυλιδιού» και φανταστήκαμε πώς θα μπορούσαμε να τη συνεχίσουμε. Τα παιδιά είπαν πως το αγόρι, αφού κατάλαβε την πραγματική του αξία και πίστεψε στον εαυτό του, μπόρεσε να εξελιχθεί και να πετύχει στη ζωή του. Μάλιστα, φαντάστηκαν πως πέρασε σε Πανεπιστήμιο, πέτυχε επαγγελματικά και έγινε πλούσιος. Του προσέδωσαν επαγγέλματα με ιδιαίτερη αξία και υψηλού επιπέδου (γιατρός, δικηγόρος, βουλευτής). Επιπλέον, είπαν τις ιδέες και απόψεις τους σχετικά με το τι θα γινόταν αν δεν υπήρχε θάλασσα. Είπαν πως θα επικρατούσε ξηρασία και δεν θα υπήρχαν άνθρωποι, ζώα και ψυχές. Γενικά, δεν θα υπήρχε κανένας ζωντανός οργανισμός. Έπαιξαν σκάκι στον Η/Υ, το οποίο είναι στα ενδιαφέροντά τους και τους αρέσει πάρα πολύ. Μια άλλη δραστηριότητα είναι να διαβάζουν αστεία και εντοπίζουν ποιο είναι το αστείο.

Αναφορικά με τη βελτίωση της Ταχύτητας Επεξεργασίας, οι δραστηριότητες περιλάμβαναν τα παρακάτω: Αναγραμματισμός λέξεων ή προτάσεων, γλωσσοδέτες, τραγούδια σε fast-forward και να προσπαθούν να καταλάβουν το περιεχόμενό τους. Τους προτάθηκε να χρονομετρούν τον εαυτό τους όταν διαβάζουν, να στρώνουν το κρεβάτι τους ή όταν κάνουν κάποια δραστηριότητα και να προσπαθήσουν να μειώνουν το χρόνο που χρειάζονται. Ο Β είπε πως δεν είχε σκεφτεί να χρονομετρά πόσο κάνει να φτιάξει μια κατασκευή Lego. Έτσι, θα ξεκινήσει να μετρά το χρόνο που κάνει και ότι αυτή ήταν μια καλή ιδέα για να βελτιώσει τις ικανότητές του στις κατασκευές.

Αποτίμηση: Οι μαθητές διασκέδασαν πολύ με τις παραπάνω δραστηριότητες και τις έκριναν ως χρήσιμες. Δεν είχαν σκεφτεί τέτοιου είδους δραστηριότητες και δεν είχαν δοκιμάσει να εξασκηθούν σε αυτά τα σημεία. Μάλιστα, ενθουσιάστηκαν με αυτές και ζήτησαν περισσότερες. Εντυπωσιάστηκαν και από τον ίδιο τους τον εαυτό που κατάφερναν να φέρουν εις πέρας την κάθε δραστηριότητα. Τέτοιου

είδους δραστηριότητες και παιχνίδια φαίνεται πως παρέχουν ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες των παιδιών αυτών, προκειμένου να βελτιώσει τις αδυναμίες τους.

Κεφάλαιο 12. Πώς να γίνεις ένας καλός υπερασπιστής του εαυτού σου

Στο τέλος της εξερεύνησης της «υπόθεσης», οι μαθητές διένυσαν μια σημαντική πορεία ως προς την εξερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών τους και ήρθαν σε επαφή με διευκολύνσεις που μπορούν να τους παρέχονται, αλλά και να τις ζητούν, όταν τις χρειάζονται. Επίσης, εξάσκησαν τον εαυτό τους με παιγνιώδη διαδικασία, έτσι ώστε να βελτιώσουν τις δυσκολίες τους.

Στόχος του κεφαλαίου αυτού ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο όλες οι πληροφορίες που έμαθαν θα τους βοηθήσουν να κάνουν τη ζωή τους πιο εύκολη στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στην καθημερινότητά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα γίνουν καλοί υπερασπιστές του εαυτού τους. Έτσι, τους παρουσιάστηκαν επτά βήματα που μπορούν να ακολουθούν και τους εξηγήθηκε το περιεχόμενό τους. Τα βήματα αυτά είναι τα εξής: 1. Αποδέξου τη δυσκολία σου. 2. Πες τη δυσκολία σου στους άλλους. 3. Κατάλαβε το στυλ μάθησής σου. 4. Βρες τα «άλλα θέματα» (προβλήματα στην προσοχή και επικοινωνία, χαμηλή αυτοεκτίμηση) που σε επηρεάζουν στο πώς μπορείς να υπερασπιστείς τον εαυτό σου. 5. Μάθε τι χρειάζεσαι (διευκολύνσεις). 6. Πρόβλεψε τις ανάγκες σου σε κάθε τάξη. 7. Από ποιον θα ζητήσεις βοήθεια.

Αναφορικά με το 4^{ο} βήμα στις σχετικές ερωτήσεις, οι μαθητές είπαν πως δεν ντρέπονται να πουν τις ανάγκες τους στη μαθησιακή διαδικασία. Απλά προτιμούν να προσπαθούν μόνοι τους. Όμως, αυτό δεν τους βοηθά ιδιαίτερα. Επίσης, ανέφεραν πως είναι αρκετά παρορμητικοί και κάποιες φορές δεν μπορούν να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους. Συνειδητοποίησαν πως είναι προσφορότερο να είναι ανοιχτοί και ειλικρινείς σχετικά με τα θέματα της χαμηλής αυτοεκτίμησης και τα προβλήματα προσοχής και επικοινωνίας, διότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να υπερασπίζονται καλύτερα τον εαυτό τους.

Σχετικά με το 5^{ο} βήμα και τις διευκολύνσεις που χρειάζονται οι μαθητές αυτοί, ο Β είπε πως για αυτόν αποτελεί χρήσιμη διευκόλυνση το να του λέει ο δάσκαλος τι

πρέπει να κάνει σε κάθε δραστηριότητα. Γενικά, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί κάποιες διευκολύνσεις. Επίσης, ανέφερε πως συχνά δεν ζητά τις διευκολύνσεις που χρειάζεται περαιτέρω όχι επειδή ντρέπεται, αλλά επειδή θέλει να προσπαθεί μόνος του. Ακόμη, και οι τρεις μαθητές ανέφεραν πως θέλουν πολλές διευκολύνσεις. Ωστόσο, δεν έχουν κάνει απόπειρα να επικοινωνήσουν στον εκπαιδευτικό της τάξης τι ακριβώς χρειάζονται. Πιθανόν, δεν είχαν συνειδητοποιήσει πως με αυτόν τον τρόπο θα διευκολύνονταν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και θα είχαν βελτιώσει περισσότερο τις ικανότητές τους. Αυτό το κατάλαβαν περισσότερο όταν τους επισημάνθηκε πως, όταν λένε στους άλλους πού δυσκολεύονται, τότε εκείνοι μπορούν να βρουν τρόπους που θα τους βοηθήσουν περισσότερο να μαθαίνουν. Μέσα από τη συζήτηση αυτή και το περιεχόμενο της παρέμβασης, οι μαθητές κατάλαβαν ότι είναι σημαντικό να συζητούν με τον δάσκαλό τους τις αδυναμίες τους και πού δυσκολεύονται.

Πέρα από τα επτά βήματα που είναι αναγκαίο να ακολουθούν για την υπεράσπιση του εαυτού τους και των δικαιωμάτων τους, το σημαντικότερο είναι η συνάντηση με τον εκπαιδευτικό. Κατά τη συνάντηση αυτή το περιεχόμενο συζήτησης θα αφορά στις διευκολύνσεις του εκάστοτε μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τους δόθηκαν συμβουλές ώστε η συνάντηση με τον δάσκαλο να γίνει πιο εύκολη. Οι συμβουλές αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Να ξέρεις πολύ καλά τι θέλεις και γιατί το θέλεις αυτό.
2. Να ακούσεις ξανά αυτό που θα πεις, συζητώντας το, για παράδειγμα, με τους γονείς σου ή με έναν φίλο.
3. Μίλα ξεκάθαρα.
4. Να κοιτάς στα μάτια τον δάσκαλό σου, όσο μπορείς.
5. Πάρε όσο χρόνο χρειάζεσαι όταν μιλάς και ζήτησε χρόνο να σκεφτείς αν το χρειάζεσαι.
6. Πες ξανά με άλλα λόγια αυτό που σου είπε ο δάσκαλος για να δεις αν το κατάλαβες.
7. Να έχεις σεβασμό.
8. Να είσαι προσεκτικός με τη γλώσσα του σώματος. Μήπως κοιτάς ή αντιδράς με θυμό ή ανυπομονησία;

9. Να είσαι ευέλικτος και έτοιμος να συμφωνήσετε σε κάτι κοινό.

10. Να ξεκαθαρίσεις τι μπορείς να κάνεις σε αντάλλαγμα με τη διευκόλυνση που θα σου δώσει. Για παράδειγμα, τα φύλλα εργασίας να τελειώνουν πιο γρήγορα, να δώσεις περισσότερη προσοχή στην τάξη, να βελτιώσεις την προσπάθειά σου.

11. Αν δεν μπορείτε να συμφωνήσετε κατά τη συζήτηση, ζήτησε μια επόμενη συνάντηση με έναν υπεύθυνο υποστήριξης, όπως ψυχολόγο, άλλο δάσκαλο, τους γονείς σου.

12. Να εκτιμήσεις οποιαδήποτε διευκόλυνση σου δώσει ο δάσκαλος, σαν να ήταν ένα πολύτιμο δώρο.

Στο τέλος των συμβουλών τα παιδιά πρότειναν να κάνουμε μια αναπαράσταση της συζήτησης που θα μπορούσε να γίνει για να επικοινωνήσουν τις διευκολύνσεις που χρειάζονται. Βάζοντας τον εαυτό τους στη διαδικασία της συζήτησης, οι μαθητές αναρωτήθηκαν τι θέλουν να πουν στον Καθηγητή τους όταν θα πάνε στο Γυμνάσιο και έπαιξαν το σενάριο αυτό μαζί με την ερευνήτρια σε παιχνίδι ρόλων, κάνοντας μια εποικοδομητική συζήτηση. Μάλιστα, ρώτησαν αν θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα βήματα κατά τη συζήτηση και στο Γυμνάσιο. Πίστευαν πως οι Καθηγητές του Γυμνασίου είναι πολύ αυστηροί και δεν θα θέλουν να τους δώσουν τις απαραίτητες διευκολύνσεις. Παροτρύνθηκαν να προβούν σε κάτι τέτοιο και πως, αν δεν βρουν ανταπόκριση, σημασία έχει πως προσπάθησαν να υπερασπίσουν τον εαυτό τους και τα δικαιώματά τους. Επίσης, θα βρεθεί σίγουρα κάποιο υποστηρικτικό πρόσωπο στο Γυμνάσιο που θα τους βοηθά με τις δυσκολίες τους.

Αποτίμηση: Από την όλη συζήτηση αναδείχτηκε η ανάγκη των μαθητών για γνωστοποίηση των διευκολύνσεων που χρειάζονται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Ωστόσο, δεν έχουν προβεί σε κάτι τέτοιο ως τώρα όχι επειδή ντρέπονται, αλλά για τον λόγο ότι θέλουν να προσπαθούν μόνοι τους, για να δείχνουν ότι τα καταφέρνουν και να νιώθουν υπερήφανοι για τις ικανότητές τους. Θέλουν να δοκιμάζουν τον εαυτό τους. Φάνηκε να συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα της γνωστοποίησης των διευκολύνσεων που έχουν ανάγκη και ότι με αυτή τους την ενέργεια θα συμβάλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας τους, αλλά και

στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι υποστηρικτικός προς αυτούς. Διαπίστωσαν την αναγκαιότητα μιας εποικοδομητικής συζήτησης και διαλόγου, μέσα από την δραματοποίηση ενός σεναρίου.

Κεφάλαιο 13. Ανασκόπηση-Κλείσιμο

Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί το κλείσιμο της εξερεύνησης της υπόθεσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αρχικά, από τις ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις που έγιναν, διαπιστώθηκε πως σε μεγάλο βαθμό και οι τρεις μαθητές ήταν σε θέση να ανακαλέσουν το μεγαλύτερο μέρος των δύσκολων εννοιών με τις οποίες εξοικειώθηκαν. Οι μαθητές ανέφεραν πως έμαθαν αρκετά σχετικά με τη δυσκολία τους στη μάθηση. Κατανόησαν καλύτερα τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους και θα προσπαθήσουν να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα. Επίσης, τους δόθηκε να καταλάβουν πως δεν έχουν εξερευνηθεί όλες οι περιοχές των δυσκολιών τους και πως χρειάζεται επιπλέον προσπάθεια από μέρους τους προκειμένου να εξερευνήσουν μόνοι τους τις περιοχές που δυσκολεύονται.

Στα παιδιά άρεσε το τέλος της εξερεύνησης της υπόθεσης από τον ντετέκτιβ και είπαν πως τελείωσε με αστείο και ωραίο τρόπο. Τέλος, τους απονεμήθηκε ένα βραβείο καλού εξερευνητή και καλής συνεργασίας στην υπόθεση.

5.2. Ενίσχυση Αυτοεκτίμησης: Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση της παρέμβασης

1η Συνάντηση: «Ζέσταμα με την ομάδα»

Κατά την παρουσίαση του εαυτού τους στην ομάδα, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον να μάθουν για τον συμμαθητή τους. Παράλληλα, φάνηκε να νιώθουν ενθουσιασμό και ευχαρίστηση που έλεγαν πράγματα για τον εαυτό τους και όταν έδειχναν τη ζωγραφιά που έφτιαξαν για τον εαυτό τους. Έμαθαν πράγματα ο ένας από τον άλλον. Μάλιστα, δύο από τα τρία παιδιά είναι φίλοι από την ίδια τάξη. Ο Β και ο Γ είπαν πως έμαθαν πράγματα που δεν ήξεραν για τον φίλο τους.

2η Συνάντηση: «Εισαγωγή στην έννοια της αυτοεκτίμησης»

α. Αρχικός έλεγχος αυτοεκτίμησης

Δόθηκαν η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) και το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης της Τριλίβα (2002), με σκοπό όχι μόνο για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για την αυτοενίσχυση, αλλά και για να αποκτήσουν τα παιδιά μια χρήσιμη εικόνα για το επίπεδο τόσο της σφαιρικής αυτοεκτίμησης όσο και των επιμέρους τομέων αυτοεκτίμησης.

Ως προς τη σφαιρική αυτοεκτίμηση, όπως αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965), ο Πίνακας 1 δείχνει ότι πριν την παρέμβαση τα παιδιά εμφανίζουν μάλλον χαμηλά επίπεδα. Ειδικότερα, ο Α εμφανίζει κάπως υψηλότερη σφαιρική αυτοεκτίμηση (M = 2,9) συγκριτικά με τους Β (M = 2,3) και Γ (M = 2,4).

Πίνακας 1

Σφαιρική αυτοεκτίμηση πριν την παρέμβαση

σύμφωνα με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965)

Όνομα Παιδιού / **Ερώτηση**	**Α**	**Β**	**Γ**
1. Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου.	4	3	3
2. Μερικές φορές νομίζω πως δεν είμαι καλός/ή σε τίποτα.	3	1	1
3. Νιώθω ότι, ως άνθρωπος, έχω αρκετά καλά στοιχεία.	1	4	4
4. Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα το ίδιο καλά με τους περισσότερους ανθρώπους.	2	3	3
5. Νιώθω ότι δεν υπάρχουν πολλά πράγματα στη ζωή μου για τα οποία είμαι υπερήφανος/η.	4	1	2
6. Κάποιες φορές, νιώθω πως είμαι άχρηστος/η.	3	1	1
7. Αισθάνομαι ότι, ως άνθρωπος, αξίζω, τουλάχιστον, όσο και οι άλλοι.	4	4	3
8. Θα ήθελα να είχα καλύτερη γνώμη για τον εαυτό μου.	4	2	3
9. Γενικά, νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος/η.	2	1	1
10. Βλέπω τον εαυτό μου με θετικό τρόπο.	2	3	3
Μέσος όρος	2,9	2,3	2,4

Σημείωση. Κλίμακα: 1-4.

Η βαθμολογία στους επιμέρους τομείς αυτοεκτίμησης, όπως αξιολογήθηκαν από το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης της Τριλίβα (2002), δίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Αξιολόγηση των τομέων αυτοεκτίμησης πριν την παρέμβαση σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης της Τριλίβα (2002)

Όνομα παιδιού / **Τομέας αυτοεκτίμησης**	**Α**	**Β**	**Γ**
Επίδοση στα μαθήματα	6	9	8
Αθλητικές επιδόσεις	5	6	10
Κοινωνικές σχέσεις	7	8	9
Συμπεριφορά	7	6	8
Εμφάνιση	5	10	10
Διαχείριση συναισθημάτων	9	8	10

Σημείωση. Κλίμακα: 1-12.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ο Α παρουσιάζει μέτρια αυτοεκτίμηση στους τομείς: επίδοση στα μαθήματα, κοινωνικές σχέσεις, συμπεριφορά, αθλητικές επιδόσεις και εμφάνιση, εκ των οποίων οι επιδόσεις στα μαθήματα και οι εμφάνιση είναι σχεδόν στα όρια της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Αντίθετα, η διαχείριση των συναισθημάτων βρίσκεται στο επίπεδο της υψηλής αυτοεκτίμησης. Για τον Β, οι κοινωνικές σχέσεις, οι αθλητικές επιδόσεις, η συμπεριφορά και η διαχείριση συναισθημάτων βρίσκονται στο μέτριο επίπεδο της αυτοεκτίμησης, με τις κοινωνικές σχέσεις και τη διαχείριση συναισθημάτων να αγγίζουν τα όρια των υψηλών επιπέδων της αυτοεκτίμησης. Αντίθετα, η επίδοση στα μαθήματα και η εμφάνιση παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Ο Γ εμφανίζει μέτρια αυτοεκτίμηση στην επίδοση στα μαθήματα και τη συμπεριφορά, ενώ στις αθλητικές επιδόσεις, την εμφάνιση, τις κοινωνικές σχέσεις και τη διαχείριση συναισθημάτων εμφανίζει υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Οι αθλητικές επιδόσεις, η εμφάνιση και η διαχείριση συναισθημάτων αγγίζουν τα πιο υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

β. Ανάγνωση ιστορίας «Η αληθινή αξία του δαχτυλιδιού»

1. Καταιγισμός ιδεών γύρω από την έννοια της αυτοεκτίμησης

- Όταν εκτιμάς τον εαυτό σου. Δηλαδή, όταν δεν είσαι αρνητικός με κάτι που κάνεις εσύ. Οι θετικές ιδέες για τον εαυτό σου.
- Όταν νιώθεις πως είσαι καλός. Όταν έχεις πολλή εκτίμηση για εσένα.
- Όταν σου λείπει αυτοεκτίμηση, δεν εκτιμάς τον εαυτό σου.
- Είναι καλό να έχεις αυτοεκτίμηση.

