

Μελέτη περίπτωσης: Αξιολόγηση και κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης σε μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες

Ζάνη Φανή Φιλόλογος

Κ. Παπουτσάκη Δρ. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ70

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός προγράμματος παρέμβασης στον τομέα της κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας μιας μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση της μαθήτριας έγινε με τη χορήγηση άτυπων δοκιμασιών, οι οποίες έδειξαν δυσκολίες στην ακουστική και οπτική διάκριση, στην αποκωδικοποίηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων, στις χρονικές αλληλουχίες και στις προμαθηματικές έννοιες. Ο μακροχρόνιος στόχος που τέθηκε ήταν η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι ήταν η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, η αποκωδικοποίηση γραμμάτων και συμφωνικών συμπλεγμάτων, η ευχέρεια στην ανάγνωση, η κατανόηση κειμένων, η κατάκτηση μεταγνωστικών στρατηγικών και η κατάκτηση προμαθηματικών εννοιών και αρίθμησης. Η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων και η διδασκαλία μαθησιακών τεχνικών όπως μεταγνωστικές τεχνικές, χρήση νοηματικών χαρτών κ.ά. συνετέλεσαν στην αντιμετώπιση των περισσότερων δυσκολιών. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν ενός έτους και η πλειοψηφία των στόχων επιτεύχθηκαν. Η εμπλοκή της μαθήτριας στη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, αποδοχής και κοινωνικής ένταξης στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της.

***Λέξεις κλειδιά:** μαθησιακές δυσκολίες, εκπαιδευτική παρέμβαση, αναγνωστική δεξιότητα, προμαθηματικές έννοιες*

1.Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες δυσχεραίνουν ένα ποσοστό 20-25% του γενικού πληθυσμού και 12-13% του μαθητικού (Πόρποδας, 2003) και συντελούν αρνητικά στην εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία. Η δυσκολία στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, της ορθογραφημένης γραφής, της κατανόησης του κειμένου, της παραγωγής γραπτού λόγου και της κατάκτησης των μαθηματικών δεξιοτήτων αναφέρονται ως μαθησιακές δυσκολίες (Kirk, 1962), όταν δεν είναι αποτέλεσμα πολιτισμικής αποστέρησης, προβλημάτων δυσλειτουργίας στην ακοή και στην όραση, ψυχολογικών ή ψυχικών προβλημάτων (Hammill, 1990). Βιολογικοί, κληρονομικοί, προγεννητικοί, περιγεννητικοί ή μεταγεννητικοί παράγοντες

συντελούν στην εμφάνισή τους (Πόρποδας, 2003. Αναγνωστόπουλος, 2000). Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών δεν απασχολούν μόνο τους ίδιους αλλά τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι αναζητούν τρόπους για την αντιμετώπισή τους, καθώς οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους δημιουργούν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα.

Συνεπώς, η έγκαιρη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης και η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης έχουν σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση. Η μη έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών εντείνει το πρόβλημα, καθώς με την πάροδο των ετών αυξάνονται τα γνωστικά ελλείμματα και ο μαθητής αδυνατεί να παρακολουθήσει, να κατακτήσει και να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη. Το πρόβλημα εντείνεται περισσότερο στην εφηβεία και δημιουργεί δυσκολίες στην ενήλικη ζωή, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Οι συνεχείς αποτυχίες αποθαρρύνουν το μαθητή με αποτέλεσμα να μην καταβάλλει επιπλέον προσπάθεια για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας και να αναπτύσσει την πεποίθηση ότι δεν είναι ικανός να μάθει ή να ολοκληρώσει ένα έργο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν έναν ή περισσότερους γνωστικούς τομείς και δημιουργούν δυσκολίες στη σχολική ηλικία, συνήθως στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Οι δυσκολίες στην οπτική ή ακουστική διάκριση, στην επεξεργασία των πληροφοριών, στη μνήμη και στις μεταγνωστικές δεξιότητες μπορεί να αποτελούν αιτίες των δυσκολιών αυτών με σημαντικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση (Παντελιάδου, 2000. Αντωνίου, 2008).

