

Εφαρμογή προγράμματος φωνολογικής ενημερότητας σε μαθητή Α΄ δημοτικού με Εγκεφαλική Παράλυση - Σπαστική Τετραπληγία

Βασιλά Ελπίδα

*Φιλολόγος, Med Ειδικής Αγωγής
elpida_vasila@hotmail.com*

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα

*Φιλολόγος, Θεολόγος, Med Παιδαγωγική Ψυχολογία- Med Εκπαίδευση Ενηλίκων
gbtmatina@yahoo.gr*

Περίληψη

Το άρθρο αφορά στην αξιοποίηση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας για την κατάρτιση φωνολογικής ενημερότητας από μαθητή της Α΄ δημοτικού με Εγκεφαλική Παράλυση - Σπαστική Τετραπληγία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του μαθητή στον γνωστικό τομέα και ακολουθούν ο ορισμός της Εγκεφαλικής παράλυσης και η βασική ταξινόμηση. Στη συνέχεια, παρατίθενται η ανάλυση των μεθόδων, τεχνικών διδασκαλίας και των ενισχυτών που αξιοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση. Αξίζει να επισημανθεί ότι αξιοποιήθηκαν οι Νέες Τεχνολογίες με την χρήση του διαδραστικού πίνακα κατά τη διδακτική πράξη. Καταγράφονται οι στόχοι και ο σχεδιασμός της παρέμβασης, ενώ στα εκπαιδευτικά ημερολόγια προβάλλονται η αρχική αξιολόγηση, η παρέμβαση και η τελική αξιολόγηση. Τέλος, δίνονται τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και συμπεράσματα σχετικά με την κατάκτηση των στόχων και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Εγκεφαλική Παράλυση, πρόγραμμα παρέμβασης, φωνολογική ενημερότητα, Νέες Τεχνολογίες

Εισαγωγή

Ο όρος Εγκεφαλική παράλυση αναφέρεται σε μια ομάδα χρόνιων παθήσεων, νευροαναπτυξιακής φύσης, οι οποίες οφείλονται σε βλάβη μίας ή περισσότερων περιοχών του εγκεφάλου και επηρεάζουν την κινητικότητα του σώματος καθώς και τον συντονισμό των μυών. Συχνά, εκτός από την κίνηση, τη στάση, την ισορροπία, το μυϊκό έλεγχο και συντονισμό, επηρεάζεται η νοημοσύνη, η μνήμη, η ομιλία, αλλά και οι αισθητηριακές λειτουργίες όπως η όραση και η ακοή.

Ο Α., μαθητής της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου πάσχει από εγκεφαλική Παράλυση με Σπαστική Τετραπληγία. Έχει στραβισμό και φοράει γυαλιά. Τα δύο προηγούμενα χρόνια φοιτούσε σε κανονικό σχολείο στην Α΄ τάξη υποστηριζόμενος από τμήμα ένταξης. Φέτος, στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο παιδιών με εγκεφαλική παράλυση, παρακολουθεί ξανά το πρόγραμμα της Α΄ τάξης μαζί με άλλους πέντε μαθητές. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι με τον προφορικό λόγο που έχει αναπτύξει, εκφράζει τις προσωπικές του ανάγκες μονολεκτικά: νερό, τoστ, τσίσα. Η ομιλία του χαρακτηρίζεται δυσάρθρική, ενώ αντιλαμβάνεται τις οδηγίες και ανταποκρίνεται με επιτυχία. Σε

