

Διδακτική παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου σε Τμήμα Ένταξης Β/θμιας Εκπ/σης

Μαρία Σιομπότη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε Τμήματος Ένταξης

Προλεγόμενα

Τα Τμήματα Ένταξης, αν και λειτουργούν στην Α/βάθμια Εκπαίδευση από το 1984, τα τελευταία μόλις χρόνια άρχισαν να εφαρμόζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και χρειάζονται απαραίτητως τη στήριξη όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Στο νομό Σερρών, πρωτοπόρο στο θέμα αυτό, με την αρωγή της Δ/νσης Β/θμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούν Τμήματα Ένταξης αναγνωρισμένα από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. από το σχολικό έτος 2003-2004. Το πρώτο από αυτά λειτούργησε στο 3^ο Γυμνάσιο Σερρών, όπου και αποσπάστηκε από την αρχή της ίδρυσής του.

Στα τμήματα αυτά φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή παιδιά που έχουν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ικανοτήτων προσοχής, ομιλίας, γραφής, σκέψης ή μαθηματικών. Συνέπεια των παραπάνω είναι οι μαθητές αυτοί να έχουν σχολική υπο-επίδοση και να βιώνουν επανειλημμένα τη σχολική αποτυχία. Σκοπός των τμημάτων αυτών είναι να εφοδιάσουν τους φοιτώντες με βασικές γνώσεις, σχετικές πάντα με τους διδακτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά, να διαφοροποιηθούν οι μέθοδοι αξιολόγησης από την κοινή τάξη, και κυρίως να νοιώσουν οι μαθητές αυτοί ισότιμα μέλη της μικρής κοινωνίας του σχολείου.

Με την ανακοίνωσή μας αυτή θα παρουσιάσουμε μια διδακτική παρέμβαση σε μαθήτρια της πρώτης γυμνασίου που φοιτούσε σε Τμήμα Ένταξης και αντιμετώπιζε κυρίως πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Θα αναλύσουμε τη διαδικασία επιλογής της μαθήτριας, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, τη χρήση στρατηγικών στην υλοποίηση της παρέμβασης, καθώς και την τελική αξιολόγησή της.

A. Διαδικασία επιλογής μαθήτριας

Ο εντοπισμός της μαθήτριας έγινε μέσα από το Τμήμα Ένταξης, στο οποίο εργάζεται η διδάσκουσα κατά τη περσινή σχολική χρονιά. Πρόκειται για ένα εσωστρεφές, φοβισμένο και δειλό παιδί, συνεπώς το πλησίασμά της αρχικά ήταν πολύ δύσκολο. Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΔΑΥ διέγινωσε ότι η μαθήτρια έχει νοητική ανωριμότητα. Παρουσιάζει αδυναμίες αναφορικά με το εύρος γενικών πληροφοριών, έχει χαμηλή ψυχοκινητική ταχύτητα, χαμηλή αισθησιοκινητική ανατροφοδότηση, καλή μακρόχρονη οπτική μνήμη και ικανοποιητική γνώση καθημερινών πρακτικών πραγμάτων. Οι γονείς ενημερώθηκαν για την παρέμβαση που θα γινόταν και εύκολα συμφώνησαν. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα με το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος στηρίζει με όλες του τις δυνάμεις το Τμήμα Ένταξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι επειδή η μαθήτρια είναι ένα παιδί αποθαρρυσμένο και με χαμηλή αυτοεκτίμηση η συμμετοχή της στο Τμήμα Ένταξης την ικανοποιούσε ιδιαίτερα. Από την άλλη μεριά όμως αρνιόταν συχνά να συμμετέχει στα μαθήματα της κοινής τάξης με τη δικαιολογία ότι ντρέπεται και ότι οι συμμαθητές της την έκαναν να νιώθει άσχημα. Το οικογενειακό της περιβάλλον δεν μπορεί να προσφέρει καμία στήριξη, γιατί και οι δύο γονείς της έχουν πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Επίσης δεν ενισχύεται η αυτοπεποίθησή της ούτε από τους γονείς ούτε από τους συνομήλικους της παρά μόνο από τους καθηγητές του σχολείου.