Οι μαθητές με μ.δ. έχουν ιδιαίτερα προβλήματα στην απομνημόνευση, στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, στην εύρεση λύσης ενός προβλήματος, στην εκμάθηση της ώρας, των ημερών της εβδομάδας, των μηνών, των εποχών, στον προσανατολισμό του χώρου και του χρόνου, στην εκμάθηση των ήχων των γραμμάτων, ιδίως γραμμάτων με ηχητικές ή οπτικές ομοιότητες, στην εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στη σύνταξη περίληψης, στην εύρεση ομοιοτήτων ή διαφορών και στις κοινωνικές σχέσεις, είτε εξαιτίας της απομόνωσης και της χαμηλής αυτοεκτίμησης ή εξαιτίας των δυσκολιών στην κατανόηση καταστάσεων, συμπεριφορών ή κανόνων κ.ά.

Οι δυσκολίες στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας ωθούν τους μαθητές στην αποφυγή του διαβάσματος και του γραψίματος με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν μειωμένη πρόθεση για μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα. Συχνά διαβάζουν ή κατανοούν λάθος τις γραπτές οδηγίες, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη και εργάζονται με αργούς ρυθμούς στην τάξη ή στις εξετάσεις. Επιπλέον, οι δυσκολίες στην κατάκτηση βασικών μαθηματικών εννοιών και στην εφαρμογή βασικών μαθηματικών γνώσεων, δημιουργούν επιπρόσθετα προβλήματα στην καθημερινότητα του παιδιού και στην επικοινωνία του.

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη μελέτη περίπτωσης μιας μαθήτριας Γ΄ Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, αναφέρεται ένα σύντομο ιστορικό, στη συνέχεια, οι δοκιμασίες της αξιολόγησης και τέλος το πρόγραμμα παρέμβασης που καταρτίστηκε από τις ερευνήτριες, προκειμένου να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της μαθήτριας.

2.Σύντομο ιστορικό

Η Αγγελίνα είναι μαθήτρια της Γ΄ τάξης, ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου που βρίσκεται στην περιοχή της Ανατολικής Αττικής. Παρακολουθεί το Τμήμα Ένταξης του σχολείου για δεύτερη συνεχή χρονιά, 2 φορές την εβδομάδα και έχει αναπτύξει καλή σχέση με την Ειδική Παιδαγωγό. Τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες, η μαθήτρια παρακολουθεί την κανονική τάξη. Η Ειδική Παιδαγωγός έχει παραπέμψει τη μαθήτρια για αξιολόγηση στο ΚΕΔΔΥ και βρίσκεται σε λίστα αναμονής από την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Η Αγγελίνα είναι μοναχοπαίδι, αλβανικής καταγωγής και ζει με την οικογένειά της, γεννήθηκε στην Ελλάδα, γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, όμως στο σπίτι της μιλάνε αλβανικά και αυτό δε βοηθάει τη μαθήτρια στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της και εντείνει τις δυσκολίες που έχει στο σχολείο.

Η εκπαιδευτικός της τάξης δεν βοηθούσε ιδιαίτερα τη μαθήτρια και όπως η ίδια ανέφερε δε γνώριζε τρόπους για να τη βοηθήσει. Η μαθήτρια δε μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τάξης και η σχολική επίδοσή της ήταν χαμηλή σε σχέση με τους συμμαθητές της, για το λόγο αυτό ένιωθε απομονωμένη και αποξενωμένη από την τάξη. Η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, στη συνέντευξη που

χορηγήθηκε στις ερευνήτριες, σκιαγραφώντας το προφίλ της μαθήτριας, ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Η Αγγελίνα είναι καλό και ντροπαλό παιδί, είναι πολύ ευγενική. Έχει αρκετές δυσκολίες στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, Δεν τα καταφέρει στις γραπτές δοκιμασίες. Διαβάζει με δυσκολία. Ακούει οδηγίες και διευκρινήσεις, αλλά αρκετές φορές δεν τις καταλαβαίνει και παρά τις φιλότιμες προσπάθειές της, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο επίπεδο της τάξης. Τα γνωστικά κενά αυξάνονται με την πάροδο του χρόνου και η ίδια αισθάνεται όλο και περισσότερο άβολα μέσα στην τάξη. Το γεγονός αυτό, την οδηγεί σε απομόνωση, σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και σε χαμηλές προσδοκίες...».*

3.Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιελάμβανε: α) παρατήρηση εντός και εκτός τάξης, στον προαύλιο χώρο β) χορήγηση κοινωνιογράμματος γ) εξατομικευμένη αξιολόγηση με τη χορήγηση τυπικών και άτυπων διαδικασιών.