2. Συζήτηση γύρω από την ιστορία: «Η αληθινή αξία του δαχτυλιδιού»

Στη συνέχεια, διαβάσαμε την ιστορία, την οποία τα παιδιά παρακολουθούσαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσοχή.

Συζητήσαμε την άποψη που είχε ο ήρωας για τον εαυτό του. Είπαν πως το αγόρι νόμιζε πως ήταν ασήμαντος, δεν είχε αξία ως άνθρωπος. Σχετικά με το πως ο δάσκαλος βοήθησε το αγόρι, τα παιδιά αφηγήθηκαν το σχετικό σημείο. Συμπλήρωσαν πως ο δάσκαλος παρομοίωσε το αγόρι με το δαχτυλίδι.

Αναφορικά με το πόσο καλά γνωρίζουμε τον εαυτό μας, τα παιδιά είπαν πως δεν τον γνωρίζουμε πολύ καλά και πρέπει να κάνουμε προσπάθεια να μάθουμε τον εαυτό μας. Συμπλήρωσαν πως μπορούμε να μάθουμε τον εαυτό μας μέσα από την επαφή μας με τους άλλους ανθρώπους.

Κατά τη συζήτηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους περιγράφουμε τον εαυτό μας, τα παιδιά ήθελαν να αναφέρουν πράγματα για τον εαυτό τους σχετικά με αυτά.

Α:

Εσωτερικά χαρακτηριστικά: ευαίσθητος, αγχώνεται εύκολα.

Εξωτερικά χαρακτηριστικά: το χαμόγελό του.

Σχολική επίδοση: του αρέσει η Φυσική.

Ενδιαφέροντα: υπολογιστές, ηλεκτρονικά παιχνίδια, ηλεκτρολογικά.

Β:

Εσωτερικά χαρακτηριστικά: έξυπνος (ιδίως στα Μαθηματικά), ξεσπάει εύκολα σε θυμό.

Εξωτερικά χαρακτηριστικά: όμορφος, δυνατός, ωραία πράσινα μάτια, ψηλός και αδύνατος, γρήγορος.

Σχολική επίδοση: τα πάει καλά στα Μαθηματικά.

Ενδιαφέροντα: κατασκευές Lego, κινητό, Μαθηματικά, tae kwo do, ιστορίες φαντασίας.

Γ:

Εσωτερικά χαρακτηριστικά: ευαίσθητος, έξυπνος, σεβασμός προς τους άλλους.

Εξωτερικά χαρακτηριστικά: όμορφος, γρήγορος, ωραία μαλλιά και μάτια, δυνατός.

Σχολική επίδοση: του αρέσει η Φυσική.

Ενδιαφέροντα: κατασκευές με ξύλο, πολεμική τεχνική, αθλητισμός.

Στη συνέχεια, έγινε συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της αυτοεκτίμησης, προκειμένου οι μαθητές να επαληθεύσουν τις αρχικές τους ιδέες. Συμφωνήσαμε πως αυτοεκτίμηση είναι η γνώμη που έχουμε για τον εαυτό μας, η αξία που δίνουμε στον εαυτό μας, καθώς και πώς αξιολογούμε τις δυνατότητές μας. Η αυτοεκτίμηση αποτελείται από τα δυνατά και αδύνατα σημεία μας.

Οι μαθητές πρόσθεσαν πως αξιολογούμε τον εαυτό μας στις επιδόσεις μας στο σχολείο, στα αθλήματα και όταν γίνεται σύγκριση μεταξύ αδερφών. Κατανόησαν πως η αυτοεκτίμηση προέρχεται από τις εμπειρίες μας με τους άλλους ανθρώπους και από το τι περιμένουμε από τον ίδιο μας τον εαυτό. Όταν αξιολογούμε τον εαυτό μας, τον συγκρίνουμε με τους άλλους ανθρώπους και με τον εαυτό που θα θέλαμε να έχουμε. Ακόμη, νιώθουμε καλά όταν είμαστε ικανοποιημένοι και ευτυχισμένοι από κάτι που καταφέραμε.

Όταν ερωτήθηκαν εάν μπορεί κάποιος να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα παιδιά ομόφωνα απάντησαν θετικά. Ανέφεραν και κάποιες φράσεις που λέει

κάποιος που έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση: «Δεν τα καταφέρνω με τίποτα», «Είμαι άχρηστος», «Δεν έχω κανένα νόημα στη ζωή». Επιπλέον, συμπλήρωσαν πως κάποιος μπορεί να έχει υπερβολική αυτοεκτίμηση και μπορεί να μην είναι αρεστός στους άλλους. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως αυτό που τρέφει την αυτοεκτίμηση είναι το αίσθημα ότι οι άλλοι σε αγαπούν και το αίσθημα ότι μπορείς να τα καταφέρεις.

Κλείσιμο

Α:

- Σήμερα ένιωσα καλά. Στην αρχή ήμουν αναστατωμένος, αλλά τώρα ηρέμησα λίγο και είμαι καλύτερα.
- Αυτό που μου άρεσε ήταν η ιστορία.
- Η λέξη που θα θυμάμαι είναι αυτοεκτίμηση. Επίσης, ότι υπάρχουν άνθρωποι στη ζωή μας που μας αγαπάνε και μας ενθαρρύνουν να κάνουμε πράγματα.

Β:

- Σήμερα ένιωσα ωραία.
- Αυτό που μου άρεσε ήταν η ιστορία με το δαχτυλίδι και όταν μας ρωτούσατε για τον εαυτό μας.
- Η λέξη που θα θυμάμαι είναι το «δαχτυλίδι» και η αυτοεκτίμηση.

Γ:

- Σήμερα ένιωσα καλά και άνετα με τη συζήτηση και τις ερωτήσεις που μας κάνατε. Έμοιαζε σαν σε συνέντευξη.
- Αυτό που μου άρεσε ήταν η ιστορία.
- Η λέξη που θα θυμάμαι είναι «αυτοεκτίμηση».

Σημείωση: Ο Α την προηγούμενη ώρα είχε νιώσει αναστάτωση και άρχισε να ζαλίζεται. Αυτό το παιδί είναι ιδιαίτερα πιεσμένο από το σπίτι σχετικά με την επίδοση στα μαθήματα. Αποτέλεσμα αυτού είναι να νιώθει έντονο άγχος όταν πρέπει να ασχοληθεί με οτιδήποτε σχετίζεται με τα μαθήματα. Έπειτα από το

περιστατικό αδιαθεσίας, το παιδί συζήτησε τι το απασχολεί με τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης, η οποία ενημέρωσε σχετικά την ερευνήτρια. Επίσης, το παιδί συζήτησε το θέμα και με την ερευνήτρια αναφέροντας τα ίδια θέματα. Να σημειωθεί πως το παιδί δεν εκφράζεται και δεν συζητά για πράγματα που το απασχολούν. Εκείνη την ημέρα άρχισε σιγά-σιγά να «ανοίγεται».

Στην κατ' ιδίαν συζήτηση, λοιπόν, είπε πως νιώθει απαίσια. Είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως στην αρχή, όταν έκλεισε η πόρτα της τάξης, το παιδί ζήτησε να ανοίξει, γιατί δεν ένιωθε καλά. Ανέφερε τι έγινε την προηγούμενη ώρα λέγοντας: «Έχω ένα πρόβλημα υγείας και φοβάμαι μήπως πεθάνω. Όμως, τώρα που ξέρω ότι είμαι καλά μου έμεινε το άγχος για τα μαθήματα. Όταν έχω όλα αυτά τα μαθήματα και το απόγευμα φροντιστήριο, ζαλίζομαι και θέλω να κάνω εμετό». Βρήκαμε τρόπους που θα μπορούσαν να τον ηρεμήσουν, όταν νιώθει έτσι. Είπε πως μπορεί να παίξει λίγο με τον Η/Υ ή να καθίσει σπίτι και να ηρεμήσει. Του δόθηκε χρόνος να επεξεργαστεί αυτά που συζητήσαμε, καθώς τώρα αρχίζει να μιλάει σε άλλους. Σε μια στιγμή είπε χαρακτηριστικά: «Τώρα αρχίζω να καταλαβαίνω γιατί με πιάνει να ζαλίζομαι, όταν είμαι στην τάξη μου. Βαριέμαι στο μάθημα. Όμως, όταν με ρωτάει η δασκάλα αν βαριέμαι, εγώ ντρέπομαι να της το πω για να μη στεναχωρηθεί». Στους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος ανέφερε πως δεν θα πάει στο φροντιστήριο για μελέτη τις επόμενες μέρες, πράγμα στο οποίο συναίνεσε και η μητέρα του, καθ' υπόδειξη της δασκάλας του Τμήματος Ένταξης. Να σημειωθεί πως η μητέρα του τον πιέζει με τα μαθήματα σε μεγάλο βαθμό.

Στη συνέχεια, αφού ηρέμησε λίγο, συμμετείχε στη συζήτηση για την αυτοεκτίμηση, όποτε ένιωθε την ανάγκη. Στο τέλος της συζήτησης είπε πως νιώθει καλύτερα.

3η Συνάντηση: «Γνωριμία με τον εαυτό μου

α. «Είμαστε μοναδικοί»

Στην ανασκόπηση της προηγούμενης συνάντησης σχετικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης, οι μαθητές θυμόνταν το περιεχόμενό της και απέδωσαν τον ορισμό της, χρησιμοποιώντας την ιστορία με το δαχτυλίδι. Αυτή η ιστορία τούς έκανε

μεγάλη εντύπωση και ήθελαν να την πουν με δικά τους λόγια. Επιπλέον, συμπλήρωσαν πως, αν δεν πιστεύουμε πως είμαστε καλοί, τότε θα έχουμε αρνητική εικόνα για τον εαυτό μας.

Σε αυτή τη συνάντηση παρουσιάστηκαν στους μαθητές δύο ίδιες εικόνες από πεταλούδες, δελφίνια και ηλιοβασιλέματα και τους ζητήθηκε να απαντήσουν στην ερώτηση: «Ποια εικόνα νομίζεις πως είναι πιο ωραία και σου τραβάει το ενδιαφέρον;». Οι μαθητές επέλεγαν με μεγάλη άνεση μία από τις δύο εικόνες της ίδιας κατηγορίας. Επίσης, στην ερώτηση: «Ήταν εύκολο να συμφωνήσετε στο ποια εικόνα ήταν πιο όμορφη για τον καθένα ξεχωριστά και σε σχέση με τους συμμαθητές σας;», όσον αφορά στον εαυτό τους, μπορούσαν με μεγάλη ευκολία να αποφασίσουν ποια εικόνα τους άρεσε. Αντίθετα, όταν η σύγκριση έγινε μεταξύ των τριών παιδιών, το κάθε παιδί επέλεξε διαφορετική κατηγορία εικόνων. Άρα, στο κάθε παιδί έκανε εντύπωση κάτι διαφορετικό και με βάση αυτό αποφάσιζε για την εικόνα που του αρέσει. Έτσι, δεν συμφώνησαν στην ίδια απάντηση.

Ως προς τα πιθανά αποτελέσματα όταν συγκρίνουμε εμείς τον εαυτό μας ή μας συγκρίνουν με άλλους, αναφορικά με το πρώτο σκέλος της ερώτησης, ο Α είπε πως συγκρίνει τις ικανότητές του με τους άλλους και ότι δεν είναι καλός ή δεν τα καταφέρνει σε πολλά πράγματα. Επίσης, πιστεύει πως δεν έχει κάτι καλό επάνω του (εξωτερικά χαρακτηριστικά). Αντίθετα, ο Β και ο Γ δεν συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους. Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, και οι τρεις μαθητές δήλωσαν πως ο κοινωνικός τους περίγυρος (γονείς, δάσκαλοι) δεν τους συγκρίνει με άλλους.

Αφού οι ίδιοι δεν ανέφεραν περιπτώσεις σύγκρισής τους με άλλους, φαντάστηκαν πώς θα ένιωθαν αν γινόταν συνεχώς σύγκριση με άλλους. Ο Γ δήλωσε πως, αν τον συνέκριναν με άλλους χρησιμοποιώντας θετικά σχόλια, δεν θα τον ενοχλούσε. Ο Β συμπλήρωσε πως «αν μας συνέκριναν και χρησιμοποιούσαν άσχημα σχόλια, θα ένιωθα θυμό και στεναχώρια». Ο Α συμπλήρωσε πως θα ένιωθε «απαίσια».

Στην ερώτηση «Γιατί νιώθουμε με αυτόν τον τρόπο στην αρνητική σύγκριση;» απάντησαν πως πληγωνόμαστε διότι μας ζητούν να γίνουμε κάτι που δεν είμαστε. Και, όταν γίνεται συνέχεια, αρχίζουμε να χάνουμε την εμπιστοσύνη στον εαυτό μας.

Η συζήτηση τελείωσε με την εύρεση τρόπων που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να αποφύγουμε τις παραπάνω συνέπειες. Τα παιδιά υποστήριξαν πως πρέπει να σεβόμαστε τον άλλον και να εντοπίζουμε τα δυνατά του σημεία, σε τι τα καταφέρνει. Επίσης, να μη γίνονται αρνητικά σχόλια σε αυτά που είναι αδύναμος και δεν τα καταφέρνει καλά. Και αυτό γιατί ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός.

Κλείσιμο

Α:

- Σήμερα ένιωσα πολύ καλά. Μου αρέσει που συζητάμε αυτά τα πράγματα.
- Αυτό που μου άρεσε ήταν οι εικόνες στον Υπολογιστή.
- Σήμερα, μέσα από τις ερωτήσεις κατάλαβα πως μπορώ να καταφέρω πράγματα που δεν πίστευα ότι ήμουν καλός.

Β:

- Σήμερα ένιωσα ωραία.
- Αυτό που μου άρεσε ήταν η ιστορία με το δαχτυλίδι και όταν μας ρωτούσατε για τον εαυτό μας.
- Η λέξη που θα θυμάμαι είναι ότι ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός.

Γ:

- Σήμερα ένιωσα καλά.
- Μου άρεσαν οι ερωτήσεις που γράψαμε για τον εαυτό μας.
- Αυτό που θα θυμάμαι είναι να μη συγκρίνουμε τους ανθρώπους μεταξύ τους.

β. «Δυνατότητες και Αδυναμίες»

Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να βάλει τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να εντοπίσουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του εαυτού τους. Παράλληλα, να συνειδητοποιήσουν όλες τις πλευρές του εαυτού τους.

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο και τους πήρε περισσότερο χρόνο να συμπληρώσουν τη στήλη με τις δυνατότητές τους, με εξαίρεση τον Α που είναι συνειδητοποιημένος και υποστήριξε πως δεν ήταν δύσκολο να εντοπίσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Ωστόσο, όπως ήταν αναμενόμενο, η στήλη με τις δυνατότητες χρειάστηκε περισσότερο χρόνο διότι, όπως είπαν και εκείνοι, τους αποδίδονται πιο συχνά αρνητικοί χαρακτηρισμοί. Επίσης, ο Γ ανέφερε πως τον δυσκόλεψε η πρώτη στήλη, επειδή, γράφοντας τα θετικά, είναι «σαν να υπερηφανεύομαι για τον εαυτό μου» (έπαρση). Οι αδυναμίες τους επικεντρώνονταν στις επιδόσεις τους στα μαθήματα και σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους, ενώ στις δυνατότητές τους ανέφεραν επιδόσεις σε εξωσχολικές δραστηριότητες, κυρίως τον αθλητισμό και σε τομείς δημιουργικότητας, όπως κατασκευές.

Έπειτα, τα παιδιά εντόπισαν τα πρόσωπα τα οποία θεωρούν σημαντικά στο να τους αναγνωρίζουν κάτι θετικό. Στους σημαντικούς άλλους ανέφεραν τους γονείς και τους δασκάλους, αλλά και τους φίλους τους.

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντικό να εντοπίζουν οι άλλοι σε εμάς, αλλά και εμείς στον εαυτό μας, τις δυνατότητές μας, τα παιδιά ισχυρίστηκαν πως αυτό είναι σημαντικό για να μη μειωθεί η αξία μας και να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή μας. Επίσης, για να νιώθουμε χαρά και ικανοποίηση.

Συμπέραναν πως είναι χρήσιμο να έχουμε μια σφαιρική εικόνα του εαυτού μας για να ξέρουμε τις δυνατότητές μας και τις αδυναμίες μας, για να μην απογοητευόμαστε και για να μη μειωθεί η αυτοεκτίμησή μας, αλλά να ξέρουμε ότι προσπαθήσαμε στο καλύτερο δυνατό που μπορούμε. Άλλωστε, όλοι οι άνθρωποι δεν τα καταφέρνουν παντού και στον ίδιο βαθμό.

γ. «Τα καλά μου στοιχεία»

Με τη δραστηριότητα αυτή επιδιώκεται οι μαθητές να αναγνωρίσουν τις θετικές πλευρές στον εαυτό τους, τη συμπεριφορά τους και σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής τους. Έτσι, καλούνται να κάνουν θετικές σκέψεις πάνω σε αυτά.