B. Εκπαιδευτική αξιολόγηση-στοχοθεσία

Έγινε χρήση από τη διδάσκουσα του LDDI (κλίμακες σχετικές με την ακρόαση προφορικού λόγου, ομιλίας, ανάγνωσης γραφής, μαθηματικών, και συλλογισμού) και των πρωτοκόλλων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση έγινε εξατομικευμένα στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης, που είναι ανεξάρτητη από τις υπόλοιπες. Πρόβλημα χρόνου δεν υπήρχε, γιατί η μαθήτρια βρίσκεται αρκετές ώρες στο Τμήμα αυτό. Καθώς η μαθήτρια στην αρχή είχε αρκετό άγχος για τη συμπλήρωση των πρωτοκόλλων αξιολόγησης χρειάστηκε να της εξηγηθεί ότι δε θα βαθμολογηθεί σε καμία περίπτωση και έτσι η έντασή της ξεπεράστηκε ως ένα βαθμό. Χρειάστηκε πολλές φορές να διαβάσει μαζί με τη διδάσκουσα την κάθε άσκηση, καθώς δεν μπορούσε να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει κάθε φορά. Οι ασκήσεις της φάνηκαν αρκετά δύσκολες με εξαίρεση εκείνες της ανάγνωσης. Στο τέλος της αξιολόγησης υπήρχε αρκετή κούραση και ίσως παραίτηση σε ένα βαθμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μαθήτρια έχει μικρό πρόβλημα στην φωνολογική επίγνωση, είναι γενικά καλή στην αποκωδικοποίηση, καθώς και στην ανάγνωση, με προβλήματα στην ορθογραφία και με τεράστια προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα το περιεχόμενο του κειμένου της ήταν πολύ φτωχό, δεν υπήρχε καμία συνοχή, ενώ η σύνδεση ήταν παρατακτική και χωρίς στίξη. Το ορθογραφικά της λάθη ήταν πάρα πολλά. Επίσης πριν τη συγγραφή γνώριζε ελάχιστες ή και καθόλου πληροφορίες για το αντικείμενο που θα διαπραγματευόταν, υπήρξε μεγάλη δυσκολία στο να αποφασίσει τι θα γράψει και χρειάστηκε συχνά βοήθεια από τη διδάσκουσα. Συνεπώς επιλέχτηκε να γίνει εκπαιδευτική παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου, γιατί αυτός ήταν ο πιο σημαντικός από τους στόχους που τέθηκαν.

Στόχος της παρέμβασης ήταν να παράγει η μαθήτρια γραπτό λόγο, έχοντας προηγουμένως σχεδιάσει και οργανώσει τις πληροφορίες που σκόπευε να μεταδώσει με λογική και συνειρμική σειρά. Επίσης στόχος ήταν να χρησιμοποιήσει η μαθήτρια κάποια λεκτικά σήματα που δηλώνουν την αρχή, τη συνέχιση και το τέλος ενός γραπτού κειμένου. Θα έπρεπε να δοθεί επίσης κάποια προσοχή στην ανάπτυξη λεξιλογίου, έστω για το θέμα που θα δουλευόταν.

Γ. Τεκμηρίωση – Διατύπωση στόχου

Προκειμένου να γίνει η παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου η διδάσκουσα έλαβε υπόψη τα πρωτόκολλα αξιολόγησης αλλά και τη γενικότερη εικόνα της μαθήτριας κατά τη διάρκεια των φιλολογικών μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα η μαθήτρια ανταποκρινόταν σχετικά καλά στις γλωσσικές ασκήσεις, κυρίως όταν δεν απαιτούνταν να εφαρμοστούν συγκεκριμένη γραμματικοί κανόνες. Αντίθετα εκδήλωνε σημαντική δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση και ακόμη μεγαλύτερη στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επειδή τα κείμενα που ζητούνται για παραγωγή γραπτού λόγου στην Α΄ Γυμνασίου, αλλά και στο Δημοτικό έχουν αφηγηματικό χαρακτήρα, διαπιστώθηκε ότι η μαθήτρια αδυνατούσε να περιγράψει και να καταγράψει ακόμη και απλές πληροφορίες ή οικεία σε αυτή θέματα, όπως η διαδρομή που έκανε καθημερινά από το σπίτι στο σχολείο.