Η παρατήρηση από τους ερευνητές που έγινε μέσα στην τάξη κατέδειξε ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε μετωπική διδασκαλία και δεν γινόταν διαφοροποίηση ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Συνήθως, παρότρυνε τους «καλούς» μαθητές και οι ερωτήσεις απευθύνονταν συνήθως σε αυτούς. Οι ασκήσεις που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός για εμπέδωση της ύλης ή αξιολόγηση των μαθητών δεν ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Η Αγγελίνα καθόταν στο μπροστινό θρανίο και τις απορίες προσπαθούσε να τις λύσει απευθυνόμενη στη συμμαθήτριά της, η οποία καθόταν δίπλα στο θρανίο της. Η δασκάλα δεν ασχολείτο μαζί της, όπως και με άλλους «αδύνατους μαθητές». Η παρατήρηση στον προαύλιο χώρο, επιβεβαίωσε τις απόψεις της δασκάλας. Η μαθήτρια συνήθως έκανε βόλτες μόνη της στα διαλείμματα, δεν είχε φιλικές σχέσεις, ήταν ιδιαίτερα ντροπαλή και δεν αναλάμβανε πρωτοβουλία να ενταχθεί σε παρέες.

Η χορήγηση ενός κοινωνιογράμματος κατέδειξε, ότι η μαθήτρια είχε ελάχιστες προτιμήσεις από τους συμμαθητές της για την εκτέλεση ομαδικών δραστηριοτήτων ή για τη συνεργασία σε ομαδικό παιχνίδι στο διάλειμμα. Οι προτιμήσεις των συμμαθητών της ήταν μία προτίμηση από τα 25 παιδιά της τάξης, προκειμένου να

κάνουν μια κοινή δραστηριότητα, ενώ η ίδια είχε επιλέξει δύο παιδιά. Συνεπώς, η κοινωνιομετρική θέση της μαθήτριας στην τάξη ήταν πολύ χαμηλή.

Η εξατομικευμένη αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Τμήματος Ένταξης και περιελάμβανε χορήγηση του λάμδα test και άτυπων δοκιμασιών που αφορούσαν στην ανάγνωση, στις χρονικές αλληλουχίες και στις προμαθηματικές έννοιες. Η μαθήτρια είχε χαμηλές επιδόσεις στις δοκιμασίες, τόσο στην ανάγνωση όσο και στα μαθηματικά. Η ανάγνωσή της ήταν συλλαβική. Δυσκολευόταν στις πολυσύλλαβες λέξεις και στην κατανόηση του κειμένου. Έκανε λάθη συμφωνικών συμπλεγμάτων, καθώς και φωνολογικών. Δυσκολίες παρουσίασε στην οπτική και ακουστική διάκριση, και στην αποκωδικοποίηση των ψευδολέξεων. Η αξιολόγηση σε προμαθηματικές έννοιες έδειξε ότι η μαθήτρια είχε δυσκολίες σε δραστηριότητες ταξινόμησης, σειροθέτησης, αρίθμησης.

Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής:

- Καλλιέργεια φωνολογικής επίγνωσης
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης
- Ενίσχυση της οπτικής και ακουστικής διάκρισης
- Εκμάθηση συμφωνικών συμπλεγμάτων όπως, τσ φθ, βρ, σπ, γρ, ρτ, σβ,κτ
- Εκμάθηση προμαθηματικών εννοιών, ταξινόμηση, σειροθέτηση, αρίθμηση
- Εκτέλεση απλών πράξεων, πρόσθεσης και αφαίρεσης στην πρώτη δεκάδα και στη συνέχεια στην εικοσάδα με και χωρίς κρατούμενο.
- Εκμάθηση των εποχών του έτους, των μηνών, των ημερών.

4.Εκπαιδευτική παρέμβαση

Η παρέμβασή μας γινόταν καθημερινά στο πρώτο διδακτικό δίωρο, δύο φορές την εβδομάδα, για ένα έτος. Συνεργασθήκαμε με την Ειδική Παιδαγωγό και τη δασκάλα της γενικής τάξης. Η εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης και οι ερευνήτριες έδιναν εκπαιδευτικό υλικό στη δασκάλα της τάξης και συνεχή ανατροφοδότηση. Ο χρόνος είχε κατανεμηθεί μία ώρα για το διδακτικό αντικείμενο της Γλώσσας και μία ώρα για τα Μαθηματικά.