Εντυπωσιακό ήταν πως σε όλους τους τομείς (μαθήματα, αθλητικές επιδόσεις, εμφάνιση, σχέση με τους άλλους, συμπεριφορά, διαχείριση συναισθημάτων)

μπόρεσαν να βρουν κάτι θετικό. Ωστόσο, στον τρόπο με τον οποίον χειρίζονται τα συναισθήματά τους δυσκολεύτηκαν να κάνουν μια θετική σκέψη. Αντίθετα, ανέφεραν πως θυμώνουν εύκολα και δεν μπορούν να ελέγξουν τον εαυτό τους, όταν βρίσκονται σε αυτή τη συναισθηματική κατάσταση. Επίσης, ο Α, ο οποίος έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση ως προς την εμφάνισή του, ισχυρίστηκε για μια ακόμη φορά πως δεν έχει κάτι ωραίο, ενώ είναι πολύ ωραίο παιδί. Αντίθετα, είπε πως θέλει να είναι «κανονικός» και σαν έναν συμμαθητή του ο οποίος είναι πιο κοντός από εκείνον. Δηλαδή, δεν θέλει να είναι ψηλός. Έπειτα από συζήτηση, κατάφερε να εντοπίσει κάποια σημεία θετικά στην εξωτερική του εμφάνιση.

Κλείσιμο

Α:

- Σήμερα ένιωσα πολύ ωραία με τη συζήτηση που έγινε.
- Αυτό που μου άρεσε ήταν οι ερωτήσεις που προσπαθούσαμε να βρούμε κάτι θετικό για τον εαυτό μας.
- Σήμερα μέσα από τις ερωτήσεις κατάλαβα πως θα πρέπει να προσπαθήσω να χειρίζομαι καλύτερα τα συναισθήματά μου και τα νεύρα μου. Επίσης, πως έχω και καλά στοιχεία στην εξωτερική μου εμφάνιση. Οι ερωτήσεις με βοήθησαν να αναγνωρίσω θετικά στοιχεία του εαυτού μου.

Β:

- Σήμερα ένιωσα όμορφα και άνετα με τη συζήτηση.
- Αυτό που μου άρεσε ήταν οι ερωτήσεις για διάφορα θέματα.
- Η λέξη που θα θυμάμαι είναι ότι ο κάθε άνθρωπος έχει καλά στοιχεία σε διάφορους τομείς.

Γ:

- Σήμερα ένιωσα καλά.
- Μου άρεσαν οι ερωτήσεις που γράψαμε για τον εαυτό μας.

4η Συνάντηση: «Πληροφορίες για εμένα-Πληροφορίες για εσένα»

α. «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου και τους άλλους»

β. «Πόσο καλά τα έχω με τον εαυτό μου»

Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα φύλλα εργασίας: «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου και τους άλλους» και «Πόσο καλά τα έχω με τον εαυτό μου», έτσι ώστε να ανακαλύψουν περισσότερα θετικά στοιχεία για τον εαυτό τους, δηλώνοντας τις προτάσεις που τους εκφράζουν. Παράλληλα, αντάλλαξαν τις απόψεις τους με τους άλλους, δείχνοντας πώς αισθάνονται για τον εαυτό τους. Επιπλέον, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων για το πιστεύει κάποιος άλλος για τον εαυτό τους, διαπίστωσαν πως μπορούν να πιστέψουν στα θετικά στοιχεία που τους αναγνωρίζουν οι άλλοι και μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να μάθουν και για τους άλλους στοιχεία του εαυτού τους, αλλά και για εκείνους. Αυτή η ανταλλαγή απόψεων μπορεί να συμβάλλει στο χτίσιμο εποικοδομητικών σχέσεων φιλίας.

Τα παιδιά, αφού διάβασαν αυτά που έγραψαν, συζήτησαν πάνω σε αυτά και κατέληξαν πως η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αξία που δίνουμε εμείς στον εαυτό μας, με πράγματα που μπορούμε να καταφέρουμε και πράγματα που δεν είμαστε καλοί. Άρα, η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία μας. Για τον λόγο αυτόν, χρειάζεται να αποδεχτούμε τις θετικές και τις αρνητικές μας πλευρές. Αυτό μας βοηθά να εντοπίζουμε τα θετικά μας στοιχεία όταν νιώθουμε άσχημα ή στενοχωρημένοι.

5η Συνάντηση: «Παιχνίδια για ενίσχυση αυτοεκτίμησης»

Τα παιδιά μέσα από παιγνιώδη διαδικασία επικεντρώθηκαν σε στοιχεία του εαυτού τους που πιστεύουν πως τα καταφέρνουν καλά. Παράλληλα, έμαθαν και πληροφορίες για τα υπόλοιπα παιδιά, με στόχο την αλληλεπίδραση και την ελεύθερη έκφραση της άποψης και της γνώμης τους για τους άλλους. Τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είχαν εξοικειωθεί σε ομαδικές συζητήσεις και ένιωθαν αμηχανία και συστολή. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών κατάφεραν να νιώσουν πιο άνετα και να εκφράζουν τη γνώμη τους.

α. «Δύο αλήθειες, ένα ψέμα»

Ο Β έδωσε τα εξής τρία στοιχεία: είναι καλός στα Μαθηματικά, είναι ο καλύτερος στη Γλώσσα, φοβερός στα Lego. Ο Α είπε ότι είναι πολύ καλός στα ηλεκτρονικά παιχνίδια, στο να φτιάχνει κατασκευές από ξύλο και ότι ξέρει πολύ καλά Αγγλικά. Από την αλληλεπίδραση των μαθητών και με βάση τις συζητήσεις από τις προηγούμενες συναντήσεις, οι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν το στοιχείο εκείνο που είναι ψέμα ως προς τις ικανότητές τους.

Παρατηρώντας τα ψεύτικα στοιχεία που επέλεξαν οι μαθητές, είναι εύκολο να διαπιστωθεί πως αυτά σχετίζονται με τις επιδόσεις τους στο σχολείο και τα μαθήματα. Μάλιστα, για τα μαθήματα στα οποία υστερούν, οι μαθητές αυτοί νιώθουν άσχημα και επιθυμούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους σε αυτά.

β. «Τι μ' αρέσει σ' εσένα»

Τα παιδιά λένε ο ένας στον άλλον στοιχεία που τους αρέσουν στον άλλο και σημειώνουν σε ένα χαρτί όσα περισσότερα άκουσαν. Ο Β είπε για τον Α πως είναι αστείο παιδί, μπορεί να του εμπιστευτεί πράγματα και ότι είναι καλός τεχνίτης και στις κατασκευές. Ο Α είπε για τον Β πως είναι συμπαθητικός, αστείος, πολύ καλός φίλος και παιδί και εμπιστευτικός.

Στη συζήτηση για όσα άκουσαν ο ένας από τον άλλον, τα παιδιά ισχυρίστηκαν πως τους ήταν εύκολο να εκφράσουν αυτά τα στοιχεία που τους αρέσουν στον άλλο, αν και στην αρχή υπήρχε συστολή ως προς την έκφραση της άποψής τους. Επίσης, εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους την ώρα που άκουγαν τον άλλο να μιλά θετικά για αυτούς. Έτσι, ο Β δήλωσε πως ένιωσε ευχάριστα και αισθάνθηκε όμορφα που τον άκουγε με προσοχή ο Α. Ο Α είπε πως ένιωσε ντροπή και χαρά, αλλά και υπερήφανος που άκουσε θετικά σχόλια για τον εαυτό του. Ακόμη, από αυτά που άκουσαν από τον άλλο δεν άκουσαν κάτι που δεν το αναγνώριζαν ή δεν του είχαν δώσει σημασία. Τέλος, ως προς τα στοιχεία που άκουσαν και τους έκαναν εντύπωση, ο Β είπε πως του έκανε εντύπωση ότι ο Α είπε για αυτόν ότι είναι εμπιστευτικός και του άρεσε πολύ που τον άκουγε την ώρα που του μιλούσε. Ο Α δήλωσε πως του έκανε εντύπωση ότι ο Β μπορεί να τον εμπιστευτεί και ότι τον θεωρεί αστείο, με χιούμορ.

γ. «Η φιλοφρόνηση»

Οι μαθητές εξέφρασαν στον άλλο ένα θετικό στοιχείο για την εμφάνισή του και ο αποδέκτης απάντησε με όποιον τρόπο επιθυμούσε. Έτσι, ο Α είπε στον Β πως είναι πολύ ψηλός και λεπτός. Ο Β απάντησε με ένα «Επίσης». Ο Β είπε στον Α πως του αρέσουν τα σγουρά του μαλλιά και τα σχέδια που κάνει σε αυτά. Ο Α απάντησε «Ευχαριστώ». Όμως, είπε πως στον ίδιο δεν του αρέσουν τα σγουρά του μαλλιά.

Κατά τη συζήτηση της όλης διαδικασίας, τα παιδιά είπαν πως τους ήταν εύκολο να αποδεχτούν το θετικό σχόλιο που δέχτηκαν και δεν το αρνήθηκαν ή το μείωσαν. Ένιωσαν ευχάριστα και υπερήφανα. Ο Α πρόσθεσε ότι του έκανε εντύπωση ότι τα Lego που αρέσουν στον Β αρέσουν και σε εκείνον. Με αυτή τη δήλωση του Α, μπορεί να διαπιστωθεί πως το συγκεκριμένο παιδί επιθυμεί να αναπτύξει τις ικανότητές του και να δοκιμάσει τον εαυτό του σε πράγματα που του κάνουν εντύπωση.

δ. «Το μετάλλιο του εαυτού μου»

Κατά την κατασκευή των μεταλλίων, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο Α δεν έβρισκε να γράψει κάτι για το οποίο αξίζει, γιατί πιστεύει πως δεν αξίζει τίποτα. Όταν ερωτήθηκε πώς έβγαλε αυτό το συμπέρασμα, δήλωσε την αξία του μέσα από τις επιδόσεις του στα μαθήματα. Συγκεκριμένα, είπε πως είναι άχρηστος και δεν τα καταφέρνει καλά σε αυτά. Παροτρύνθηκε να βρει άλλα θετικά στοιχεία πέρα από τα μαθήματα και του επισημάνθηκε πως η αξία μας δεν καθορίζεται μόνο από τις ικανότητές μας στα μαθήματα. Όμως, ο Α αναίρεσε αυτήν την άποψη λέγοντας πως τα μαθήματα έχουν μόνο σημασία στη ζωή. Με αφορμή αυτό, του ζητήθηκε να σκεφτεί θετικά σχόλια που του έχουν γίνει. Και πάλι σκέφτηκε μέσα από τη σχολική ζωή. Είπε πως η δασκάλα του δεν του κάνει θετικά σχόλια και όλο του φωνάζει. Όταν γίνεται φασαρία, πάντα εκείνον μαλώνει πιο πολύ και ας φταίνε οι άλλοι. Τότε του προτάθηκε να σκεφτεί άλλα πρόσωπα που του έχουν πει καλά λόγια. Μπόρεσε τελικά να βρει κάτι για το οποίο αξίζει μέσα από τα θετικά στοιχεία που άκουσε από τον Β στις προηγούμενες ασκήσεις.

Έτσι, στα μετάλλιά τους ο Β έγραψε «Αξίζω, επειδή είμαι εμπιστευτικός και για τα Lego» και ο Α «Είμαι άξιος εμπιστοσύνης και είμαι καλός στις κατασκευές».

Στο τέλος της άσκησης, στην ερώτηση για το πώς είναι να επιβραβεύουν τον εαυτό τους και να το φανερώνουν στους άλλους, εκείνα απάντησαν πως ένιωσαν πολύ καλά με αυτή τη διαδικασία. Εντύπωση τους έκαναν πως τα μετάλλιά τους έμοιαζαν ως προς τον χρωματισμό και τα όσα έγραψαν.

Χρήσιμο είναι να σημειωθεί πως ο Β ήθελε να εκμυστηρευτεί κάτι ως προς τα μετάλλια. Είπε πως έφτιαξε το μετάλλιό του χρησιμοποιώντας την ιδέα του Α ως προς την επιλογή των χρωμάτων, γιατί του άρεσε πολύ. Με αφορμή αυτό, προτάθηκε να το ανακοινώσουμε στον Α ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή του και να πιστέψει περισσότερο στον εαυτό του. Όμως, ο Β είπε πως δεν αισθάνεται άνετα να του μιλήσει μόνος του και πρότεινε να γίνει σχετική συζήτηση για αυτό. Ήταν συγκινητική η στιγμή που ανακοίνωσε αυτό το γεγονός στον Α. και που του επικοινώνησε αυτή τη σκέψη του με ευγένεια και ευχαριστώντας τον για την όμορφη ιδέα του. Το αποτέλεσμα ήταν ο Α να πει πως ένιωσε ανακούφιση και χαρά ακούγοντας αυτά.

6η Συνάντηση: «Εμπιστεύομαι τον εαυτό μου»

α. «Το δέντρο της αυτοεκτίμησης»

Κατά την κατασκευή του «*δέντρου της αυτοεκτίμησης*», ο Β πρότεινε και μια αξιόλογη ιδέα. Πρότεινε να κολλήσουμε στο χώμα φύλλα που έχουν πέσει και να γράψουμε σε αυτά πράγματα που δεν θέλουμε και η ιδέα του υλοποιήθηκε.

Ο Α στα «Μπορώ» έγραψε: α) να παίζω παιχνίδια, β) play-station, γ) να κάνω κατασκευές. Στα «Θέλω» έγραψε ότι θέλει να μάθει Αγγλικά.

Ο Β στα «Μπορώ» έγραψε: α) κάνω δύσκολες πράξεις στα Μαθηματικά, β) όταν θέλω, μπορώ να είμαι καλό παιδί, γ) δύσκολες κατασκευές με Lego. Στα «Θέλω» έγραψε: α) να πάρω όλα τα Lego του κόσμου, β) να γυρίσει πίσω ο μπαμπάς (έχει πεθάνει), γ) να γίνω μεγάλος εφευρέτης. Ο Β εξήγησε στον Α τι εννοούσε με το να γυρίσει πίσω ο μπαμπάς του και του εξήγησε τον τρόπο με τον όποιο πέθανε. Στα «Δεν θέλω» έγραψε πως δεν θέλει να χάσει τους φίλους του.

β. Συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων

Τα παιδιά συμπληρώνουν ένα φύλλο με ημιτελείς προτάσεις μέσω των οποίων διερευνούν τον εαυτό τους σε διάφορες καταστάσεις, σκέψεις και συναισθήματα. Στο τέλος, τους δίνεται ένας πίνακας με θετικές δηλώσεις, από τις οποίες μπορούν να επιλέξουν εκείνη ή εκείνες που τους εκφράζουν, ώστε να τις επαναλαμβάνουν τακτικά και να ξεπερνούν γρήγορα τα δυσάρεστα συναισθήματα που τους καταβάλλουν όταν αισθάνονται πως δεν τα καταφέρνουν.

γ. «Ο μαγικός καθρέπτης»

Τα παιδιά προσπάθησαν να εξοικειωθούν με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά του εαυτού μας (προσωπική, κοινωνική και ιδανική αυτοαντίληψη).

Ο Α δήλωσε ότι οι άλλοι του αναγνωρίζουν πως είναι καλός στα παιχνίδια, καλό παιδί, ευγενικός και έμπιστος. Στα στοιχεία που έχει έγραψε τις ικανότητές του στα παιχνίδια, την ευγένεια και την καλοσύνη. Στα στοιχεία που θα ήθελε να έχει έγραψε πολλές κασέτες Play-station και πολλούς φίλους.

Ο Β στα στοιχεία που του αναγνωρίζουν οι άλλοι συμπλήρωσε τα ωραία μάτια του, ότι είναι πάρα πολύ καλός στα Μαθηματικά και ότι είναι έμπιστος. Στα στοιχεία που έχει έγραψε ότι είναι πολύ καλός στα Lego (είναι επαγγελματίας σε αυτό), ότι είναι γρήγορος και ηρεμεί εύκολα όταν θυμώνει. Στα στοιχεία που θα ήθελε να έχει προσδιόρισε ότι θα ήθελε να είναι λίγο πιο ψύχραιμος και να γίνει καλός στη Γλώσσα.

Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά είπαν πόσο σημαντική είναι η άποψη των άλλων για να διαμορφώσουμε την εικόνα του εαυτού μας. Συμπλήρωσαν πως μερικές φορές μας επηρεάζει η γνώμη των άλλων. Ακούμε τι μας λένε οι άλλοι και από αυτά αξιολογούμε τον εαυτό μας. Εκείνο που μας επηρεάζει περισσότερο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα μας είναι οι κοντινοί άνθρωποι που μας αγαπούν. Σχετικά με τον τρόπο που αποκτούμε τη συνολική εικόνα του εαυτού μας, ισχυρίστηκαν πως μετράμε τη γνώμη των άλλων ανθρώπων και τη δική μας άποψη για τον εαυτό μας. Επίσης, ο χαρακτήρας μας διαμορφώνεται και από την

ενθάρρυνση των σημαντικών άλλων, που μας λένε «Μπράβο» για αυτό που καταφέραμε. Από την παραπάνω συζήτηση παρατηρείται πως είναι σημαντική η ενίσχυση και η ενθάρρυνση για τα παιδιά σχετικά με τις ικανότητές τους.

Ως προς τη συχνότητα της συμφωνίας μεταξύ των απόψεων των άλλων για εμάς και της δικής μας άποψης, τα παιδιά υποστήριξαν πως σε γενικές γραμμές εκείνη συμφωνεί τις περισσότερες φορές. Τέλος, όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των απόψεων, ο Β είπε πως υπάρχει μια μείξη πραγμάτων που δεν τα καταλαβαίνει ούτε η μία πλευρά ούτε και η άλλη και νιώθουμε ότι οι άλλοι δεν μας καταλαβαίνουν και υποτιμούν τις ικανότητές μας. Μας λένε συνεχώς τα στοιχεία που δεν τα καταφέρνουμε.