Η παρέμβαση έγινε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με παραγωγή γραπτού λόγου. Επιλέχτηκε η Δ΄ Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου με θέμα Άνθη- Κήποι.

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης, ατομικά στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, καθώς δεν υπήρχε πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου. Χρειάστηκαν τρία δίωρα προκειμένου να ολοκληρωθεί.

Ο γενικότερος στόχος που τέθηκε ήταν να συγγράψει η μαθήτρια στο τέλος της παρέμβασης ένα κείμενο 2-3 παραγράφων με θέμα: «Ο Κήπος μου την άνοιξη».

Οι επιμέρους στόχοι ήταν να διδαχτεί η μαθήτρια τη δομή μιας παραγράφου (θεματική περίοδος –σχόλια -κατακλείδα), ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου της μαθήτριας, προκειμένου να το χρησιμοποιήσει αργότερα σε δικά της κείμενα, να γίνει νύξη για την ανάλυση και σύνθεση λέξεων και τέλος χρήση στίξης.

Δ. Υλοποίηση παρέμβασης

1^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου της μαθήτριας για το θέμα που θα πραγματευόταν. ,Ο κήπος μας την άνοιξη

Στρατηγικές: Μελέτη του λεξιλογίου από το βιβλίο (ουσιαστικά, επίθετα, μετοχές, ρήματα και φράσεις σχετικές με τα άνθη και τους κήπους) (Διαφάνειες 1, 2). Επειδή η μαθήτρια είχε πάρα πολλές άγνωστες λέξεις, παρότι το συγκεκριμένο λεξιλόγιο ήταν σχετικά απλό, χρησιμοποιήθηκε λεξικό, κάτι που η μαθήτρια έβλεπε πρώτη φορά στη ζωή της. Καθώς η μαθήτρια δεν έχει ιδιαίτερο πρόβλημα στην ανάγνωση, της ζητήθηκε να διαβάσει η ίδια τη στήλη με τα επίθετα και τις μετοχές. Κατάλαβε τη χρήση λεξικού, αν και δυσκολευόταν πολύ να αναζητήσει τις λέξεις με την απόλυτη αλφαβητική τους σειρά.

Στην τάξη έγιναν εφαρμογές της χρήσης των λέξεων και των φράσεων με άσκηση συμπλήρωσης των κενών (Διαφάνεια 3). Η μαθήτρια κατάφερε να απαντήσει σωστά μόνο σε δύο ασκήσεις.

2^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Δημιουργία λεκτικών συνόλων (ονοματικών και ρηματικών), ανάλυση λέξεων στα συνθετικά τους και σύνθεση λέξεων.

Στρατηγικές: Χρήση καρτών (Διαφάνειες 4, 5). Δύο κύριες κάρτες με τις λέξεις Κήπος και Άνθη και επιμέρους κάρτες με ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα που δημιουργούσαν λεκτικά σύνολα. Επιδιώχτηκε επίσης να κατανοήσει η μαθήτρια τη δημιουργία νέων λέξεων με τη σύνθεση, έτσι ώστε να τις χρησιμοποιήσει σε δικά της κείμενα. Πιο συγκεκριμένα: Οι επιμέρους καρτέλες περιλάμβαναν επίθετα και η μαθήτρια έπρεπε να δημιουργήσει λεκτικά σύνολα, για παράδειγμα λουλουδιασμένος κήπος, καταπράσινος κήπος, παραδεισένια άνθη, αρωματικά άνθη κλπ. Επιλέχτηκαν σκοπίμως κάποια σύνθετα επίθετα (π.χ. μυροβόλος, αειθαλής), έτσι ώστε να διδάξει την ανάλυση και τη σύνθεση των λέξεων. Το ίδιο έγινε και με τα ουσιαστικά (π.χ. δενδρόκηπος, ανθοκόμος, ανθόκηπος), λέξεις δηλαδή που είχαν ως πρώτο ή δεύτερο συνθετικό τις λέξεις άνθος ή κήπος. Με τον τρόπο αυτό η μαθήτρια κατάφερε να κατανοήσει ως ένα βαθμό την ανάλυση σύνθετων λέξεων στα συνθετικά τους. Τα ρήματα που υπήρχαν στις καρτέλες δημιουργούσαν ρηματικά σύνολα με τις λέξεις άνθη-κήπος π.χ. καλλιεργώ τον κήπο, τα άνθη ευωδιάζουν. Στο τέλος της ζητήθηκε να σχηματίσει προφορικά δύο προτάσεις με τα λεκτικά σύνολα αρωματικό άνθος και χορταριασμένος κήπος. Στο σημείο αυτό τα κατάφερε αρκετά καλά. Σχημάτισε τις προτάσεις Τα αρωματικά άνθη τα βάζουμε στο βάζο και Ο χορταριασμένος κήπος δεν μου αρέσει.