Το πρόγραμμα παρέμβασης περιελάμβανε α) καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης και της αποκωδικοποίησης. β) καλλιέργεια της ευχέρειας στην ανάγνωση γ) άσκηση στην κατανόηση κειμένων δ) διδασκαλία χρονικών αλληλουχιών ε) άσκηση σε προμαθηματικές έννοιες, στ) άσκηση σε πράξεις αρίθμησης πρώτης δεκάδας ζ) άσκηση σε πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης στην εικοσάδα η) άσκηση σε προσθέσεις στην πρώτη εικοσάδα με κρατούμενο θ) άσκηση σε αφαιρέσεις στην πρώτη εικοσάδα με κρατούμενο..

Η καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης επιτεύχθηκε με τη χορήγηση προφορικών ασκήσεων όπως, κατάτμηση δισύλλαβων λέξεων, του τύπου σύμφωνο – φωνήεν σε συλλαβές, κατάτμηση λέξεων σε γράμματα, κατάτμηση πολυσύλλαβων λέξεων του τύπου, σύμφωνο-φωνήεν σε συλλαβές, κατάτμηση πολυσύλλαβων λέξεων σε γράμματα, κατάτμηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα σε συλλαβές και γράμματα, σύνθεση λέξεων σε συλλαβές και γράμματα. Όλες οι ασκήσεις ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε εποπτικό υλικό προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθήτρια και να αποκτήσει όλη η διαδικασία παιγνιώδη χαρακτήρα. Στη συνέχεια, οι ασκήσεις χορηγήθηκαν προφορικά και η ανταπόκρισή της ήταν ικανοποιητική.

Η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας πραγματοποιήθηκε με ασκήσεις ομαδοποιημένων λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Οι πρώτες καρτέλες περιελάμβαναν απλές δισύλλαβες λέξεις του τύπου, σύμφωνο-φωνήεν και πολυσύλλαβων λέξεων. Διδάχθηκαν τα συμφωνικά συμπλέγματα, στα οποία η μαθήτρια παρουσίαζε δυσκολίες, όπως είχαν καταγραφεί στην αρχική αξιολόγηση. Οι ερευνήτριες σχεδίαζαν εποπτικό υλικό, το οποίο ικανοποιούσε τη μαθήτρια γιατί είχε σχέση με τα ενδιαφέροντά της. Έδιναν τακτική ενίσχυση υλική, αλλά και κοινωνική ενίσχυση με τη χρήση ατομικού ή δημοσίου επαίνου. Οι στόχοι της παρέμβασης γνωστοποιούνταν στη μαθήτρια, καθώς και όλα τα βήματα που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξή τους. Οι αναγνωστικές ασκήσεις συνοδεύονταν από αντίστοιχες γραπτές ασκήσεις προκειμένου να ασκηθεί στο γραπτό λόγο. Παροτρύνουμε την Αγγελίνα να γράφει απλές προτάσεις με τη βοήθεια εικόνων ή να συνθέτει προτάσεις από την παρατήρηση εποπτικού υλικού.

Η διδασκαλία της ανάγνωσης και του εμπλουτισμού του λεξιλογίου έγινε με τη χρήση απλών παραμυθιών, πλούσια εικονογραφημένων, ώστε να δίνουν οπτικά ερεθίσματα και να συντελούν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της.

Η παραγωγή γραπτού λόγου έγινε με τη χρήση εικόνων, οι οποίες τοποθετημένες σε λογική σειρά συνέθεταν μια ιστορία. Η δραστηριότητα αυτή ήταν ιδιαίτερα ευχάριστη στη μαθήτριά και η παραγωγή γραπτού λόγου εξελίχθηκε σε μια ευχάριστη διαδικασία. Η ίδια άρχισε να βρίσκει εικόνες από έντυπο υλικό και να συνθέτει τις δικές της ιστορίες, τις οποίες αφού διηγείτο προφορικά, έγραφε σε επιστολές κολλώντας στο πίσω μέρος τις εικόνες. Οι ασκήσεις αυτές βοήθησαν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της και στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου.