7η Συνάντηση: «Ανασκόπηση της έννοιας της αυτοεκτίμησης»

α. Προβολή βίντεο: «Ο κουφός βάτραχος»

Με αφορμή την ασυμφωνία μεταξύ των απόψεων που ανέφερε ο Β, προβλήθηκε το σχετικό βίντεο, με σκοπό τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν πως η αυτοεικόνα μας επηρεάζεται από τα αρνητικά σχόλια των άλλων, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν τις ικανότητές μας.

Από την ανακεφαλαίωση όσων συζητήθηκαν στις προηγούμενες συναντήσεις, διαπιστώθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η ευαισθητοποίηση και εξοικείωση των μαθητών με την έννοια της αυτοεκτίμησης.

8η Συνάντηση: «Φαντάζομαι το μέλλον...»

α. «Η προσωπική μου ασπίδα»

Το κάθε παιδί κλήθηκε να σκεφτεί ξανά πράγματα στα οποία είναι καλό, πράγματα που μπορεί να κάνει και που επιθυμεί να πετύχει, έτσι ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του και να πιστέψει στον εαυτό του. Παράλληλα, σε αυτό το σχήμα το κάθε παιδί κλήθηκε να σκεφτεί και τα πρόσωπα που αγαπά, είναι κοντά του και το στηρίζουν σε κάθε βήμα του.

Ο Α είπε πως είναι καλός στο σκάκι, στο ψάρεμα και στα παιχνίδια, στα Μαθηματικά και τη Φυσική. Του αρέσει να κάνει παρέα με τους φίλους του, να παίζει παιχνίδια και play-station. Θέλει να πετύχει να μάθει Αγγλικά και να γίνει ηλεκτρολόγος σαν τον μπαμπά του. Πρόσωπα τα οποία αγαπά είναι οι φίλοι του, οι γονείς και οι συγγενείς του, οι πνευματικοί του γονείς και οι δάσκαλοί του, με εξαίρεση την κυρία του στη γενική τάξη, όπως ο ίδιος δήλωσε.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο Α πιστεύει πως δεν είναι σε τίποτα καλός, παρόλο που του έχουν γίνει αρκετά θετικά σχόλια για τις ικανότητές του. Αναφέρει θετικά στοιχεία μόνο όταν του ζητείται να θυμηθεί και να επικεντρωθεί στα καλά που του έχουν αναφέρει οι συμμαθητές του κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Συνεχίζει να δίνει περισσότερη αξία και προτεραιότητα στις γνωστικές ικανότητες. Όταν του υπενθυμίζεται να θυμηθεί στοιχεία στα οποία τα καταφέρνει πολύ καλά και που τα έχουν εντοπίσει τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, υποστηρίζει πως μόνο από τη δασκάλα του Τμήματος Ένταξης και στην παρέμβαση έχει ακούσει καλά σχόλια και πως η δασκάλα της γενικής τάξης δεν του λέει ενθαρρυντικά πράγματα. Επίσης, ισχυρίζεται πως ξεχνά αυτά που του έχουμε εντοπίσει ως θετικά στοιχεία, τα οποία είναι πραγματικά άξια λόγου.

Ο Β είπε πως είναι καλός στα Lego και στο κολύμπι. Του αρέσει να φτιάχνει Lego, να παίζει Η/Υ και με την αδερφή του. Θέλει να φτιάξει μια ευτυχισμένη οικογένεια και να βρει μια δουλειά. Τέλος, τα πρόσωπα που αγαπά είναι οι συγγενείς και οι δάσκαλοί του και κυρίως η δασκάλα του Τμήματος Ένταξης και η ερευνήτρια.

β. «Δώσε μια εικόνα του εαυτού σου»

Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να σχεδιάσουν μια μεγάλη εικόνα του μέλλοντος μέσα από τη διερεύνηση του παρελθόντος και του παρόντος και την προετοιμασία για τη μελλοντική εκπλήρωση των ονείρων και των επιθυμιών τους.

Αναφορικά με την πορεία του Α, εκείνη επικεντρώνεται κυρίως στον γνωστικό τομέα. Ειδικότερα, κατά το παρελθόν, όταν ήταν βρέφος, κατάκτησε την ομιλία και το βάδισμα και σε αυτό συνέβαλε η οικογένειά του. Αργότερα, στο Δημοτικό έμαθε να γράφει και να διαβάζει και έκανε φίλους. Ακόμη, έμαθε να ψαρεύει και να

φτιάχνει κατασκευές. Τα πρόσωπα που τον βοήθησαν είναι οι δάσκαλοι και η οικογένειά του. Όταν θα πάει στο Γυμνάσιο-Λύκειο, θέλει πολύ να μάθει Αγγλικά και να φτιάχνει βίντεο στο YouTube. Κατά την ενηλικίωσή του, επιθυμεί να μάθει αρκετά πάνω στο γνωστικό αντικείμενο του ηλεκτρισμού και να σπουδάσει πάνω σε αυτό. Σε αυτό θα τον βοηθήσει η προσπάθειά του, η οποία θα είναι αναγκαίο να αυξηθεί. Τέλος, κατά τη συνταξιοδότηση θα ξεκουράζεται.

Η πορεία του Β φαίνεται συγκροτημένη και διακρίνεται από ωριμότητα σκέψεων και επιλογών. Ειδικότερα, έχει συνειδητοποιήσει τα σημαντικά στάδια (βάδισμα, ομιλία) τα οποία έχει κατακτήσει στο παρελθόν. Σε αυτό βοήθησαν οι γονείς του. Στο παρόν, προς το τέλος του Δημοτικού, δήλωσε πως έχει κατακτήσει γνώσεις οι οποίες θα αποτελούν σημαντικά εφόδια για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Σε αυτό βοήθησαν οι γονείς του και οι δάσκαλοί του. Ευελπιστεί πως θα αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και θα κατορθώσει να περάσει στο Πανεπιστήμιο. Προς το τέλος του Λυκείου, θα ήθελε να γνωρίσει μια κοπέλα και κατά την ενηλικίωση θα ήθελε να βρει μια δουλειά, να αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο και να κάνει οικογένεια. Σε αυτό θα συμβάλουν οι ικανότητες που θα έχει κατακτήσει μέχρι αυτό το σημείο. Κατά τη συνταξιοδότηση θέλει να αφοσιωθεί στα τέσσερα εγγόνια του.

Ο Γ, σχετικά με τις επιθυμίες του και τι θέλει να καταφέρει στο μέλλον, ανέφερε πως μπορεί να παίζει ποδόσφαιρο και μπάσκετ. Αναφορικά με τις επιδιώξεις του στο μέλλον, εκείνος θα ήθελε να καταφέρει να έχει μια καλή εκπαίδευση και να περάσει στο Πανεπιστήμιο. Ακόμη, θέλει να στρατολογηθεί στις Ειδικές Δυνάμεις στην Κύπρο. Τα πρόσωπα τα οποία τον στηρίζουν και θέλει δίπλα του είναι οι γονείς του και τα αδέλφια του.

γ. «Αυτές είναι οι επιθυμίες μου»

Το κάθε παιδί μέσα από τη φαντασία του κλήθηκε να οραματιστεί τη ζωή του και να σκεφτεί τι θα ήταν αυτό που θα επιθυμούσε να γίνει στο παρόν, στο κοντινό μέλλον και μακροπρόθεσμα.

Η επιθυμία του Α για σήμερα είναι να παίξει play-station, για αύριο να πάει βόλτα και για το μέλλον θα ήθελε να κάνει ταξίδια. Η επιθυμία του Β για σήμερα

είναι να πάει στο λούνα-παρκ, μετά το κολυμβητήριο. Για αύριο είναι να μην κάνει Αγγλικά στο σπίτι και για το μέλλον θα ήθελε να γίνει επιστήμονας.

9η Συνάντηση: «Αξιολογούμε...»

α. Αξιολόγηση παρέμβασης

Αρχικά, τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις παρακάτω δηλώσεις με σωματικές ενδείξεις, για να δηλώσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους:

- Το Πρόγραμμα με έκανε να ανακαλύψω πράγματα για τον εαυτό μου που δεν ήξερα.
- Το Πρόγραμμα με βοήθησε να βελτιώσω πλευρές του εαυτού μου.
- Μου άρεσαν οι συναντήσεις που είχαμε.
- Έμαθα αρκετά πράγματα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου.
- Οι δραστηριότητες για να εξασκώ τις αδυναμίες μου στη μάθηση με βοήθησαν αρκετά.
- Ένιωθα χαρά όταν συμπλήρωνα τα φύλλα εργασίας.
- Κάθε φορά ανυπομονούσα για το τι θα κάναμε στις επόμενες συναντήσεις.

Οι παραπάνω δηλώσεις αξιολογήθηκαν θετικά, με την προέκταση του σώματος προς τα πάνω. Ωστόσο, στη δήλωση «ένιωθα χαρά κατά τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας», ο Β είπε ότι του άρεσαν, αλλά τον κουράζει να γράφει και προτιμά να τα λέει προφορικά.

Ο Α δήλωσε πως δεν έχει να σημειώσει κάτι ως το χειρότερο από την παρέμβαση. Αντίθετα, είπε το εξής: «Το καλύτερο πράγμα από το Πρόγραμμα ήταν όταν μας είπατε για το μυαλό μας για το πώς επεξεργάζεται τις πληροφορίες».

Ο Β έγραψε τα εξής: «Το καλύτερο πράγμα από το Πρόγραμμα ήταν η εξάσκηση των αδυναμιών και οι διευκολύνσεις που μας παρέχονταν». Ως προς τη συμπλήρωση της φράσης «Το χειρότερο ήταν...», δεν αξιολόγησε κάτι ως αρνητικό.

Στη δραστηριότητα στην οποία κολλούσαν σε ένα φύλλο χαρτί τις απαντήσεις από τις παρακάτω ερωτήσεις, τα παιδιά έγραψαν τα παρακάτω:

- Τι θα ήθελες να κρατήσεις από το Πρόγραμμα για να θυμάσαι;

  Α: «Θα τα κρατήσω όλα. Μου άρεσαν πολύ».

Β: «Τη βοήθεια από την κυρία» (την ερευνήτρια).

- Τι άλλο θα ήθελες να περιλαμβάνει το Πρόγραμμα;

  Α: «Ήταν εντάξει όλα».

  Β: «Ήταν αυτά που ήθελα».

- Θέλεις να έχεις στα μαθήματα του σχολείου θέματα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης; Γιατί;

  Α: «Ναι, για να με βοηθήσει περισσότερο στις δυσκολίες μου».

  Β: «Ναι, για να καταλάβω τις δυσκολίες μου».

β. Αξιολόγηση ομάδας

Κατά την αξιολόγηση του κλίματος της ομάδας, της προσωπικής συμμετοχής, του περιεχομένου και της χρησιμότητας της παρέμβασης στην προσωπική ζωή των παιδιών σε μια πεντάβαθμη κλίμακα 1-5, τα παιδιά έδωσαν σε αυτούς τους τομείς τον μέγιστο βαθμό (5). Μάλιστα, ο Β τόνισε πως, όταν θα μεγαλώσει, αυτά που έμαθε σε αυτήν την παρέμβαση θα του είναι αρκετά χρήσιμα προς μελλοντική χρήση.

10η Συνάντηση: «Ανασκόπηση-Κλείσιμο»

Κατά την πορεία της όλης διερεύνησης των Μαθησιακών Δυσκολιών και της αυτοεκτίμησης, τα παιδιά μπόρεσαν να ανακαλέσουν αρκετές πληροφορίες.

α. Συναισθήματα

Μετά την ανασκόπηση ζωγράφισαν ένα προσωπάκι χαράς, λύπης, ή αδιαφορίας, ανάλογα με το τι ένιωθαν στις συναντήσεις. Κάτω από το προσωπάκι έγραψαν μία λέξη από αυτά που τους είχαν μείνει. Έτσι, λοιπόν, ο Β ζωγράφισε ένα χαμογελαστό προσωπάκι και έγραψε «ακοή και όραση». Ο Α, επίσης, ζωγράφισε ένα χαρούμενο πρόσωπο και έγραψε τη λέξη «αυτοεκτίμηση». Ο Γ ζωγράφισε και εκείνος μια χαμογελαστή φατσούλα και έγραψε ότι θα θυμάται τις χαρές από την όλη διαδικασία.

β. «Η σημασία της επιβεβαίωσης»

Στη διαδικασία αυτή ζήτησαν και την προσωπική συμμετοχή της ερευνήτριας για να της γράψουν θετικά σχόλια. Η όλη διαδικασία ήταν συγκινητική όταν ξετύλιγαν με ανυπομονησία τα σχόλια και ακόμα πιο συγκινητική η ώρα που τα παιδιά διάβαζαν τα θετικά σχόλια που τους έγραψαν. Φάνηκε στο πρόσωπό τους η χαρά, η ικανοποίηση και ότι κάποιος αναγνωρίζει την αξία τους. Ένιωσαν ευχαρίστηση και υπερηφάνεια που θα κρατούσαν ως ενθύμιο κάτι το οποίο θα αποτελεί ένδειξη αναγνώρισης και αποδοχής από κάποιον άλλον.

γ. Τελικός έλεγχος αυτοεκτίμησης

Συμπληρώνονται από τα παιδιά εκ νέου η Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) και το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης της Τριλίβα (2002), για να διαπιστωθεί αν επήλθε αύξηση της αυτοεκτίμησής τους – της σφαιρικής και των επιμέρους τομέων της. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα συμβάλει και στη διαπίστωση της αναγκαιότητας και συμβολής της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ως προς τη σφαιρική αυτοεκτίμηση, η σύγκριση των δεδομένων του Πίνακα 1 και του Πίνακα 3 δείχνει πως, μετά την παρέμβαση, η σφαιρική αυτοεκτίμηση και των τριών παιδιών παρουσίασε βελτίωση. Σε μεγαλύτερο βαθμό βελτιώθηκε η αυτοεκτίμηση του Α (M = 3,2). Ωστόσο, αυξήθηκε η σφαιρική αυτοεκτίμηση και του Β (M = 2,5) και του Γ (M = 2,6).

Πίνακας 3

Σφαιρική αυτοεκτίμηση μετά την παρέμβαση

σύμφωνα με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965)

Όνομα Παιδιού / **Ερώτηση**	**Α**	**Β**	**Γ**
1. Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου.	4	3	4
2. Μερικές φορές νομίζω πως δεν είμαι καλός/ή σε τίποτα.	4	2	2
3. Νιώθω ότι, ως άνθρωπος, έχω αρκετά καλά στοιχεία.	4	4	3
4. Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα το ίδιο καλά με τους περισσότερους ανθρώπους.	1	3	3
5. Νιώθω ότι δεν υπάρχουν πολλά πράγματα στη ζωή μου για τα οποία είμαι υπερήφανος/η.	2	1	2
6. Κάποιες φορές, νιώθω πως είμαι άχρηστος/η.	3	1	1
7. Αισθάνομαι ότι, ως άνθρωπος, αξίζω, τουλάχιστον, όσο και οι άλλοι.	4	3	4
8. Θα ήθελα να είχα καλύτερη γνώμη για τον εαυτό μου.	3	3	2
9. Γενικά, νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος/η.	3	1	1
10. Βλέπω τον εαυτό μου με θετικό τρόπο.	4	4	4
Μέσος όρος	3,2	2,5	2,6

Σημείωση. Κλίμακα: 1-4.

Ως προς τους επιμέρους τομείς αυτοεκτίμησης, η σύγκριση του Πίνακα 2 με τον Πίνακα 4 δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση του Α έχει βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με αυτή που είχε στην έναρξη των συναντήσεων. Έχει αρχίσει να πιστεύει περισσότερο στον εαυτό του και έχει αρχίσει να καταλαβαίνει πως η αξία του ανθρώπου δεν καθορίζεται μόνο από τις επιδόσεις του στα μαθήματα. Έτσι, βελτίωση έχει παρουσιάσει στον γνωστικό τομέα με το να πιστεύει περισσότερο στις ικανότητές του και στις αθλητικές επιδόσεις. Επίσης, έχει βελτιωθεί και η αυτοεικόνα του ως προς την εξωτερική του εμφάνιση. Ο Α πίστευε πως δεν έχει τίποτα καλό επάνω του, ενώ στην πραγματικότητα είναι ένα όμορφο αγόρι. Έχει

αρχίσει να πιστεύει περισσότερο στον εαυτό του και να του δίνει τη δέουσα αξία. Ακόμη, στη διαχείριση των συναισθημάτων και τη συμπεριφορά του τα αποτελέσματα έδειξαν μια σχετική μείωση σε σχέση με την πρώτη αξιολόγηση. Ο Α έχει συνειδητοποιήσει καλύτερα κάποια στοιχεία του εαυτού του σε αυτόν τον τομέα και πολλές φορές το δήλωνε κατά τη διάρκεια των συζητήσεων πως θυμώνει εύκολα και δεν μπορεί να ελέγξει εύκολα τον εαυτό του. Δεν του αρέσει που συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και αισθάνεται άσχημα. Ωστόσο, προσπαθεί και επιθυμεί να βελτιωθεί σε αυτόν τον τομέα. Σταθερό παρέμεινε το επίπεδο αυτοεκτίμησης στις κοινωνικές σχέσεις.

Πίνακας 4

Αξιολόγηση των τομέων αυτοεκτίμησης μετά την παρέμβαση σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης της Τριλίβα (2002)

Όνομα παιδιού / **Τομέας αυτοεκτίμησης**	**Α**	**Β**	**Γ**
Επίδοση στα μαθήματα	8	8	10
Αθλητικές επιδόσεις	7	8	12
Κοινωνικές σχέσεις	7	7	6
Συμπεριφορά	6	5	8
Εμφάνιση	7	10	11
Διαχείριση συναισθημάτων	6	9	11

Σημείωση. Κλίμακα 1-12.