3^η –4^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Ανάλυση της δομής μιας παραγράφου και χρήση παραγράφων στο κείμενο που θα δημιουργούσε.

Στρατηγικές: Επιλέχτηκαν δύο κείμενα από το βιβλίο της Γλώσσας: Ένα ακριβό τριαντάφυλλο και Οι Γιαπωνέζοι και τα λουλούδια.(Διαφάνειες 6, 7)

Το πρώτο κείμενο διαβάστηκε φωναχτά από τη διδάσκουσα και το δεύτερο από τη μαθήτρια. Και στα δύο κείμενα η μαθήτρια είχε πολλές άγνωστες λέξεις και έτσι εξηγήθηκαν

προκειμένου η μαθήτρια να τα κατανοήσει. Χρησιμοποιήθηκε επίσης η στρατηγική των συμφραζόμενων, κυρίως στο δεύτερο κείμενο που της φάνηκε και πιο δύσκολο.

Καθώς η μαθήτρια δεν είχε ακούσει ποτέ πριν για παραγράφους της εξηγήθηκε ότι τα κείμενα χωρίζονται σε παραγράφους και ότι κάθε παράγραφος εκφράζει ένα διαφορετικό νόημα. Ένας εύκολος τρόπος να διακρίνουμε τη μία παράγραφο από την άλλη είναι να δούμε στα κείμενά μας ότι «μπαίνουμε» λίγο πιο μέσα κάθε φορά που τις ξεχωρίζουμε. Κάθε φορά που αλλάζει η παράγραφος, αλλάζει και η σειρά.

Σχεδιάστηκε στον πίνακα η δομή μιας παραγράφου:

- Θεματική περίοδος: Ο συγγραφέας εδώ παρουσιάζει το θέμα του.
- Σχόλια-λεπτομέρειες σχετικές με το θέμα
- Κατακλείδα (η τελευταία περίοδος της παραγράφου). Τονίστηκε ότι η κατακλείδα δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει πάντα.

Στο πρώτο κείμενο έγινε η εφαρμογή στην τελευταία του παράγραφο. Η μαθήτρια εντόπισε σχετικά εύκολα τη θεματική περίοδο, όχι όμως το ίδιο εύκολα τις υπόλοιπες περιόδους, που αποτελούν τα σχόλια-λεπτομέρειες. Την κατακλείδα δεν κατάφερε να την εντοπίσει και εντοπίστηκε από τη διδάσκουσα.

Στο δεύτερο κείμενο η μαθήτρια δούλεψε με τον ίδιο τρόπο στη δεύτερη παράγραφο του. Κατάφερε να εντοπίσει τη θεματική περίοδο και την κατακλείδα, όχι όμως τα σχόλια-λεπτομέρειες.

Καθώς κύριος στόχος των δύο αυτών ωρών δεν ήταν η πλήρης κατανόηση των κειμένων, τα κείμενα δεν αναλύθηκαν διεξοδικά ούτε τέθηκαν σχετικές ερωτήσεις κατανόησης.