Η κατάκτηση εννοιών χωροχρονικού προσανατολισμού έγινε αρχικά με την αξιοποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων από το πρόγραμμα της μαθήτριάς για να κατακτήσει την έννοια του χρόνου, τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές, τους μήνες, το έτος. Ασκήθηκε σε χρονικά διαστήματα της ημέρας, πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ, με τη διήγηση κοινωνικών ιστοριών. Η εκμάθηση των ημερών της εβδομάδας συνδυάστηκε με καθημερινές αγαπημένες της δραστηριότητες. Σχετικές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να μάθει τις εποχές και τους μήνες του χρόνου. Η ανάγνωση παραμυθιών, τραγουδιών, εθίμων από τη χώρα της βοήθησε σε αυτή την κατεύθυνση. Η ανάγνωση σχετικών παραμυθιών και η αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εποχής που αφορούν στη φύση, στον καιρό, στις συνήθειες, στις εορτές, στις σχολικές εορτές και στις διακοπές, βοήθησαν την επίτευξη του στόχου μας. Έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μάθει τους μήνες του χρόνου και τα κατάφερε. Συνθέταμε για κάθε μήνα ένα τραγούδι και δίναμε ένα παρατσούκλι που τον χαρακτήριζε. Παράλληλα, διδάχθηκε προμαθηματικές έννοιες όπως στενό-φαρδύ, ψηλό-κοντό κ.ά. Στη δραστηριότητα αυτή διαπιστώσαμε ότι δε γνώριζε τη σχετική ορολογία πολλών λέξεων. Χορηγήθηκε πλούσιο εποπτικό υλικό, εικόνες, κείμενα, προτάσεις που τη βοηθούσαν να ανακαλέσει από τη μνήμη της τις έννοιες αυτές. Ο στόχος που αφορούσε στην κατάκτηση προμαθηματικών εννοιών επιτεύχθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα, καθώς οι περισσότερες από αυτές τις δεξιότητες ήταν αναδυόμενες.

Οι επόμενοι στόχοι αφορούσαν στη ταξινόμηση και στη δημιουργία ομοειδών ομάδων αντικειμένων με ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά και στη σειροθέτηση αντικειμένων ως προς ένα χαρακτηριστικό. Η διδασκαλία στην αρίθμηση ξεκίνησε από την πρώτη δεκάδα με τη χρήση βοηθητικού υλικού με σκοπό να αποκτήσει ευχέρεια στην πρόσθεση και στην αφαίρεση. Η πρόσθεση και η αφαίρεση με τη χρήση βοηθημάτων κατακτήθηκε σχετικά γρήγορα. Η πρόσθεση και η αφαίρεση από μνήμης χρειάστηκε περισσότερο χρόνο. Η κατάκτηση της πρόσθεσης και της αφαίρεσης της πρώτης δεκάδας βοήθησε στην άσκηση των αριθμητικών πράξεων της επόμενης δεκάδας με και χωρίς βοηθήματα. Χρησιμοποιήθηκε πλούσιο εποπτικό υλικό όπως ξυλάκια, κύβοι, άβακας, δάχτυλα κ.ά. (Αγαλιώτης, 2004) και η τεχνική της αυτοκαθοδήγησης (Κολιάδης, 2007). Η διδασκαλία κάθε στόχου γινόταν με συγκεκριμένα βήματα, τα οποία μάθαινε η μαθήτρια και στη συνέχεια εκτελούσε, στην αρχή με καθοδήγηση και με συνεχώς μειωμένη καθοδήγηση έφτανε στο στάδιο της αυτοκαθοδήγησης και της αυτοματοποίησης. Η εκτέλεση απλών μαθηματικών πράξεων, πρόσθεσης και αφαίρεσης με και χωρίς κρατούμενο κατακτήθηκε. Επιπλέον, διδάχτηκε τεχνικές για τη λύση προβλημάτων, όπως αντικατάσταση των αριθμών του προβλήματος με μικρότερους αριθμούς, δραματοποίηση του προβλήματος, ζωγραφική, χρήση της τεχνικής δεδομένα-ζητούμενα κ.ά. (Αγαλιώτης, 2004). Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διδάχθηκε τριψηφίους αριθμούς και αριθμητικές πράξεις με τη χρήση τριψηφίων αριθμών. Η αξιολόγηση έδειξε ότι η πλειοψηφία των στόχων κατακτήθηκαν.

Η ανταπόκρισή της Αγγελίνας στο πρόγραμμα που σχεδιάσαμε και η συνεχής βελτίωση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά τη βοήθησαν στην αυξανόμενη εμπλοκή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, στα πλαίσια της γενικής τάξης. Η εκπαιδευτικός της τάξης έμαθε τεχνικές να υποστηρίζει τη μαθήτρια και να την ανατροφοδοτεί συνεχώς. Άρχισε να χρησιμοποιεί διαφοροποιημένες ασκήσεις για τους μαθητές της και οι ασκήσεις που έδινε για εμπέδωση ή αξιολόγηση ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας.