ερωτήσεις που του τίθενται απαντά μονολεκτικά ωστόσο, δεν έχει αναπτύξει κίνητρα για να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις συζητήσεις εντός της τάξης. Είναι ήσυχος και συχνά δείχνει να χάνεται. Εκφράζει τα συναισθήματά του (χαρά-λύπη-θυμό) μέσω των εκφράσεων του προσώπου (όταν χαίρεται χαμογελά εγκάρδια, όταν πονάει ή θυμώνει κλαίει). Στον γνωστικό τομέα παρουσιάζει έλλειψη φωνολογικής ενημερότητας. Ο Α. χρειάζεται να αποκτήσει φωνολογική ενημερότητα, να καλλιεργήσει περισσότερο τον προφορικό του λόγο, να βελτιωθεί η οπτικοακουστική του αντίληψη, να αναπτύξει την κοινωνικότητά του και φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Υπάρχει πληθώρα μορφών Εγκεφαλικής Παράλυσης που ταξινομούνται με βάση το πώς επηρεάζουν την κίνηση του ανθρώπου αφενός και αφετέρου ποια τμήματα του σώματος επηρεάζουν. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, του οποίου η κατηγοριοποίηση εμπεριέχει και τους δύο τρόπους ταξινόμησης, η Εγκεφαλική Παράλυση αφορά σε Σπαστική Τετραπληγία ΕΠ (σε προσβολή και των τεσσάρων άκρων με αμφοτερόπλευρη σπαστικότητα κυρίως των άνω, η βάδιση είναι δύσκολη έως ακατόρθωτη), Σπαστική Διπληγία ΕΠ (βλάβη του πυραμιδικού συστήματος του εγκεφάλου με αποτέλεσμα κινητική δυσλειτουργία στα δύο κάτω άκρα), Σπαστική Ημιπληγία ΕΠ (προσβολή μόνο μίας πλευράς του σώματος, χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία στην στάση και την κίνηση), Δυσκινητική ΕΠ (προκαλεί έντονους μυϊκούς σπασμούς σε ολόκληρο το σώμα) και Αταξική ΕΠ (χαρακτηρίζεται από χαμηλό μυϊκό τόνο και δυσχερή συντονισμό των κινήσεων, η κίνηση είναι ιδιαίτερα ασταθής, ταυτόχρονα επηρεάζεται η αίσθηση ισορροπίας - η αντίληψη του βάθους) (Μουταβελής, 2011). Η μεθοδολογία που ακολούθησα στις διδασκαλίες μου με τον Α. βασίστηκε στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην τεχνική της διδασκαλίας αλυσιδωτών αντιδράσεων και ανάλυσης έργου (task analysis) και οι οποίες αποτελούν τεχνικές διδασκαλίας νέων αντιδράσεων και βασίζονται στη συμπεριφορική – αναλυτική προσέγγιση.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Σκοπός του είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη του κάθε μαθητή, καθώς και την ατομική του επιτυχία, συναντώντας το επίπεδό του, διευκολύνοντάς τον στη διαδικασία της μάθησης. Η ΔΔ στηρίζεται στη βασική ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση ότι κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με τον άλλον, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε γνωστικό επίπεδο, στην επικοινωνία και στις προτιμήσεις στον τρόπο μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στη ΔΔ ο εκπαιδευτικός, πριν ενεργήσει, σχεδιάζει ποικίλες προσεγγίσεις σε αυτό που οι μαθητές είναι ανάγκη να μάθουν, πώς θα το μάθουν ή πώς μπορούν να εκφράσουν αυτό που έχουν μάθει με σκοπό να αυξηθεί η πιθανότητα κάθε μαθητής να μάθει όσα περισσότερα μπορεί, όσο είναι δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Μουταβελής, 2010). Ο εκπαιδευτικός για τον

σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασής του χρειάζεται να εξακριβώσει τη μαθησιακή ετοιμότητα (το σημείο εισόδου του μαθητή σε μία συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα), τα ενδιαφέροντα (ενδιαφέρον είναι η έλξη, η περιέργεια ή ακόμα και το πάθος ενός μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα) και το μαθησιακό προφίλ (ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει) για να εντοπίσει με απτό τρόπο τα δυνατά σημεία του μαθητή από τα οποία θα ξεκινήσει. Ο εκπαιδευτικός στη Δ.Δ λειτουργεί, ουσιαστικά, ως διευκολυντής της μάθησης.

Η ανάλυση της συμπεριφοράς στοχεύει τόσο στην ανάδειξη θεωρητικών σχημάτων που άπτονται της συμπεριφοράς και της μάθησης, όσο και πρακτικών εφαρμογών που αφορούν στη βελτίωση συνολικά της ζωής του ανθρώπου. Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΕΑΣ) στοχεύει πρωτίστως στις εφαρμογές των ευρημάτων της βασικής έρευνας σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου. Η ΕΑΣ ορίζεται ως η επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους που προκύπτουν από τις αρχές του συμπεριφορισμού. Σκοπός της είναι να βελτιώσει τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά σημαντικοί καταδεικνύοντας με εμπειριστατωμένη θεμελίωση ότι οι μέθοδοι παρέμβασης που χρησιμοποιούνται, είναι αυτές που πραγματικά συμβάλλουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Γενά, 2002). Η ανάλυση της συμπεριφοράς επικεντρώνεται στους τρόπους τροποποίησης μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες στο παρελθόν θεωρούνταν πάγιες και αμετάβλητες, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της προσαρμογής του ανθρώπου, όσο διαταραγμένη κι αν είναι η συμπεριφορά του, στην κοινωνική πραγματικότητα. Οι εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς δεν περιορίστηκαν σε θεραπευτικές παρεμβάσεις για άτομα με ιδιαιτερότητες, αλλά γενικεύτηκαν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στον τομέα της συμβουλευτικής των γονέων (Γενά, 2007). Οι συμπεριφορικές – αναλυτικές παρεμβάσεις επικεντρώνονται στη συστηματική διδασκαλία μικρών μετρήσιμων μονάδων συμπεριφοράς. Κάθε συμπεριφορά αναλύεται σε μικρότερα βήματα, τα οποία διδάσκονται με συγκεκριμένο τρόπο, όταν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις συνήθεις διδακτικές προσεγγίσεις. Έμφαση δίνεται στις αλληπάλλληλες επαναλήψεις διδακτικών επεισοδίων (mash trials), έως ότου το παιδί εκδηλώσει την αντίδραση – στόχο ανεξάρτητα, δηλαδή, χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτή.