Ως προς τον Β, από τη δεύτερη αυτή αξιολόγηση διαπιστώθηκε πως έχει βελτιωθεί η διαχείριση των συναισθημάτων του και οι αθλητικές επιδόσεις του, ενώ έχει παραμείνει στο ίδιο υψηλό επίπεδο η αυτοεκτίμησή του ως προς την εμφάνισή του. Αντίθετα, η επίδοση στα μαθήματα, οι κοινωνικές σχέσεις και η συμπεριφορά

παρουσίασαν ελάχιστη μείωση. Σε αυτό μπορεί να συνέβαλε το περιεχόμενο των συναντήσεων, οι οποίες έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν περισσότερο τις αδυναμίες τους και να μάθουν να ελέγχουν καλύτερα και πιο ώριμα τις επιλογές και ενέργειές τους. Κατ' επέκταση, μπορεί να ειπωθεί πως ο Β είναι πιο συνειδητοποιημένος στις απαντήσεις του.

Σχετικά με τον Γ, βελτιώθηκαν τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης στον γνωστικό τομέα, τις αθλητικές επιδόσεις, τη διαχείριση των συναισθημάτων και την εμφάνιση. Αντίθετα, σχετική μείωση παρουσίασε το επίπεδο αυτοεκτίμησης για τη συμπεριφορά του. Ο Γ παρουσίασε αντιδραστική συμπεριφορά και διάθεση μη συνεργασίας με τη δικαιολογία της βαρεμάρας. Την ίδια συμπεριφορά παρουσιάζει σε όλους τους δασκάλους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι έχει συνειδητοποιήσει τον άσχημο τρόπο συμπεριφοράς και τη διάθεση αντίδρασής του σε οτιδήποτε του ζητείται να διεκπεραιώσει. Σταθερό παρέμεινε το επίπεδο της αυτοεκτίμησής του στις κοινωνικές σχέσεις.

5.3. Παιδικό σχέδιο: Ποιοτική ανάλυση

Πριν την παρέμβαση, τα παιδιά ζωγράφισαν τον εαυτό τους στο σχολείο και διηγήθηκαν τι ζωγράφισαν (βλ. Παράρτημα Β).

Ο Α ζωγράφισε ένα στιγμιότυπο την ώρα που έπαιζε ποδόσφαιρο με τους φίλους του στο διάλειμμα. Δεν ζωγράφισε πολλούς συμμαθητές του, διότι δεν μπορεί να τους ζωγραφίσει όλους. Έτσι, αρκέστηκε να απεικονίσει έναν την ώρα που ο Α έβαζε γκολ (βλ. Παράρτημα Β: Σχέδιο Α1).

Ο Β ζωγράφισε δύο περιστατικά (βλ. Παράρτημα Β: Σχέδιο Β1): 1) Αρχικά, ζωγράφισε τη στιγμή που ο δάσκαλός του τον επέπληττε για την κακή του συμπεριφορά την ώρα των Αγγλικών. Συγκεκριμένα, την ώρα των Αγγλικών ο Β έκανε αταξίες και κορόιδεψε έναν συμμαθητή του, τον οποίο και απεικόνισε στο χαρτί. Τον ζωγράφισε χοντρό, όπως είναι και να λέει «Χοντρός είμαι». Την επόμενη μέρα που ο δάσκαλός του έμαθε για αυτή τη συμπεριφορά τού είπε τα εξής λόγια: «Β, τι έχουμε πει ότι δεν πρέπει να αφήνουμε το διαβολάκι να μπει μέσα μας;». Και

εκείνος έκλεινε τα αυτιά του για να το εμποδίσει να μπει. 2) Στη συνέχεια, ζωγράφισε ένα στιγμιότυπο από την ώρα των Γερμανικών. Ζωγράφισε την κυρία των Γερμανικών και τον εαυτό του να την αποκαλεί «μάγισσα». Διηγήθηκε το εξής: Στα Γερμανικά η δασκάλα ασχολείται πολύ λίγο μαζί του έως σχεδόν καθόλου. Μάλιστα, ο Β είπε πως ούτε το όνομά της δεν γνωρίζει. Την ώρα των Γερμανικών δεν προσέχει στο μάθημα και ασχολείται με άλλα πράγματα και αταξίες. Της έχει προσδώσει το ψευδώνυμο «μάγισσα».

Ο Γ ζωγράφισε τον κύριο της τάξης, τον εαυτό του και έναν συμμαθητή του. Με αυτόν τον συμμαθητή του τσακώθηκαν στο διάλειμμα, χρησιμοποιώντας άσχημες λέξεις και ξύλο. Ζωγράφισε τη στιγμή που τούς βλέπει ο κύριός τους και τούς επιπλήττει. Συγκεκριμένα, είπε πως τσακώνονται μεταξύ τους, γιατί ο φίλος του τού είπε άσχημα λόγια για τη μητέρα του Γ. Ο Γ του είπε πως δεν θέλει να λέει άσχημα λόγια για τη μητέρα του. Ο κύριος διερευνά γιατί τσακώθηκαν. Κάποιες φορές ο Γ τιμωρείται, χωρίς να φταίει. Έτσι νιώθει (βλ. Παράρτημα Β: Σχέδιο Γ1).

Μετά την παρέμβαση, τα παιδιά ζωγράφισαν τον εαυτό τους μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος.

Ο Α δεν ζωγράφισε, λόγω χτυπήματος στο χέρι του, αλλά διηγήθηκε τα εξής: «Στην τάξη νιώθω βαρεμάρα. Δεν σκέφτομαι τίποτα. Συμμετέχω στο μάθημα, όταν θέλω. Όταν βαριέμαι, πετάγομαι και κάνω αστεία».

Ο Β ζωγράφισε το δάσκαλό του να αναρωτιέται τι άσκηση να βάλει και τον εαυτό του στο θρανίο κρατώντας ένα μολύβι και ένα τετράδιο. Σε συννεφάκι σκέψης έγραψε: «Τι υπέροχη που είναι η Δ». Κατά τη συζήτηση διηγήθηκε τα εξής: «Ο κύριος αναρωτιέται τι εξίσωση να βάλει στα Μαθηματικά. Εγώ όσο περιμένουμε σκέφτομαι την υπέροχη Δ. Επίσης, ότι θα είναι πανεύκολο αυτό που θα βάλει ο κύριος. Νιώθω αρκετά έξυπνος για τα Μαθηματικά και λατρεύω τη Δ» (βλ. Παράρτημα Β: Σχέδιο Β2).

Τα παιδιά μετά την παρέμβαση, όταν τους δόθηκε η σχετική οδηγία να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους στο σχολείο, επικεντρώθηκαν σε σκηνικά από τη σχολική τάξη. Από αυτό φάνηκε να είναι πιο συνειδητοποιημένα σχετικά με την κατανόηση του εαυτού τους, καθώς επίσης στα σχέδιά τους αποτυπώνεται η

ανάγκη τους να επικοινωνήσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις προτιμήσεις τους στη διαδικασία της μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα παιδικά σχέδια δείχνουν πως τα παιδιά αναγνωρίζουν τις γνωστικές τους ικανότητες και είναι σε θέση να εντοπίσουν τα μαθήματα στα οποία πιστεύουν πως τα καταφέρνουν ή δεν τα καταφέρνουν. Παράλληλα, εμφανίζουν μάλλον αρνητική αυτοεικόνα ως προς τις ικανότητές τους στα δευτερεύοντα μαθήματα και κυρίως κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Δεν έχουν την απαραίτητη προσοχή και τις αναγκαίες διευκολύνσεις με εξατομικευμένη διδασκαλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών. Άλλωστε, είναι περιορισμένος ο χρόνος και οι εκπαιδευτικοί αυτοί αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ένα άλλο στοιχείο που θα μπορούσε να επισημανθεί είναι πως τα παιδιά που εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, όταν παραιτούνται από κάθε προσπάθεια και αισθάνονται πως ο δάσκαλός τους δεν προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες τους, νιώθουν ανία μέσα στην τάξη και δεν συμμετέχουν. Δεν αναγνωρίζονται εκείνες οι ικανότητές τους που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, από την παρατήρησή τους στη σχολική τάξη φάνηκε πως οι δάσκαλοι δεν συζητούν με τα παιδιά για τις διευκολύνσεις που θα χρειάζονταν προκειμένου να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στον τρόπο που μαθαίνουν. Έτσι, τα παιδιά είτε παραιτούνται από την όλη προσπάθεια είτε επικεντρώνονται στα μαθήματα εκείνα στα οποία πιστεύουν πως τα καταφέρνουν καλύτερα. Ακόμη, η παραίτηση και η μη συμμετοχή των παιδιών, κατ’ επιλογήν, την ώρα του μαθήματος μπορεί να διαταράξει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και να προκαλούνται προβλήματα πειθαρχίας. Ο λόγος που προβαίνουν σε αυτό είναι η ανία που νιώθουν, αφού δεν βρίσκουν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, τα σχέδια δείχνουν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εκδηλώσουν μη αποδεκτούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, με την υιοθέτηση άσχημων τρόπων συμπεριφοράς, όπως υβριστικά λόγια και σχόλια ή σωματική βία. Υπάρχουν λοιπόν ενδείξεις και από τα σχέδια ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν διαχειρίζονται εύκολα τα συναισθήματά τους και ιδίως το συναίσθημα του θυμού.

Άλλες συναισθηματικές δυσκολίες που αναδύονται από τα σχέδια και συμφωνούν με όσα ειπώθηκαν από τα παιδιά κατά τις συναντήσεις είναι το άγχος και ο φόβος της αποτυχίας.

5.4. Συνολική αποτίμηση της παρέμβασης

Η εφαρμογή της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες με τίτλο «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου» βοήθησε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν καλύτερα τις δυσκολίες τους αυτές. Τα παιδιά μυήθηκαν σε δεξιότητες γνώσεις του εαυτού. Ειδικότερα, έμαθαν από πού προέρχονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα σε ποιες περιοχές του εγκεφάλου μπορεί να παρουσιαστεί μια δυσκολία στην επεξεργασία των πληροφοριών. Προσπάθησαν να αξιολογήσουν τις ικανότητές τους, να σκεφτούν ποιες ακριβώς δυσκολίες παρουσιάζουν και να κρίνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Διδάχτηκαν τις πιθανές αιτίες των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τις συσχέτισαν με τη χαμηλή επίδοση και τη νοημοσύνη, καθώς επίσης και με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα προβλήματα της προσοχής και της επικοινωνίας. Με παραστατικό τρόπο τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών και τις εκάστοτε δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζονται ανά περιοχή επεξεργασίας. Ακόμη, ήρθαν σε επαφή με τα πιο συνήθη είδη Μαθησιακών Δυσκολιών. Προκειμένου να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, τους παρουσιάστηκαν προτάσεις για αποτελεσματικότερη μάθηση και ασκήσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Τέλος, δόθηκαν και ορισμένες συμβουλές για υπεράσπιση του εαυτού τους σχετικά με το πρόβλημά τους.

Τα παιδιά βρήκαν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα τη συζήτηση για τον εγκέφαλο και τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες εισέρχονται μέσα σε αυτόν, καθώς και τον τρόπο επεξεργασίας τους. Καθ’ όλη τη συζήτηση έκαναν ερωτήσεις, συμμετείχαν και είχαν κίνητρο να μάθουν περισσότερα πράγματα. Τους ενδιέφερε να μάθουν περί νοημοσύνης και αν υπάρχουν πολλά είδη νοημοσύνης.

Στα παιδιά φάνηκε πολύ ελκυστικό το κεφάλαιο στο οποίο παρέχονταν διάφορες διευκολύνσεις ανάλογα με την περιοχή στην οποία θεωρούσαν πως παρουσίαζαν κάποια δυσκολία, καθώς και δραστηριότητες εξάσκησης της αδυναμίας τους. Χρήσιμες τους φάνηκαν οι συμβουλές γύρω από την υπεράσπιση του εαυτού τους σχετικά με το πρόβλημά τους, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να δρομολογήσουν μια συζήτηση με τον δάσκαλο ή κάποιο άλλο πρόσωπο που θα μπορούσε να τους παρέχει τις διευκολύνσεις. Αναδείχτηκε η πρωτοβουλία των μαθητών να δραματοποιήσουν, μέσα από παιχνίδι ρόλων, μια πιθανή συνάντηση με έναν δάσκαλο και καθηγητή του Γυμνασίου στο άμεσο μέλλον. Ήταν σαφής η αγωνία τους πως οι καθηγητές δεν θα νοιάζονται για εκείνα και πίστευαν πως θα είναι «απρόσωποι» και δεν θα ασχολούνται με τις αδυναμίες τους στα μαθήματα. Από αυτό αναφαίνεται το άγχος των παιδιών αυτών για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Παράλληλα, φανερώνεται και η αγωνία των παιδιών για αποδοχή και στήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με στόχο την πολύπλευρη κάλυψη των αναγκών τους.

Ανάλογα με το αντικείμενο συζήτησης, αξιολογούσαν τον εαυτό τους με βάση αυτά που άκουγαν. Ήθελαν να μάθουν τα διάφορα είδη Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, ο Β είχε πλήρη επίγνωση της διάγνωσής του και ήθελε να ακούσει τις πληροφορίες σχετικά με τα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών. Όπως δήλωσε ο ίδιος, αυτές οι επιπλέον πληροφορίες τον βοήθησαν να καταλάβει και να συνειδητοποιήσει περισσότερο αυτά που τού είχε πει η μητέρα του σχετικά με τη διάγνωσή του.

Εντύπωση προκάλεσε στα παιδιά και ο τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Καθόσον η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης απαιτεί εξερεύνηση του εαυτού από τα ίδια τα παιδιά, η παρουσίαση των σχετικών θεμάτων για τις Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από έναν χαρακτήρα-ντετέκτιβ εξοικείωσε τα παιδιά με βιωματικό τρόπο με αυτές και τα παρότρυνε, τους έδωσε έναυσμα, να προβούν τα ίδια στη διαδικασία της διερεύνησης και αποκάλυψης των πληροφοριών για να γνωρίσουν τον εαυτό τους. Φάνηκε πως τους δελέασε η ιστορία με τον ντετέκτιβ Μαθησίου, κάτι το οποίο συνέβαλε στην ομαλότερη εξοικείωση των παιδιών με ένα τόσο δύσκολο

περιεχόμενο. Ιδιαίτερα παραστατικές ήταν και οι εικόνες οι οποίες βοηθούσαν την κατανόηση του κειμένου και αναπαρίσταναν με εύληπτο τρόπο την αποσαφήνιση των διάφορων εννοιών. Αρωγός σε αυτό ήταν και τα διάφορα παραδείγματα μέσα από την καθημερινότητα και τον κόσμο των παιδιών. Το κείμενο με τη μεγάλη γραμματοσειρά και τις μικρής έκτασης σειρές δεν κούραζε τα παιδιά και συνέβαλε στη διευκόλυνσή τους κατά την ανάγνωση.

Οι δραστηριότητες σχετικά με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης συνέβαλαν στο να βελτιώσουν τα παιδιά την αυτοεκτίμησή τους. Κατάφεραν να κρίνουν και να αξιολογούν τον εαυτό τους πιο ώριμα και συγκροτημένα. Σε γενικές γραμμές, μέσα από την όλη παρατήρηση του τρόπου δράσης των παιδιών στις συναντήσεις, αλλά και από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, τα παιδιά κατάφεραν να βελτιώσουν το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους. Ιδιαίτερη βελτίωση παρουσίασε ο Α, πράγμα το οποίο είναι άξιο λόγου, καθόσον πρόκειται για ένα παιδί το οποίο δεν πίστευε ότι αξίζει κάτι και θεωρούσε τον εαυτό του «άχρηστο».

Τα παιδιά έμαθαν, επίσης, να συζητούν και να δομούν έναν εποικοδομητικό διάλογο, να περιμένουν τη σειρά τους και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και ιδέες τους. Στην αρχή των συναντήσεων εκδήλωσαν συστολή, η οποία ξεπεράστηκε με την πάροδο του χρόνου. Ακόμη, συνεργάστηκαν αποτελεσματικά σε οτιδήποτε απαιτούσε ομαδική δουλειά. Η αλληλεπίδραση του Α και του Β ως ομάδα ήταν εξαιρετική. Ο ένας μάθαινε για τον άλλο και τον άκουγε με προσοχή και ενδιαφέρον. Έκαναν ερωτήσεις ως ένδειξη ενδιαφέροντος και θαυμασμού απέναντι στον άλλο και τα ενδιαφέροντά του. Εξελίχθηκαν και συμπληρώθηκαν οι ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους. Αναπτύχθηκε φιλία μεταξύ των δύο αυτών παιδιών και «έδεσαν» μεταξύ τους. Αυτό βοήθησε σε μεγάλο βαθμό τον Α να πιστέψει περισσότερο στον εαυτό του. Μάλιστα, ζήτησε από τη μητέρα του να τού αγοράσει Lego για να δοκιμάσει τις ικανότητές του στις κατασκευές και σε αυτό το είδος, επηρεασμένος και δελεασμένος από αυτά που κατασκεύαζε ο Β με τα Lego.

Μέσα από τη συζήτηση με τους δασκάλους των παιδιών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, διαπιστώθηκε πως για τα συγκεκριμένα παιδιά έχει βελτιωθεί η σχέση τους με τους συμμαθητές τους και η πίστη στον εαυτό τους και

τις ικανότητές τους. Επιπλέον, βελτίωση έχουν παρουσιάσει και στον γνωστικό τομέα. Έχουν καταβάλει αξιόλογες προσπάθειες να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους.