5.Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση έδειξε ότι η μαθήτρια είχε βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση στα διδακτικά αντικείμενα της Γλώσσας και των

Μαθηματικών. Η ανάγνωσή της είχε βελτιωθεί. Διάβαζε με ευχέρεια κείμενα με διψήφια συμφωνικά συμπλέγματα και με πολυσύλλαβες λέξεις. Έκανε λιγότερα από τα μισά λάθη ανάγνωσης σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση στις ψευδολέξεις. Κατέκτησε τη φωνολογική επίγνωση. Δυσκολία παρουσίαζε σε τριψήφια συμπλέγματα. Το λεξιλόγιό της βελτιώθηκε. Έμαθε λέξεις καθημερινού λεξιλογίου που δε γνώριζε την ορολογία τους. Η παραγωγή γραπτού λόγου ήταν ικανοποιητική, καθώς μπορούσε να περιγράψει μια ιστορία, χρησιμοποιώντας σωστή σύνταξη και γραμματική. Δυσκολίες παρουσίαζε στην ορθογραφία και συγκεκριμένα στην ιστορική ορθογραφία, συνέχιζε να κάνει αρκετά θεματικά λάθη. Η εμπέδωση προμαθηματικών εννοιών, η κατανόηση της έννοιας των αριθμών, η εξοικείωση με αριθμητικές πράξεις τη βοήθησαν να παρακολουθεί τα Μαθηματικά της γενικής τάξης. Γενικότερα, η συνεχή της πρόοδο τη βοηθούσε να εμπλέκεται ενεργά όλο και περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Η συνεργασία μαζί μας ήταν άριστη, αναπτύχθηκε σχέση εμπιστοσύνης και αυτό βοήθησε τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα και στην κατάκτηση των στόχων.

Η εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάστηκε μαζί μας. Προτείναμε τρόπους παρέμβασης και υποστήριξης της μαθήτριας στα πλαίσια της γενικής τάξης με τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως γραφικοί οργανωτές, μακέτες, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, κάρτες κ.ά. (Tomlinson, 2005), ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας για την επίλυση προβλημάτων, έλεγχο της ορθότητας των μαθηματικών πράξεων (Fuchs & Fuchs, 2005) κ.ά., έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση. Η μαθήτρια απέκτησε μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και εντάχθηκε κοινωνικά στη σχολική τάξη.

Η παρατήρηση στο διάλειμμα έδειξε ότι πλέον δεν είναι απομονωμένη, κάνει παρέα με τους συμμαθητές της και η χορήγηση ενός νέου κοινωνιογράμματος έδειξε ότι οι προτιμήσεις των συμμαθητών της είχαν αυξηθεί αφού επιλέχθηκε από οκτώ συμμαθητές της για συνεργασία σε κοινές δραστηριότητες.

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης καταδεικνύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται, αρκεί η παρέμβαση να είναι συστηματική. Η χρήση

διαμορφωτικής αξιολόγησης συντελεί στον εντοπισμό αρχικά των ελλειμμάτων και των αναδυομένων δεξιοτήτων και στη συνέχεια στον αναπροσδιορισμό των στόχων και στον καλύτερο σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης. Οι αρχικοί στόχοι εστιάζουν στις αναδυόμενες δεξιότητες και στη συνέχεια στην κατάκτηση δεξιοτήτων που ο μαθητής θα έπρεπε να είχε κατακτήσει σε σχέση με το νοητικό του δυναμικό και την ηλικία του.

Η έγκαιρη παρέμβαση και η κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων συντελεί στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στην ενεργό συμμετοχή τους και στην κοινωνική τους ένταξη, τομείς που θεωρούνται βασικοί σκοποί του εκπαιδευτικού μας συστήματος και των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος Δ. (2000) Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 17 (5), 506 – 517.
- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special education needs*. Aachen: Shaker Verlag.
- Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης στο *Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Γράφημα: Θεσσαλονίκη
- Fuchs, L.S. & Fuchs, D. (2005). Enhancing mathematical problem solving with students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 39, 45-47.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.

Κολιάδης Ε., (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. τ. Β΄.

Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Μαυρομμάτη, Δ. (1993). *Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της*

Δυσλεξίας. Αθήνα. Έκδοση της συγγραφέας.

Hammill, D.D. (1990), A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D.

Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη Αικ.(2009). *Δυσκολίες Μάθησης-*

Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*.

Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και*

μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη:Γράφημα.

Πόρποδας, Κ. (2003).*Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών*

Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο. Πάτρα: Στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ (2000-2006) του ΥΠΕΠΘ.

Tomlinson, C. (2005). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms

(2nd ed). NJ Pearson Merrill Prentice Hall.

Φλωράτου, Μ., (1992). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα:Οδυσσέας.