Προκειμένου η μαθήτρια να ξαναθυμηθεί το λεξιλόγιο, της ζητήθηκε να υπογραμμίσει σε κάθε κείμενο τρεις λέξεις που είχαν σχέση με τους κήπους και τα άνθη. Στο πρώτο κείμενο υπογράμμισε τις λέξεις τριαντάφυλλο, λουλουδιών, άνθος.

Στο δεύτερο κείμενο τις λέξεις λουλούδι και βάζα.

5^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Ως στόχος τέθηκε να αναπτύξει η μαθήτρια προφορικά αρχικά το συγκεκριμένο θέμα «Ο Κήπος μας την άνοιξη». Θα έπρεπε να τοποθετηθεί η ιστορία σε χρονικό ή τοπικό πλαίσιο, χωρίς να ξεφύγει από το θέμα με προτάσεις σύντομες και περιεκτικές.

Στρατηγικές: Επειδή η μαθήτρια δύσκολα προχωρούσε σε φωναχτή σκέψη, εφαρμόστηκε η στρατηγική του «αστεριού» (θέμα, κεντρική ιδέα, γιατί, πού, πότε, πώς, γιατί). Δυστυχώς όμως δεν μπόρεσε να κατανοήσει πλήρως τα συνδετικά στοιχεία της ιστορίας που θα δημιουργούσε. Έτσι, προκειμένου η μαθήτρια να «αναγκαστεί» να μιλήσει, τέθηκαν κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Σε ποια εποχή βρισκόμαστε;
- Ποια τα χαρακτηριστικά της;
- Πώς άλλαξε ο κήπος στα χρώματα και στη βλάστηση;
- Παρατήρησε τις αλλαγές από κάτω προς τα πάνω;

Στην πρώτη ερώτηση φυσικά απάντησε ότι βρισκόμαστε στην άνοιξη. Στη δεύτερη και τρίτη ερώτηση όμως οι απαντήσεις της ήταν φτωχές και μονολεκτικές: Ο καιρός είναι ζεστός, Το χορτάρι είναι πράσινο. Στην τελευταία ερώτηση δεν μπόρεσε να απαντήσει και χρειάστηκε η βοήθεια της διδάσκουσας, προκειμένου να ξεκινήσει η περιγραφή από το χρώμα, στη συνέχεια στα λουλούδια, στα δέντρα που πρασινίζουν, στα έντομα που πετούν, στο αεράκι που γίνεται όλο και πιο ζεστό.

Δυστυχώς το κομμάτι αυτό της παρέμβασης ήταν πολύ φτωχό σε αποτελέσματα.

6^η διδακτική ώρα

Διδακτικός στόχος: Ως στόχος τέθηκε η δημιουργία ενός κειμένου 2-3 παραγράφων με θέμα «Ο κήπος μας την άνοιξη». Επιμέρους στόχοι ήταν να χρησιμοποιήσει η μαθήτρια το λεξιλόγιο που διδάχτηκε και μπορούσε να ανατρέξει σε αυτό κάθε στιγμή, να τηρήσει έστω στοιχειωδώς τη δομή των παραγράφων και να χρησιμοποιήσει κάποιες μεταβατικές λέξεις, προκειμένου να μεταβεί από τη μία παράγραφο στην άλλη.

Στρατηγικές: Την ώρα που έγραφε ρωτούσε συνεχώς για το τι πρέπει να γράψει, επαναλάμβανε ότι δεν έχει ιδέες και γενικά ένιωθε πολύ πιεσμένη και αγχωμένη. Για να γράψει το κείμενό της χρειάστηκαν 20 λεπτά της ώρας και παρότι υπήρχε άφθονος χρόνος, αρνήθηκε να γράψει περισσότερο ή να εμπλουτίσει το ίδιο. Αφού τελείωσε, έγινε η διόρθωση του κειμένου μαζί με τη διδάσκουσα. Της εξηγήθηκε ότι θα έπρεπε να μπαίνει πιο μέσα στην πρώτη σειρά της παραγράφου, να μη χρησιμοποιεί συνέχεια το και για να συνδέει τις προτάσεις της και ότι θα έπρεπε έστω και σε αυτό το μικρό κείμενο να έχει μία κατακλείδα που να ολοκληρώνει τη σκέψη της. Δεν έκανε έλεγχο και μόνο μετά από υπόδειξη ξαναπήρε το γραπτό της, αλλά δεν έκανε καμία διόρθωση. Παρόλο που της ζητήθηκε να γράψει ένα δεύτερο κείμενο, μεγαλύτερο και πλουσιότερο, αρνήθηκε να το κάνει. Στο τέλος ήταν αμέτοχη και κουρασμένη.