Τη βελτίωση αυτή διαπίστωσαν και οι γονείς των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με τους γονείς, ο Β και ο Γ έχουν παρουσιάσει πιο συγκροτημένη συμπεριφορά και περισσότερη συνεργασία ως προς τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων τους. Όμως, η συμπεριφορά του Γ και η διάθεσή του για συνεργασία μέσα σε ένα ομαδικό κλίμα, χωρίς να διαταράσσεται η λειτουργία της τάξης, χρειάζεται να βελτιωθεί ακόμα περισσότερο. Ειδικότερα στην περίπτωση του Α, η μητέρα του ανέφερε σημαντική βελτίωση στο παιδί της στον γνωστικό τομέα και διέκρινε τη διάθεση από μέρους του να ξεκινήσει την εκμάθηση Αγγλικών που τα είχε «παρατήσει» μέχρι τώρα. Επίσης, σημαντική βελτίωση διαπίστωσε και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Παρατήρησε ότι εμφανίζει περισσότερη πίστη στον εαυτό του και τις ικανότητές του. Η μητέρα, στην αρχή, είχε ενδοιασμούς να συμμετάσχει το παιδί της σε αυτή την παρέμβαση, διότι πίστευε πως εκείνη θα επικεντρωνόταν σε εξαντλητικά ερωτηματολόγια, τα οποία είναι μια επίπονη διαδικασία για το παιδί της, καθόσον έχει ήδη εξεταστεί επανειλημμένα στα ΚΕΔΔΥ. Στο τέλος, όμως, διαπίστωσε τα οφέλη από την όλη διαδικασία και κατάλαβε πως ήταν εποικοδομητική η όλη προσπάθεια για τον Α. Μάλιστα, ζήτησε να υπάρχει κάτι ανάλογο και την επόμενη σχολική χρονιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την αυτοεκτίμηση των παιδιών

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η προσαρμογή και η εφαρμογή της εξατομικευμένης παρέμβασης «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου» του Crouse (2009) σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ελλάδα, καθώς και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών αυτών. Η παρέμβαση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες αποσκοπεί να διευκολύνει τους μαθητές να αντεπεξέλθουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο στη μάθηση, έτσι ώστε να βελτιωθεί η σχολική επίδοση και προσαρμογή τους. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης, οι οποίες βοηθούν το παιδί να ενεργεί αυτόνομα, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, να υιοθετεί και να ανταποκρίνεται σε γεγονότα με τρόπους που του παρέχουν ψυχολογική ενδυνάμωση και να έχει αυτοπεποίθηση. Επίσης, βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν σε τι συνίστανται οι Μαθησιακές Δυσκολίες και να ανακαλύψουν τρόπους βελτίωσης της μάθησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες γνώσης του εαυτού, οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας. Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο η κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους από μέρους των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Χρειάζεται και περαιτέρω στήριξη με συνδυασμός δεξιοτήτων που προωθούν την πίστη στον εαυτό τους. Για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, πραγματοποιήθηκαν σχετικές δραστηριότητες με τους μαθητές, οι οποίες αντλήθηκαν από γνωστά προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης των παιδιών στο σχολείο.

Οι αρχικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται σε σημαντικό βαθμό. Αυτή η εξατομικευμένη παρέμβαση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης συνέβαλε στην αναγνώριση των Μαθησιακών Δυσκολιών από την πλευρά των ίδιων των μαθητών και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση των δυσκολιών τους και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. Ταυτόχρονα, με την επιπρόσθετη

διεξαγωγή δραστηριοτήτων ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους, οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσίασαν βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους.

Αρχικά, τα αποτελέσματα έδειξαν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης «Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου» του Crouse (2009) στη διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες για αυτές και τους εκπαίδευσε στην κατανόηση του εαυτού τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Ειδικότερα, το περιεχόμενο και η διάρθρωση της παρέμβασης προώθησαν στα παιδιά την ανάπτυξη της κριτικής διερεύνησης του εαυτού ως προς τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη γνωστοποίηση των δικαιωμάτων τους στη μαθησιακή διαδικασία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες (Lancaster, Schumaker, & Deshler, 2002· Roffman, Herzog, & Wershba-Gershon, 1994), που αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα τέτοιων παρεμβάσεων και μαθημάτων για την κατανόηση του εαυτού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης.

Ειδικότερα, η παρέμβαση συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης. Δηλαδή, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία για γνώση και κατανόηση του εαυτού τους, καθώς και των δικαιωμάτων τους, σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν και εξοικειώθηκαν σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες τους. Εντόπισαν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν τη μαθησιακή τους διαδικασία, σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες τους. Επιπλέον, το περιεχόμενο της παρέμβασης παρείχε στα παιδιά ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση σχετικά με τις ικανότητες και δυνατότητές τους, αλλά και τον εντοπισμό των αδυναμιών τους. Σε αυτό συνέβαλαν κυρίως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, μέσω των οποίων τα παιδιά εντόπισαν τις αδυναμίες τους και, στηριζόμενοι στα δυνατά τους σημεία, προσπάθησαν να τις ενδυναμώσουν και να τις βελτιώσουν. Αναγνωρίστηκε η ικανότητά τους να οικοδομήσουν αναπαραστάσεις για έννοιες με δύσκολο περιεχόμενο και η ικανότητά τους να σχηματίσουν τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς τους. Με βάση τα παραπάνω, διαφάνηκε η επιθυμία των μαθητών αυτών να γνωρίσουν περισσότερο τον εαυτό τους και να μάθουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να διευκολύνουν τη μάθησή τους.

Ως προς την επικοινωνία της γνώσης του εαυτού και των δικαιωμάτων, τα οποία είναι κρίσιμα στοιχεία της αυτο-υπεράσπισης (Test et al., 2005), προέκυψε η ανάγκη των μαθητών να εκπαιδευτούν στον αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας, έκφρασης και ανταλλαγής πληροφοριών με τους άλλους σχετικά με τις δυσκολίες τους και τις διευκολύνσεις που χρειάζονται στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να νιώθουν ντροπή και αμηχανία, επιδεικνύοντας αυτοπεποίθηση κατά τη συζήτηση. Συγκεκριμένα, στη θεματική για την υπεράσπιση του εαυτού τους σχετικά με τα προβλήματά τους κατά τη συζήτηση με τον δάσκαλο ή κάποιο άλλο πρόσωπο που θα μπορούσε να τους παρέχει τις διάφορες διευκολύνσεις, αναδείχτηκε η πρωτοβουλία των μαθητών να δραματοποιήσουν, μέσα από το παιχνίδι ρόλων, μια πιθανή συνάντηση με έναν δάσκαλο και καθηγητή του Γυμνασίου. Και αυτό διότι, όπως δήλωσαν, η αγωνία τους είναι πως οι καθηγητές δεν θα νοιάζονται για εκείνα και τις ανάγκες τους στο «απρόσωπο» πλαίσιο του Γυμνασίου και δεν θα ασχολούνται με τις αδυναμίες τους στα μαθήματα. Είναι εμφανή το άγχος και η αγωνία των παιδιών αυτών για τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καθώς επίσης και η ανάγκη τους για αποδοχή και στήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με στόχο την πολύπλευρη κάλυψη των αναγκών τους. Για την εξομάλυνση των κρίσιμων αυτών περιόδων και τη μείωση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και χωρίς, έχουν γίνει σχετικές έρευνες (Field et al., 2003· Lancaster et al., 2002· Roffman et al., 1994· Wehmeyer et al., 2000). Οι έρευνες αυτές έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα των παρεμβάσεων αυτο-υπεράσπισης. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές έχουν γίνει σε επίπεδο μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως έγινε στην παρούσα εργασία.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που αναδείχτηκε και σχετίζεται με τις δεξιότητες επικοινωνίας, είναι η επιθυμία και διάθεση των συγκεκριμένων μαθητών να γνωστοποιηθούν και να εκφραστούν στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οι διευκολύνσεις που προσδιόρισαν, σύμφωνα με τις ανάγκες τους, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ωστόσο, δεν έχουν προβεί σε αυτού του είδους την ενέργεια όχι επειδή νιώθουν ντροπή, αλλά για τον λόγο πως θέλουν να δείχνουν ότι τα καταφέρνουν μόνοι τους, χωρίς βοήθεια. Από αυτό αναφαίνεται η επιθυμία των

μαθητών να δείχνουν τις ικανότητές τους, να τους μεταχειρίζονται και να τους αξιολογούν όπως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Σχετικά με την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων, αν και δεν θεωρούνται απαραίτητες για την αυτο-υπεράσπιση (Test et al., 2005), διαπιστώθηκε η εξοικείωση των παιδιών με αυτές. Αυτό έγινε μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων σε επίπεδο ομάδας και τη συνειδητοποίηση των κοινών τους αναγκών στη μάθηση.

Ταυτόχρονα, μέσα από την όλη αλληλεπίδρασή τους σε επίπεδο ομάδας, τα παιδιά ανέπτυξαν την κριτική τους ικανότητα και το αίσθημα ότι μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα για τις δυσκολίες τους, χωρίς να νιώθουν φόβο, ντροπή ή αμηχανία. Αναπτύχθηκε η συνεργασία και η ικανότητά τους να διεξάγουν έναν εποικοδομητικό διάλογο. Παράλληλα, διαμορφώθηκαν και νέες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Κατά συνέπεια, το πρώτο βήμα μιας τέτοιας παρέμβασης είναι η απόκτηση γνώσεων για τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες, τις ανάγκες, το στυλ μάθησης και τα χαρακτηριστικά του ατόμου με δυσκολίες. Το δεύτερο βήμα είναι η γνώση των δικαιωμάτων κάποιου ως πολίτη, ως ατόμου με δυσκολίες και ως μαθητή που λαμβάνει υπηρεσίες βάσει Κρατικού Νόμου. Από τη στιγμή που θα κατακτηθούν τα παραπάνω θεμέλια της γνώσης του εαυτού και των δικαιωμάτων, ένα άτομο θα πρέπει να είναι ικανό να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Το τελευταίο στοιχείο είναι η ηγεσία, η οποία περιλαμβάνει την εκμάθηση των ρόλων και τη δυναμική της ομάδας, καθώς και την ικανότητα να λειτουργεί το άτομο σε επίπεδο ομάδας (Test et al., 2005). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αρχίζουν σταδιακά να οικοδομούν μια αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά, ώστε να ενεργούν αυτόνομα, να διαμορφώνουν μια αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά, να υιοθετούν και να ανταποκρίνονται σε γεγονότα με τρόπους που τους παρέχουν ψυχολογική ενδυνάμωση και να έχουν αυτοπεποίθηση (Wehmeyer et al., 1997).

Παρόλο που η πληθώρα ερευνών (Field et al., 2003· Lancaster et al., 2002· Roffman et al., 1994· Wehmeyer et al., 2000), για την αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων έχει επικεντρωθεί σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσης εκπαίδευσης, η παρούσα έρευνα παρέχει ενθαρρυντικά αποτελέσματα και ενδείξεις

για θετική επίδραση στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μικρότερης ηλικίας, που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, από την παρέμβαση φάνηκε η αναγκαιότητα για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να μάθουν για τον εαυτό τους από μικρή ηλικία, έτσι ώστε να επικοινωνούν τις ανάγκες τους πιο αποτελεσματικά. Αυτό το εύρημα συνάδει με προηγούμενες έρευνες (βλ. Barrie & McDonald, 2002, όπ. αναφ. στο Test et al., 2005)μ οι οποίες υποστηρίζουν την αναγκαιότητα απόκτησης δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού και αυτο-υπεράσπισης.

Ο τρόπος παρουσίασης, η συνοχή και η διάρθρωση των θεματικών ενοτήτων της παρέμβασης ενέταξε ομαλά τους μαθητές στο περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών και στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους. Παράλληλα, κατάφεραν να συνδέσουν τις πληροφορίες που άκουγαν με τη διάγνωσή τους, όπως τους είχαν ενημερώσει σχετικά οι γονείς τους. Ωστόσο, η απλή ενημέρωση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες που τους παρέχεται, χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση σε δεξιότητες κατανόησης εαυτού, συμβάλλει ελάχιστα στην ενίσχυση της εικόνας του εαυτού τους (Cosden, Elliott, Noble, & Kelemen, 1999) και στην εξέλιξη των δυνατοτήτων τους.

Από την εφαρμογή τις παρέμβασης αναδείχτηκε ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν και τη ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, και δεν συνδέονται μόνο με τον γραπτό λόγο, όπως έχει προκύψει από προηγούμενες έρευνες (βλ. Αναγνωστόπουλος, 2001· Brook, & Boaz, 2005· Gans, Kenny, & Ghany, 2003· Κρόκου, 2010· Πολυχρόνη, 2006· Leontari, 1993· Renick & Harter, 1989· Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005).

Από τις αναφορές των παιδιών έγινε σαφές πως αυτά αισθάνονται απογοήτευση, ντροπή, θυμό, χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση, άγχος, έλλειψη ενδιαφέροντος, μειωμένη προσοχή, φόβο απόρριψης, ματαίωση, αίσθημα μη ολοκλήρωσης των σχολικών έργων. Επίσης, τα παιδιά αυτά κλείνονται στον εαυτό τους ή εμφανίζουν έντονο πείσμα. Οι μαρτυρίες τους δείχνουν χαμηλά ακαδημαϊκά κίνητρα, μειωμένο αίσθημα ικανοποίησης από το γνωστικό έργο και έλλειψη ενδιαφέροντος για την ολοκλήρωση του έργου. Αυτά τα συναισθήματα προκύπτουν, σε μεγάλο βαθμό, όταν η εκπαίδευση δεν προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες των εν λόγω μαθητών, με αποτέλεσμα να βιώνουν εμπειρίες

αποτυχίας. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αύξηση της απογοήτευσής τους, καθώς βιώνουν επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας και συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι συνεχίζουν να υπερτερούν στις γλωσσικές δεξιότητες. Σταδιακά, αρχίζουν να παραιτούνται από κάθε προσπάθεια και αισθάνονται πως ο δάσκαλός τους δεν προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες τους, νιώθουν ανία μέσα στην τάξη και δεν συμμετέχουν. Δεν αναγνωρίζονται εκείνες οι ικανότητές τους που θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στη μαθησιακή τους διαδικασία.

Επιπλέον, από την παρατήρησή τους στη σχολική τάξη, φάνηκε πως οι δάσκαλοι δεν συζητούν με τα παιδιά αυτά για τις διευκολύνσεις που θα χρειάζονταν προκειμένου να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στον τρόπο που μαθαίνουν. Έτσι, τα παιδιά είτε παραιτούνται από την όλη προσπάθεια είτε επικεντρώνονται στα μαθήματα εκείνα στα οποία πιστεύουν πως τα καταφέρνουν καλύτερα. Ακόμη, η παραίτηση και μη συμμετοχή των παιδιών, κατ’ επιλογήν, την ώρα του μαθήματος μπορεί να διαταράξει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και να προκαλέσει προβλήματα πειθαρχίας. Ο λόγος που προβαίνουν σε αυτή τη συμπεριφορά είναι η ανία που νιώθουν, αφού δεν βρίσκουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό αναδείχτηκε και από τα σχέδιά τους, που δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά αναγνωρίζουν τις γνωστικές τους ικανότητες και είναι σε θέση να εντοπίσουν τα μαθήματα στα οποία πιστεύουν πως τα καταφέρνουν ή δεν τα καταφέρνουν.

Παράλληλα, αναδείχτηκε ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλό φρόνημα ως προς τις ικανότητές τους στα δευτερεύοντα μαθήματα και κυρίως κατά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Δεν έχουν την απαραίτητη προσοχή και τις αναγκαίες διευκολύνσεις με εξατομικευμένη διδασκαλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών. Άλλωστε, είναι μειωμένος ο χρόνος και οι εκπαιδευτικοί αυτοί αδυνατούν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά.

Επίσης, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εκδηλώσουν μη αποδεκτούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, με την υιοθέτηση άσχημων τρόπων συμπεριφοράς, όπως υβριστικά λόγια και σχόλια ή σωματική βία. Αυτό δείχνει ότι

τα συγκεκριμένα παιδιά δεν διαχειρίζονται εύκολα τα συναισθήματά τους και ιδίως το συναίσθημα του θυμού. Άλλες συναισθηματικές δυσκολίες είναι το άγχος και ο φόβος της αποτυχίας. Ακόμη, λόγω των δυσκολιών στο γνωστικό τομέα, επενδύουν περισσότερο στο να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, προσπαθώντας να αυξήσουν τη δημοτικότητά τους με κάθε τρόπο, κάτι που πολλές φορές δεν είναι αποτελεσματικό.

Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σύνδεση της χαμηλής αυτοεκτίμησης με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα και με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Gans et al., 2003· Leontari, 1993· Prout et al., 1992, όπ. αναφ. στο Elbaum, & Vaughn, 2003· Συγκολλίτου & Λουράκη, 2005), που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη από τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) είναι αλληλένδετη με τη σχολική επίδοση, αλλά και με τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα συμπίπτει με τη διαπίστωση των Prout και συν. (1992, όπ. αναφ. στο Elbaum & Vaughn, 2003), οι οποίοι συμπέραναν πως η χαμηλή αυτοαντίληψη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζει τόσο τον ακαδημαϊκό τομέα όσο και τη σφαιρική αυτοεκτίμησή τους.

Ειδικότερα, φαίνεται πως για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες η σχολική αυτοεκτίμηση συσχετίζεται περισσότερο με το αίσθημα της σφαιρικής αυτοαξίας από ό,τι η κοινωνική και η αθλητική αυτοεκτίμηση. Αυτό το εύρημα συνάδει με την έρευνα των Renick και Harter (1989). Δηλαδή, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στη σχολική τους ικανότητα για τη διαμόρφωση της συνολικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη συναισθηματική και γνωστική εικόνα που σχηματίζουν για άλλους τομείς του εαυτού τους, όπως για παράδειγμα την κοινωνική αποδοχή ή την αθλητική ικανότητα.

Εν ολίγοις, από τη διεξαγωγή της παρέμβασης προέκυψαν πολλά στοιχεία από τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν τις αποτυχίες τους στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα στην αδυναμία τους και βιώνουν το αίσθημα της ματαίωσης και της

ακαδημαϊκής αποτυχίας (Κουρκούτας, 2015). Παράλληλα, στο σχολικό πλαίσιο το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και η σύγκριση αυτή φαίνεται ότι αποτελεί μια σημαντική πηγή της αυτοαντίληψης. Έτσι, για τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη σχηματίσει αρνητική αυτοαντίληψη, η σχολική αποτυχία έρχεται να επιβεβαιώσει τη γενικότερη ανημπόρια τους (Λεονταρή, 1998). Με βάση τα παραπάνω, αναφαίνεται πως τα παιδιά προβαίνουν στην κοινωνική σύγκριση και την αξιολόγηση του εαυτού, εστιάζοντας σε προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες. Επιπλέον, παρουσιάζουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές εκτιμήσεις του εαυτού τους στην προσπάθειά τους για πιο σωστή αυτοκριτική (Harter, 1988). Πολλές φορές, υποτιμούν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Επικεντρώνονται συνεχώς στις αδυναμίες τους, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τον ανταγωνισμό με άλλους και να φοβούνται την αποτυχία (Devai, 1990, όπ. αναφ. στο Λεονταρή, 1998).