Η διδάσκουσα έγραψε στο τετράδιο της μαθήτριας έξι βασικά σημεία για τη γραφή παραγράφων για να τους έχει πάντα μπροστά της όταν τους χρειάζεται :

- α) Να σκέφτεται το θέμα πριν ξεκινήσει και να το δηλώνει από την πρώτη κιόλας πρόταση,
- β) Να μην ξεφεύγει από το θέμα,
- γ) Οι προτάσεις να είναι σύντομες και περιεκτικές,
- δ) Μεταβατικές λέξεις που μπορούν να τη βοηθήσουν είναι το αλλά, αν και, μετά, στο μεταξύ, επίσης κλπ.
- ε) Να αρχίζει πιο μέσα την πρώτη πρόταση της παραγράφου,
- στ) Όταν τελειώσει, να διαβάζει ολόκληρο το κείμενο, να κάνει έλεγχο στην ορθογραφία και να προσπαθεί να το βελτιώσει όσο μπορεί.

E. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης

Οι στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν σε πολύ μικρό βαθμό, κυρίως σε αυτόν που αφορούσε τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου της μαθήτριας. Δυστυχώς η μαθήτρια δε χρησιμοποίησε μεταβατικές λέξεις, για να αναπαράγει προτάσεις με συνέπεια ο λόγος να μην είναι συνειρμικός. Δε διαπιστώθηκαν πολλά ορθογραφικά λάθη, αλλά το περιεχόμενο ήταν εξαιρετικά φτωχό, παρά την όλη προεργασία. Παρόλο ότι η μαθήτρια διδάχτηκε με πολλά παραδείγματα τη δομή μιας παραγράφου (θεματική περίοδος, σχόλια-λεπτομέρειες, κατακλείδα) δεν ανταποκρίθηκε στο δικό της κείμενο. Ο χρόνος της παρέμβασης ήταν αρκετός και το μάθημα κυλούσε χαλαρά τις πέντε πρώτες ώρες. Την τελευταία διδακτική ώρα όμως ο χρόνος κυλούσε πολύ αργά για τη μαθήτρια και φάνηκε να πιέζεται αρκετά. Το πρόβλημα ήταν ότι η μαθήτρια δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί θετικά ούτε στην προφορική έκθεση κατά την πέμπτη διδακτική ώρα. Οι στόχοι που τέθηκαν ίσως ήταν αρκετά απαιτητικοί για τη συγκεκριμένη μαθήτρια, γιατί ποτέ στο παρελθόν είχε μάθει να δουλεύει με στρατηγικές, αλλά και ίσως της νοητικής της ανωριμότητας. Ελπίζουμε ότι στο μέλλον η μαθήτρια θα βελτιωθεί στην ανάπτυξη γραπτού λόγου με όμοιες διδακτικές παρεμβάσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Η συζήτηση έγινε με καθηγητή φιλόλογο που έχει στην κοινή τάξη μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Αυτό που τον δυσχεραίνει περισσότερο σε μαθητές με ΜΔ είναι πως θα αντιμετωπιστεί το ειδικό πρόβλημα, επειδή οι μαθητές είναι συνήθως αμέτοχοι και εκτός κλίματος.

Θεωρεί ότι όταν πρόκειται για μαθητές που βρίσκονται σε κοινή τάξη είναι μέρος της δουλειάς του, διαφορετικά θα πρέπει να υπάρχει κάποιος ειδικός.

Στα διδακτικά εφόδια που θα απαιτούνταν για να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της διδασκαλίας μαθητών με ΜΔ ανέφερε ότι χρειάζεται γνώση και μεθοδολογία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης απαιτείται υπομονή σε προβλήματα συμπεριφοράς, που εμφανίζονται αρκετά συχνά σε τέτοιους μαθητές. Είναι καλό να ενημερωθεί η κοινή τάξη προκειμένου να αποδεχτεί τους μαθητές με ΜΔ. Το βέβαιο είναι ότι τουλάχιστον στην αρχή τα προβλήματα είναι ποικίλα και μεγάλα.

Η διδασκαλία μαθητών με ΜΔ του δημιουργεί σκέψεις και προβληματισμούς κυρίως για το μέλλον τους, αλλά και λύπη.

Συχνά η παρουσία των μαθητών αυτών δημιουργεί δυσάρεστες καταστάσεις, κυρίως στις αντιδράσεις τους στους κανόνες της σχολικής ζωής. Θεωρεί ότι χρειάζεται μεγαλύτερη φροντίδα από την πολιτεία για πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του προβλήματος.

Δεν έχει πρόβλημα να δεχτεί άλλο καθηγητή στην τάξη, νομίζει ότι θα πρόσφερε βοήθεια στη δεδομένη κατάσταση. Βέβαια στους συγκεκριμένους μαθητές κάτι τέτοιο δε θα πρόσφερε σημαντικό όφελος. Σε γενικές γραμμές υπάρχει αναστολή για παρουσία τρίτου προσώπου στην τάξη, ίσως όμως η αναστολή αυτή μπορεί να ξεπεραστεί με τον καιρό. Εξάλλου ίσως έτσι βοηθηθεί ο καθηγητής να γίνει πιο υπεύθυνος.

Είναι δύσκολο να συνεργαστεί με κάποιον, γιατί ακόμη και η παρουσία των άλλων παιδιών δημιουργεί πρόβλημα. Υπάρχει επίσης δυσκολία στην ολοκλήρωση της ύλης των μαθημάτων.

Αυτό που τον προβληματίζει ιδιαίτερα είναι στο να πείσει τους άλλους μαθητές να αντιμετωπίσουν τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών με ΜΔ. Θα μπορούσαν να υπάρχουν και επαφές εκτός τάξης με τα παιδιά αυτά, έτσι ώστε να αντιδράσουν θετικά οι υπόλοιποι μαθητές.

Επιλογικά

Είναι γεγονός ότι άρχισε να παρατηρείται μια κινητικότητα στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών εδώ και λίγα χρόνια. Αναμφίβολα οι ρυθμοί είναι αργοί. Ο μαθητής είναι άνθρωπος που μαθαίνει και όχι άνθρωπος που διδάσκουμε. Συνεπώς η τοποθέτηση ενός φωτισμένου δασκάλου πριν από εκατό χρόνια ότι «για να διδάξεις στο Γιάννη (δηλαδή στον κάθε μαθητή) Λατινικά ή Μαθηματικά κ.λ.π. δεν αρκεί ως δάσκαλος να ξέρεις καλά μόνο τα Μαθηματικά ή τα Λατινικά, αλλά χρειάζεται να ξέρεις εξίσου καλά και το Γιάννη», παραμένει πάντα επίκαιρη.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλου Δ., «Μαθησιακές Διαταραχές» στο Γ. Τσιάντης (επιμ.), *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001.
- Cordie A., *Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*, Αθήνα, Ολκός, 1995.
- Δήμου Γ.Η., «Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο: Μια θεωρητική προσέγγιση», *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε.* 4 (Ιωάννινα, 1991).
- Παντελιάδου, Σ., *Διδασκαλία Γλώσσας και Μαθηματικών για Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ., 1999.
- Παντελιάδου Σ., *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα 2000
- Σεμινάριο Μαθησιακές δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις
Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,
Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1990.
- Σούλη Σ., «Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η συστημική-εποικοδομητική θεωρία ως βάση ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικών παρεμβάσεων», *Ανοιχτό Σχολείο* 64 (1997) 29-34.
- Στασινού Δ., *Δυσλεξία στο σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα, Gutenberg, 1999.
- Τάφα Ε. (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα 1997.
- Φλωράτου Μ.-Μ., *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*
Αθήνα, Οδυσσεύς, 1998.