Ακόμη, επιβεβαιώνεται πως ορίζουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους σημαντικούς άλλους (εκπαιδευτικούς, γονείς) και η αυτοαξιολόγησή τους προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς, όπως υποστηρίζει και ο Ziller (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Για αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με την Harter, κρίνεται σημαντική η απεριόριστη και άνευ όρων υποστήριξη για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται την ασφάλεια που τους παρέχει η αίσθηση ότι η αξία τους εκτιμάται ανεξάρτητα από τις ικανότητες και την απόδοσή τους. Διαφορετικά, η υπό όρους υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η οποία εξαρτάται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, στάσεις ή επιτεύξεις των παιδιών, μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στην αυτοεκτίμησή τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί αυτού του είδους η υποστήριξη πιθανόν να εκλαμβάνεται από τα παιδιά ως προσπάθεια ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην αποσύρουν ποτέ την υποστήριξή τους ή να μειώνουν την αίσθηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Harter, 1993).

Κατά συνέπεια, κρίνεται σημαντική η εξάσκηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες με δραστηριότητες ενίσχυσης αυτοεκτίμησης, προκειμένου να βελτιωθούν ως βιοψυχοκοινωνικά όντα. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Ekeland,

Heian και Hagen (2005) στη μετα-ανάλυσή τους, η εξάσκηση της αυτοεκτίμησης αποκλειστικά με δραστηριότητες αυτοεκτίμησης ή στο πλαίσιο άλλων παρεμβάσεων στις οποίες η ενίσχυση αυτοεκτίμησης αποτελεί μέρος τους, επιφέρει βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα στη βελτίωσή της σε παιδιά, εφήβους και ομάδες κινδύνου. Για τον λόγο αυτόν, είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός μιας παρέμβασης που θα επιφέρει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, εκκινώντας από τις μικρές ηλικίες.

Το σκεπτικό της παρούσας παρέμβασης προέκυψε από τα παραπάνω και σε συνδυασμό με τα ευρήματα των Cosden, Elliott, Noble και Kelemen (1999). Οι ερευνητές αυτοί υποστήριξαν πως η αυξημένη γνώση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ως απλή ενημέρωση, δεν συνδέεται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, καθώς και ότι η κατανόηση των Μαθησιακών Δυσκολιών συνδέεται με την πραγματική και την αντιληπτή σχολική ικανότητα, σε αντίθεση με την σφαιρική αυτοεκτίμηση, που συνδεόταν με αντιλήψεις ικανότητας σε μη ακαδημαϊκούς τομείς. Αφορμή, επίσης, αποτέλεσε και η πρότασή τους για την αναγκαιότητα παροχής βοήθειας στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, με στόχο την κατανόηση των δυσκολιών τους και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησής τους.

Έτσι, η εφαρμογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης στην παρούσα παρέμβαση οδήγησε σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης των συγκεκριμένων παιδιών. Ιδιαίτερα βελτιώθηκαν τα παιδιά εκείνα που είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αξιολογούσαν τον εαυτό τους χαμηλά, ιδίως στον γνωστικό τομέα, πριν την παρέμβαση.

Η παρούσα έρευνα φανέρωσε την ανάγκη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να πληροφορηθούν σχετικά με τις δυσκολίες τους και να τις καταλάβουν, καθώς και να συζητήσουν για τον εαυτό τους και για τα προβλήματα που τους απασχολούν. Την ανάγκη αυτή ανέδειξαν και οι Αγαλιώτης και Όμπασης (2015) κατά την εφαρμογή της τεχνικής Q-sort. Είναι σαφής, λοιπόν, η χρησιμότητα της κατανόησης, μελέτης και αξιολόγησης της κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής των παιδιών για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Και αυτό διότι η επίτευξη των στόχων που έχουν ως αποτέλεσμα την κοινωνική ενσωμάτωση και

θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για το άτομο συνιστούν την προσαρμογή του και ιδίως τη σχολική προσαρμογή του.

Με την παραπάνω διαπίστωση συμφωνούν και προηγούμενες μελέτες στις οποίες ανευρίσκεται ότι οι επιτυχείς παρεμβάσεις σχολικής ολοκλήρωσης είναι αναγκαίο να επικεντρώνονται στις δυνατότητες των μαθητών και να δημιουργούν ένα καλύτερο ταίριασμα μεταξύ των μαθητών και των σχολικών περιβαλλόντων (Lehr et al., 2004, όπ. αναφ. στο Eisenman, 2007). Επιπλέον, τα επιτυχημένα παρεμβατικά προγράμματα είναι αναγκαίο να στοχεύουν σε πολλαπλά πλαίσια που επηρεάζουν τον μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειακών και εργασιακών καταστάσεων, καθώς και να υλοποιούνται μακροπρόθεσμα (Eisenman, 2007).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα και παρέμβαση έδειξε τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους σε όλους τους τομείς της ψυχοσύνθεσής τους. Από τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορούν να ωφεληθούν και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ώστε να επιτύχουν την έκφραση και υπεράσπιση των αναγκών, επιθυμιών και δικαιωμάτων τους, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Παράλληλα, τέτοιου είδους παρεμβάσεις μπορεί να λειτουργήσουν και στο επίπεδο της πρόληψης, πέραν της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, αξιοποιώντας το δυναμικό του κάθε μαθητή. Κάτι τέτοιο θα εμποδίσει σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση των δυσμενών ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων που ακολουθούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες με τη σειρά τους παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές αυτοί.

Κατά συνέπεια, η παρέμβαση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και να αξιοποιηθεί κατά την εξατομικευμένη ενασχόλησή του με παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Η συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη έναρξη της σχολικής χρονιάς, με στόχο την πρόληψη και βελτίωση των ικανοτήτων των συγκεκριμένων παιδιών. Ωστόσο, το περιεχόμενο της παρέμβασης μπορεί να αξιοποιηθεί και για παιδιά τυπικής ανάπτυξης και να συμβάλει στην

αποτελεσματικότερη διεύρυνση και εξέλιξη των ικανοτήτων τους και στην αποτελεσματικότητα του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν.

Την αναγκαιότητα της ύπαρξης μιας τέτοιας παρέμβασης εξέφρασαν και οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι γονείς αυτοί διαπίστωσαν τα οφέλη της παρέμβασης στη συμπεριφορά των παιδιών και στη βελτίωση των ικανοτήτων τους στον γνωστικό τομέα. Μάλιστα, διατύπωσαν την επιθυμία τους να συνεχιστεί η παρέμβαση και την επόμενη σχολική χρονιά.

Με βάση τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαίο να υιοθετηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία μια ολιστική προσέγγιση για την υποστήριξη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και για την πολύπλευρη κάλυψη των αναγκών τους. Το βάρος μιας τέτοιας παρέμβασης είναι αναγκαίο να δίνεται όχι μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των εν λόγω παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί πως ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο και ιδίως ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αναμφισβήτητος. Κατά συνέπεια, η οποιαδήποτε παρέμβαση, σε συνάρτηση με τη βελτίωση των γνωστικών λειτουργιών, χρειάζεται να στοχεύει στη δημιουργία κινήτρων και σε κοινωνικές δεξιότητες. Κάτι τέτοιο θα συντελέσει στη βελτίωση και διατήρηση της θετικής εικόνας του εαυτού με δυνατότητα επίτευξης μιας υγιούς αυτοεκτίμησης. Παράλληλα, θα συμβάλει στην πρόληψη των κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων που τις περισσότερες φορές αποτελούν συνοδά προβλήματα των Μαθησιακών Δυσκολιών και της σχολικής αποτυχίας και μη ολοκλήρωσης του σχολείου εν γένει. Ωστόσο, η θετική έκβαση μιας παρέμβασης εξαρτάται από το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, το βαθμό συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, καθώς και την αναγκαιότητα της ύπαρξης και υποστήριξης της από τον σχολικό ψυχολόγο.

6.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και παρέμβασης και προτάσεις για μελλοντικές παρεμβάσεις

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας είναι ότι η παρέμβαση ξεκίνησε κατά την εαρινή σχολική περίοδο. Κρίνεται πως η παρέμβαση χρειάζεται αρκετό χρονικό διάστημα και έγκαιρη ενασχόληση με τα παιδιά αυτά στην αρχή, προκειμένου να φανούν η βελτίωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία σε βάθος χρόνου. Ωστόσο, και σε αυτό το χρονικό διάστημα, τα αποτελέσματα επίδρασης στον τρόπο μάθησης και στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών ήταν εμφανή.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα και οι διαπιστώσεις προέκυψαν από περιορισμένο δείγμα, το οποίο δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Ωστόσο, οι περιπτωσιολογικές μελέτες περιλαμβάνουν «γενικεύσεις σε θεωρητικές προτάσεις» οι οποίες είναι σε κάποιο βαθμό μεταβιβάσιμες και έτσι μπορούν να δημιουργηθούν γενικές έννοιες για μια κοινωνική διαδικασία (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οπότε κρίνεται σημαντική η επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα.

Ένας άλλος περιορισμός είναι το ηλικιακό φάσμα που καλύπτει η παρέμβαση, καθόσον απευθύνεται σε παιδιά προς το τέλος της σχολικής ηλικίας, τα οποία έχουν πιο αναπτυγμένες γνωστικές λειτουργίες. Ωστόσο, μπορεί να αξιοποιηθεί το περιεχόμενό της, να τροποποιηθεί και να προσαρμοστεί σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Άλλωστε, τέτοιου είδους παρεμβάσεις, όπως διαπιστώνεται και από προηγούμενες μελέτες (Field et al., 2003· Lancaster et al., 2002· Roffman et al., 1994· Wehmeyer et al., 2000), έχουν θετική επίδραση και σε μαθητές μικρότερης ηλικίας.

Μια τέτοια παρέμβαση καλό θα ήταν να ξεκινά στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αφού πρώτα διαμορφωθεί μια σχέση εμπιστοσύνης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Αυτό θα συμβάλει στην έγκαιρη πρόληψη και αντιμετώπιση, όσο είναι εφικτό, των Μαθησιακών Δυσκολιών και θα βοηθήσει τους ίδιους τους μαθητές να βρουν έγκαιρα τρόπους και

διευκολύνσεις στον τρόπο μάθησής τους και γενικά να αναπτύξουν δεξιότητες αυτο-υπεράσπισης.

Εκκινώντας από τη διαπίστωση πως τέτοιου είδους παρεμβάσεις συμβάλλουν στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση ανάλογων παρεμβάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μια πρόταση στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, με στόχο την πρώιμη, έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση, θα μπορούσε να είναι η εξής:

Καταρχάς, για την κατάρτιση προγραμμάτων διδασκαλίας και οποιασδήποτε παρέμβασης χρειάζεται να ληφθούν υπόψιν όχι μόνο τα ακαδημαϊκά ελλείμματα, αλλά και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως και οι ανάγκες τους. Εξάλλου, η ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων θα συμβάλει στη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία η μέθοδος Q-sort (Αγαλιώτης & Όμπασης, 2015), όπως προαναφέρθηκε, με στόχο την αξιολόγηση και την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσα από εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, τα οποία αποτελούν σημαντικά στοιχεία της ενσωμάτωσης. Μέσα από αυτήν την τεχνική, παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει, να μελετήσει και να αξιολογήσει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με στόχο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός υποστηρικτικού και αποτελεσματικού παρεμβατικού προγράμματος. Αξιοσημείωτο είναι πως παρέχεται η δυνατότητα από τον ίδιο τον μαθητή να επιλέξει αυτό που θέλει να αλλάξει, βοηθώντας τον να αναπτύξει μια συστηματοποιημένη σκέψη.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός, αφού έχει εντοπίσει, κατανοήσει και αξιολογήσει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών, αρχικά είναι χρήσιμο να προβεί στον σχεδιασμό μιας παρέμβασης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης, με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο που έχει περιγραφεί παραπάνω. Η εκπαίδευση και εξάσκηση των μαθητών μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα συμβάλει στην επιτυχία τους στο σχολείο και στη σχολική ολοκλήρωση, καθώς και στη ζωή τους γενικά ως ενήλικες. Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η πρόταση των

Lehr et al., (2004, όπ. αναφ. στο Eisenman, 2007), οι οποίοι υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να συμβάλει στην ολοκλήρωση του σχολείου με: (α) τη διδασκαλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά μέσω του γενικού και ειδικού προγράμματος σπουδών, (β) τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού σε βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και (γ) την παροχή σχολικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν την αυτονομία και την καθοδήγηση των ενηλίκων, ιδιαίτερα σε κρίσιμες μεταβατικές περιόδους. Οι επιτυχείς παρεμβάσεις σχολικής ολοκλήρωσης είναι αναγκαίο να επικεντρώνονται στις δυνατότητες των μαθητών και να δημιουργούν ένα καλύτερο ταίριασμα μεταξύ μαθητών και σχολικών περιβαλλόντων (Lehr et al., 2004, όπ. αναφ. στο Eisenman, 2007).

Επόμενο βήμα είναι η παράλληλη αντιμετώπιση των όποιων ψυχο-κοινωνικών προβλημάτων, σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών και όπως εντοπίστηκαν από την αξιοποίηση της τεχνικής Q-sort. Έτσι, για παράδειγμα, η ενίσχυση της χαμηλής αυτοεκτίμησης και της αντίληψης του εαυτού τους, ως το πιο συχνό ψυχοσυναισθηματικό πρόβλημα, θα μπορούσε να συνδυαστεί και με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης, τα οποία μπορεί να εφαρμόζονται παράλληλα. Πιστεύεται πως τα αποτελέσματα θα είναι καλύτερα, αφού μέσω αυτής της ολικής προσέγγισης του προβλήματος οι μαθητές θα κατανοήσουν περισσότερο τις δυσκολίες τους και, μέσα από τις διευκολύνσεις, σύμφωνα με τις ανάγκες τους, θα αναπτυχθούν κίνητρα μάθησης και κοινωνικές δεξιότητες, με στόχο τη θετική εικόνα του εαυτού και τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης. Όλα αυτά θα συμβάλουν στην πρόληψη των κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων που συνοδεύουν συνήθως τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στην προσπάθεια αυτή αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Για τη θετική έκβαση της παρέμβασης, είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του ειδικού παιδαγωγού. Όμως, η αποτελεσματικότητα της έκβασης εξαρτάται από την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, όπως επίσης είναι απαραίτητη η ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος θα παρέχει αποτελεσματική υποστήριξη.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται μια τέτοια παρέμβαση να ξεκινά σε μικρότερες ηλικίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι καλό να προσαρμόζεται στις ανάγκες και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, με στόχο την επίτευξη μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων.

Αναφορικά με τις μελλοντικές έρευνες, με δεδομένο ότι διεθνώς οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο την ομαλή μετάβασή τους στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα ανάλογων παρεμβάσεων σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στον ελληνικό χώρο, δεν εντοπίστηκαν έρευνες με παρεμβάσεις που έχουν στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-υπεράσπισης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, η παρούσα μελέτη μπορεί να λειτουργήσει ως μια πρώτη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων με το παραπάνω περιεχόμενο. Οπότε, στον ελληνικό χώρο, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και εφαρμογή ανάλογων παρεμβάσεων, καθώς και η διερεύνηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων τους με τα αποτελέσματα ερευνών στον διεθνή χώρο. Για τον σκοπό αυτόν, προτείνεται να εφαρμοστεί η παρέμβαση σε παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και να αξιολογηθεί η χρησιμότητα της παρέμβασης, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο ομάδων. Παράλληλα, θα μπορούσαν να συγκριθούν και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των ομάδων αυτών και να διαπιστωθεί ο βαθμός βελτίωσής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι., & Όμπασης, Ν. (2015). Αξιολόγηση κοινωνικο-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες με την τεχνική Q-sort. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1041-1051). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανεξάρτητη Κίνηση Δασκάλων [Α.ΚΙ.ΔΑ.], (χ.χ.). *Μαθαίνοντας στα παιδιά να αγαπούν: 40 έτοιμα μαθήματα για τις τάξεις Δ΄, Ε΄ και Στ΄*. Προσπελάστηκε: 22/02/2017, από http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=372:2010-05-29-08-32-29&catid=34:2010-05-06-08-45-39&Itemid=78&lang=el.

American Psychiatric Association (2015). *Διαγνωστικά Κριτήρια από DSM-5* (Μτφ.-Επιμ. Κ. Γκοτζαμάνης). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών διαταραχών [Ανασκόπηση]. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 18*, 457-465.

Ασημόπουλος, Χ. και συν. (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών: Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Επιμ. Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης του Παιδιού και του Εφήβου.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6η έκδ). Αθήνα: Καστανιώτης.

Bailey, E. (n.d.). *ADHD and learning Disabilities*. Retrieved on 29/09/2017 from: https://www.healthcentral.com/article/adhd-and-learning-disabilities.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social-cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Βεργέτη, Α. (2008). Ποιοτική έρευνα: Μελέτη περίπτωσης στην κοινωνική εργασία.

Κοινωνική Εργασία, *90,* 7-20.

Branden, N. (1992). *The power of self-esteem*. Florida: Health Communications.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD)Q Adolescents perspective. *Patient Education and Counseling, 58*, 187-191.

Child Development Institute, (2005). *About learning disabilities*. Retrieved on 26/09/2017 from https://childdevelopmentinfo.com/learning/learning_ disabilities/#.WdD1Jrhnxv8.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Τόμ. Β΄). (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, Μτφ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Gutenberg.

Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 22*, 279-290.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Crouse, S. L. (2009). *Uncovering the mysteries of your learning disabilities: Discovery, self-awareness, self-advocacy*. Προσπελάστηκε: 27 Φεβρουαρίου 2017, από www.ldinfo.com

Δράκος, Γ. Δ., & Μπίνιας Ν. Γ. (2005). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Πατάκης.

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

Eisenman, L. T. (2007). Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education, 28*, 2-8.

Ekeland, E., Heian, F., & Hagen, K. B. (2005). Can exercise improve self esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled trials [review]. *British Journal of Sports Medicine, 39*, 792-798.

Elbaum, B., & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concepts interventions effective? *Journal of Learning Disabilities, 36*, 101-108.

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (Επιμ. Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου, Μτφ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.

Εμμανουηλίδου, Κ. (2014). *Γυρίζω σελίδα... στη χαμηλή αυτοεκτίμηση: Πρακτικός οδηγός με εύκολα βήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24*, 339-349.

Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 287-295.

Geldard, K., & Geldard, D. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά: Θεωρία και εφαρμογές* (Επιμ. Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου). Αθήνα: Πεδίο.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg and J. Kolligian (Eds.), *Competence considered*, (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*, (pp. 87-116). New York: Plenum Press.

Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? *Advances in Experimental Social Psychology, 22*, 23-136.

Holder, H. B., & Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 170-177.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt & Co.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). Η φύση της σχέσης ανάμεσα στη ΔΕΠ-Υ, τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία. Στο Ε. Κάκουρος &. Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σσ. 161-180). Αθήνα: Gutenberg.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα. Στο Θ. Καλλινικάκη (Επιμ.). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας* (σσ. 101-113). Αθήνα: Τόπος.

Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με Προβλήματα Συμπεριφοράς*;* Αθήνα: Σαββάλας.

ΚΕΘΕΑ (1998). *Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού: Προάγοντας την προστασία του παιδιού*. Αθήνα: ΚΕΘΕΑ.

Κιοσέογλου, Γ., Στογιαννίδου, Α., & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία, 6*, 72-87.

Κουμπιάς, Ε. (2010). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): Στρατηγικές αντιμετώπισης στη σχολική τάξη. Στο Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2015. *Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης* [slides]. Προσπελάστηκε: 25 Σεπτεμβρίου 2017 από http://slideplayer.gr/slide/2763787/.

Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή: Εγχειρίδιο εκπαιδευτικού: Πρόγραμμα μαθημάτων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Στο Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες* - αντιμετωπίζουμε προβλήματα (σσ. 600-626). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (9η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lancaster, P. E, Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2002). The development and validation of an Interactive Hypermedia Program for teaching a self-advocacy strategy to students with disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 277-302.

Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 32*, 1-62.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Leontari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning disabilities. *Educational Studies, 19*, 357-371.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη* (5η έκδ.). Αθήνα: Κέδρος.

Lynch, P. T., & Gussel, L. (1996). Disclosure and self-advocacy regarding disability-related needs: Strategies to maximize integration in Postsecondary Education. *Journal of Counseling & Development, 74*, 352-357.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙ) Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η επίδραση της ΔΕΠ-Υ στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Στο Ε. Κάκουρος (Επιμ.). *Το υπερκινητικό παιδί: Οι δυσκολίες του στη μάθηση και τη συμπεριφορά* (σσ. 15-46). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Marsh, H. W., & Hau, K. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26 century) test of the negative effects of academic selective schools. *American Psychologist, 58*, 364-376.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Ν. Κυριαζή, Μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.

Ματή-Ζήση, Ε. (2004). Σχολικο-Μαθησιακές Δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 161-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006) Frequency of reading, math and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences, 16*, 145-157.

Μιχελογιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου, & Γ. Μπότσας (Επιμ). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μπουκάι, Χ. (2011). *Να σου πω μια ιστορία*. Αθήνα: Όπερα.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Νικολάου-Παπαναγιώτου, Α., & Συρίγου-Παπαβασιλείου, Α. (χ.χ.). *Μαθησιακά προβλήματα: Ιατρικές-παιδαγωγικές και κοινωνικές συμβουλές*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και Μαθησιακές Δυσκολίες παιδιών και εφήβων*.

Περί... εκπαιδεύσεως ο λόγος! (χ.χ.). *30 φύλλα εργασίας για τη συναισθηματική αγωγή: Η προσωπική μου ασπίδα*. Προσπελάστηκε: 27 Φεβρουαρίου 2017 από http://ekpaideusi.blogspot.gr/2009/09/28.html.

Pinel, J. P. (2011). *Βιοψυχολογία* (Επιμ. Α. Α. Καστελλάκης, Σ. Γιακουμάκη, & Δ. Τατά, Μτφ. Γ. Κρομμύδας). Αθήνα: Έλλην.

Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Επιμ. Β. Νίκα). Αθήνα: Πατάκης.

Πολυχρόνη, Φ. (2006). Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.). *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας* (σσ. 53-65). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και υποστήριξης* (Τόμ. Α΄). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (Επιμ.). (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*. Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Πόρποδας, Κ. (2000). *Η ανάγνωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Prout, H. T., & Prout, S. M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life condition. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 259-286). New York: Wiley.

Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 81*, 631-638.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ.). (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ. Μτφρ. Φ. Καλυβά. Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Roffman, A. J., Herzog, J. E., & Wershba-Gershon, P. M. (1994). Helping young adults understand their learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 413-419.

Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology, 70*, 50-57.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

Roggers, V. (2014). *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Santrock, J. W. (2008). *Ανάπτυξη στην παιδική ηλικία* (9η έκδ.). (Επιμ. Π. Γ. Χρούσος & Γ. Παπαδάτος). Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.

Silver, A. A., & Hagin, R. A. (1990). *Disorders of learning in childhood.* New York: Wiley.

Συγκολλίτου, Ε. & Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία, 12*, 210-231.

Ταχματζίδης, Ι. (2009). Αυτοεκτίμηση, η «δύναμη» που κρύβουμε μέσα μας. *Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο, 7*, 68-71.

Test, D. W., Flower, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 26*, 43-54.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τριλίβα, Σ., & Chimienti, C. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα: Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Walz, G. R., Bleuer, J. C. (1992). *Student self-esteem. A vital element of school success*. Michigan: Counselling and Personal Services.

Wehmeyer, M., Bersani, H., & Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21st century. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*, 106-115.

Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching Self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 44*, 305-328.

Weiss, G., & Hechtman, L. (1986). *Hyperactive children grown up*. New York: Guilford.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.

Χρίστου, Κ. (2016). *Αισθητηριακή επεξεργασία ή αισθητηριακή ολοκλήρωση*. Προσπελάστηκε: 22/07/2017, από: http://orizontascentre.com.

Youngs, B. B. (1992). *The 6 vital ingredients of self-esteem: How to develop them in your students*: Jalmar.

Zubal, R., Shoultz, B. Walker, P., & Kennedy, M. (1997). *Materials on self-advocacy*. Washington, DC: National Institution on Disability and Rehabilitation Research, New York Center on Human Policy, Syracuse University.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί γονείς,

Θα θέλαμε να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, που διεξάγεται με θέμα: **«"Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου": Παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες»**. Φορέας της έρευνας είναι το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Υπεύθυνη της έρευνας είναι η κ. Γεωργία Ψυχογυιού, Δασκάλα και Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια της κατεύθυνσης «Εφαρμοσμένη Ψυχολογία στην Εκπαίδευση» και επιβλέπουσα καθηγήτρια είναι η κ. Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στόχος της έρευνας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, καθώς επίσης και να παρασχεθούν τρόποι για την αποτελεσματικότερη μάθησή τους. Επιπλέον, μέσα από παιγνιώδεις προτάσεις δραστηριοτήτων, θα παρουσιαστούν διάφοροι τρόποι, προκειμένου να εξασκήσουν την όποια αδυναμία τους. Τελικός στόχος αποτελεί και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Διευκρινίζεται πως **όλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θεωρούνται προσωπικά δεδομένα και θα τηρηθεί το απόλυτο απόρρητο για αυτά**.

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα θα ήταν πολύτιμη για εμάς. Αν **επιθυμείτε** το παιδί σας να συμμετάσχει στην παρούσα έρευνα, σας παρακαλούμε, **συμπληρώστε το παρακάτω σημείωμα** και υπογράψτε το με ολόκληρο το όνομα σας και υπογραφή**.** Το σημείωμα αυτό ισχύει για την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Σας ευχαριστούμε για το χρόνο σας,
Η Υπεύθυνη της Έρευνας: Γεωργία Ψυχογυιού
Η Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευαγγελία Γαλανάκη

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Επιτρέπω τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα με θέμα: **«"Καταλαβαίνω τις Μαθησιακές Δυσκολίες μου και βοηθώ τον εαυτό μου": Παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες»**, η οποία θα διεξαχθεί, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο παραπάνω Ενημερωτικό Σημείωμα.

Ημερομηνία: …….

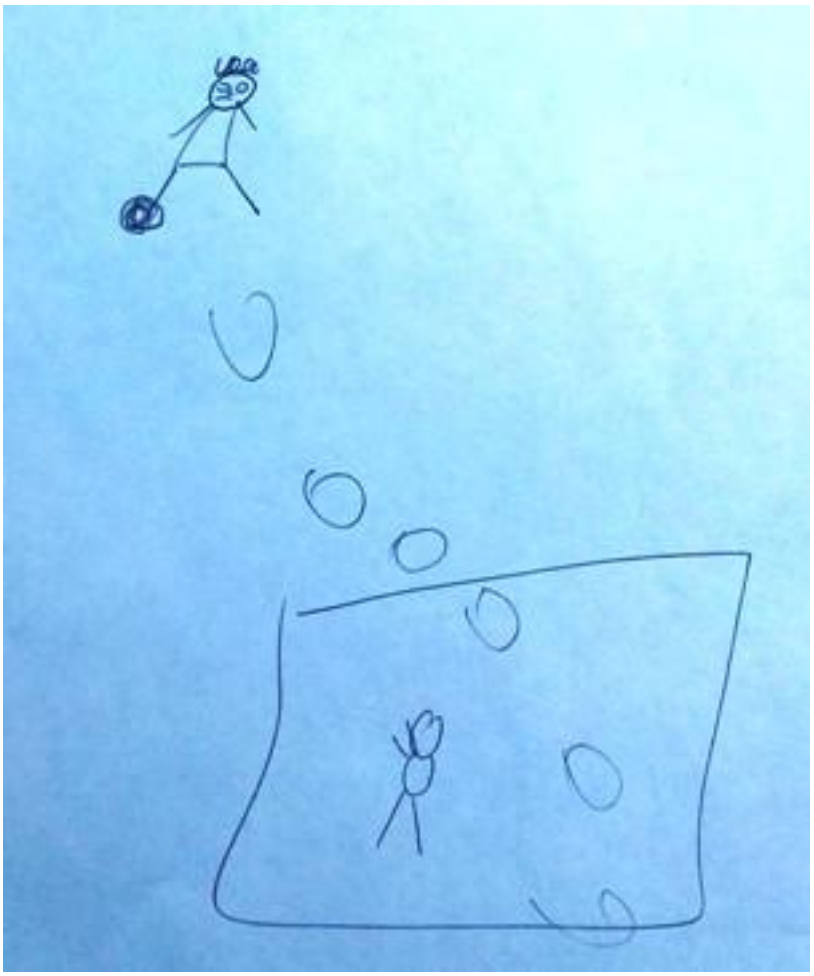
Ο/Η γονέας: ……..

Υπογραφή: ……..

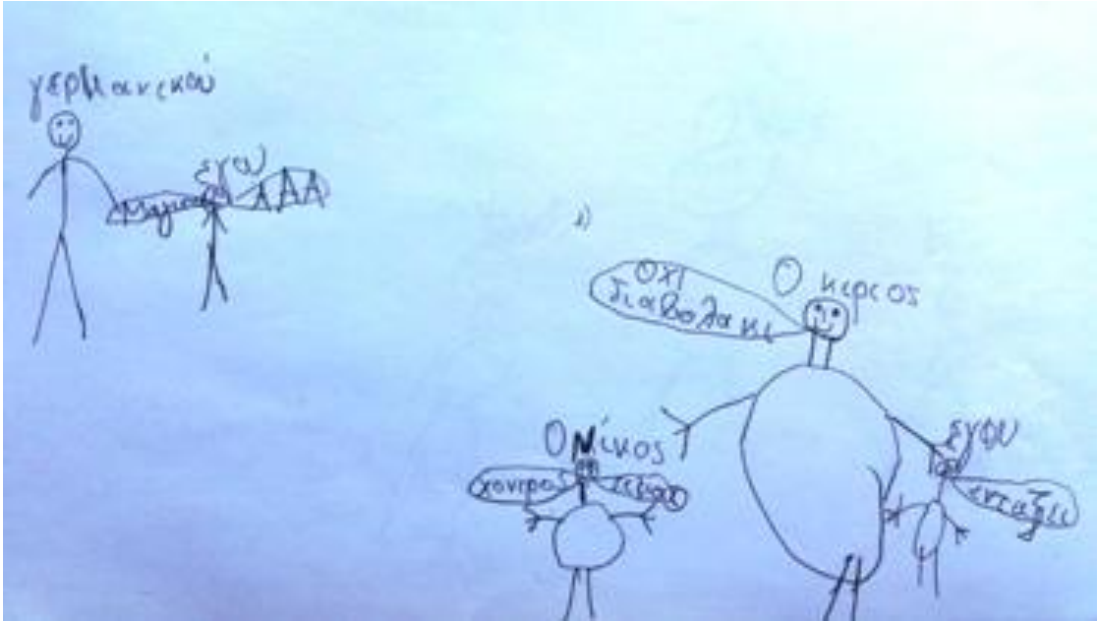
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Παιδικά σχέδια πριν την παρέμβαση

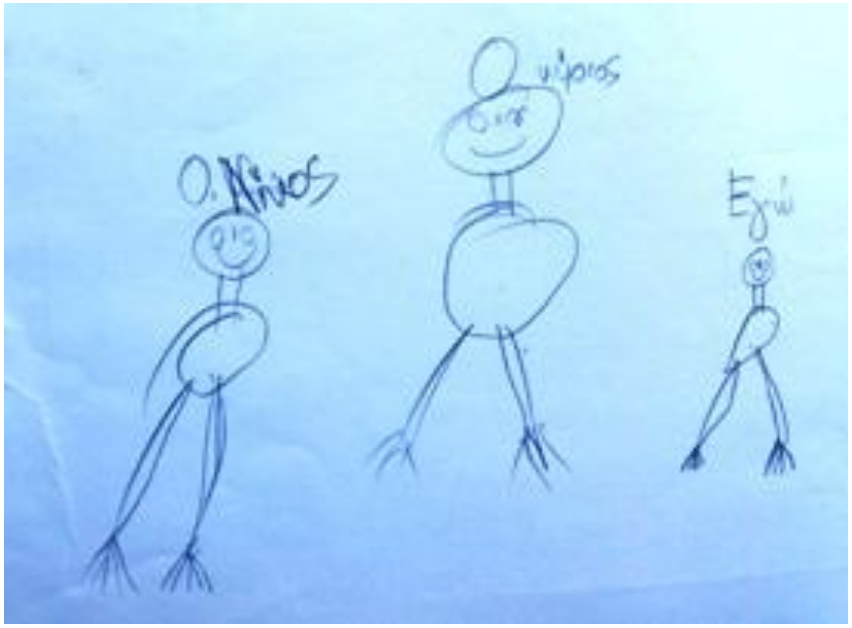
Σχέδιο Α1

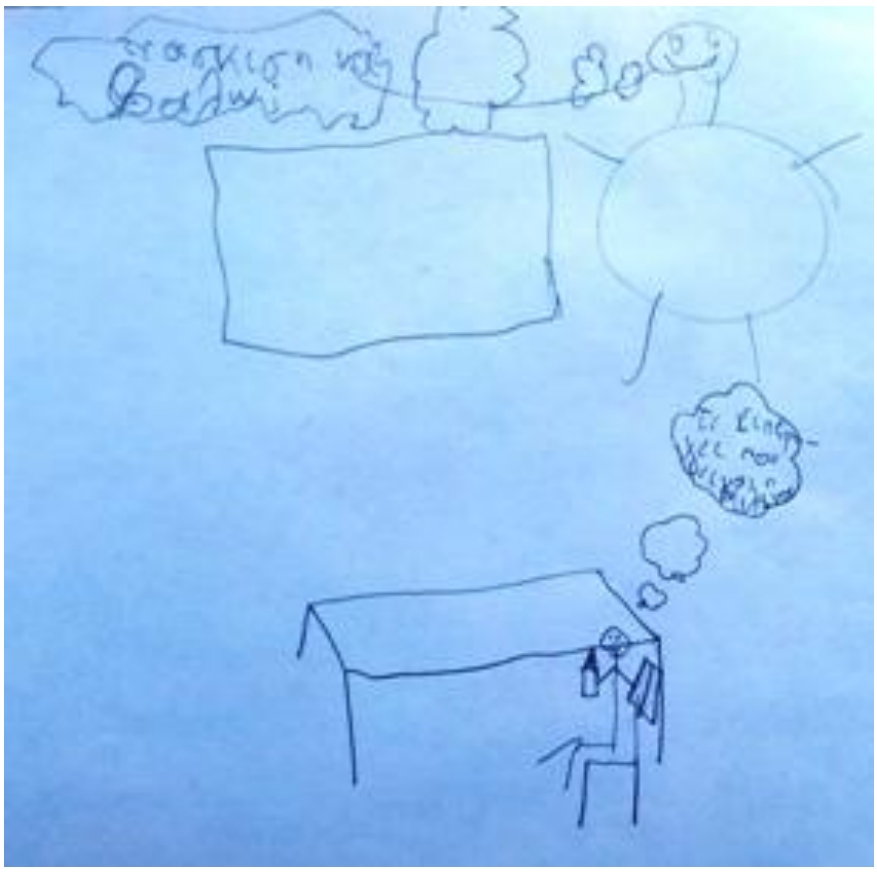


Σχέδιο Β1



Σχέδιο Γ1



Παιδικά σχέδια μετά την παρέμβαση

Σχέδιο Β2