Η τεχνική της διδασκαλίας αλυσιδωτών αντιδράσεων που αξιοποιείται στα συμπεριφορικά – αναλυτικά προγράμματα ενδείκνυται για την διδασκαλία αντιδράσεων που περιλαμβάνουν πολλά βήματα και χρησιμοποιείται ευρέως για μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ως Αλυσίδα Αντιδράσεων ορίζεται μία σειρά αντιδράσεων, οι οποίες ενισχύονται μόνο αν εκτελεστούν όλες μαζί και με συγκεκριμένη ακολουθία (Γενά, 2002). Κατά την τεχνική αυτή ενδείκνυται να γίνεται σαφής διατύπωση της τελικής συμπεριφοράς, επισήμανση των επιμέρους δεξιοτήτων της τελικής συμπεριφοράς και διαμόρφωση μιας αλυσωτής ακολουθίας από την απλούστερη προς την πιο σύνθετη δεξιότητα. Επίσης, κρίνεται σκόπιμη η ανεπίσημη αξιολόγηση, προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες δεξιότητες ο μαθητής κατέχει ήδη, και τέλος, έναρξη της διδασκαλίας με οδηγό την ευκολότερη δεξιότητα της διαμορφούμενης αλυσωτής ακολουθίας, την οποία ο μαθητής δεν έχει κατακτήσει.

Πλήθος ερευνών έχουν τεκμηριώσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας της ανάλυσης έργου στην περίπτωση των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές, με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης αλλά και για μαθητές με ήπιες δυσκολίες μάθησης. Ο όρος «ανάλυση έργου» αναφέρεται σε ένα φάσμα στρατηγικών με τις οποίες επιδιώκεται η απλοποίηση του διδακτικού στόχου μέσω της κατάτμησής του σε μικρά, κατάλληλα να διδαχτούν, βήματα (Ζησιμόπουλος, 2007). Έτσι, ο εκπαιδευτικός διδάσκει το πρώτο μέρος, στη συνέχεια το δεύτερο και έπειτα επαναλαμβάνονται και τα δύο μαζί. Ακολουθεί το επόμενο και γίνεται εξάσκηση και των τριών. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται έως ότου ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται σε περιπτώσεις παιδιών που δεν μπορούν να συνθέσουν πληροφορίες σε μια οργανωμένη ενότητα. Έτσι δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής της διδακτέας ύλης στο ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού (Γενά, 2002).

Η σημασία της ενίσχυσης κατά την διάρκεια της διδασκαλίας είναι σημαντική. Κάθε αντίδραση του παιδιού ακολουθείται από συνέπειες, οι οποίες όταν εκλαμβάνονται ως ενίσχυση, τείνουν να αυξάνουν την πιθανότητα μελλοντικής εμφάνισης της ενισχυόμενης αντίδρασης, ενώ μειώνουν τη συχνότητα οι συνέπειες που είναι ανεπιθύμητες για το μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι ενισχυτές είναι τα ερεθίσματα εκείνα που ως επακόλουθα μιας συμπεριφοράς διατηρούν ή αυξάνουν τη συχνότητα εκδήλωσης αυτής της συμπεριφοράς (Γενά, 2002). Οι ενισχυτές διακρίνονται σε: α) Πρωτογενείς. Πρόκειται για ενισχυτές που έχουν εγγενείς και όχι επίκτητες ενισχυτικές ιδιότητες, λόγω της βιολογικής τους σημασίας για τον άνθρωπο (π.χ. φαγητό). Αειτουργούν ενισχυτικά, χωρίς να μεσολαβεί διδασκαλία. β) Δευτερογενείς. Πρόκειται για ερεθίσματα που αποκτούν την αξία τους μέσω της σύνδεσής τους με πρωτογενείς ενισχυτές (π.χ. έπαινος) ή άλλους εδραιωμένους δευτερογενείς ενισχυτές (Γενά, 2002). Υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες δευτερογενών ενισχυτών: οι κοινωνικοί ενισχυτές (όπως ο έπαινος, το χαμόγελο, η αγκαλιά, η προσοχή), οι ενισχυτές δραστηριοτήτων (όπως η πρόσβαση σε αντικείμενα και ασχολίες παιχνιδιού και άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες), οι ανταλλάξιμοι ή συμβολικοί ενισχυτές (όπως τα χρήματα, οι βαθμοί, τα αστεράκια, ή οι πόντοι), τους οποίους μπορούν να ανταλλάξουν τα άτομα με άλλους ενισχυτές (Slavin, 2006).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στη χρήση Νέων Τεχνολογιών, που αξιοποιήθηκε στις διδασκαλίες με τον Α. Οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΠ λειτουργούν ως γνωστική πρόσθεση με σκοπό την υπερκέραση ή την αντιστάθμιση της διαφορετικότητας, καθιστώντας περισσότερο προσβάσιμο το περιβάλλον με αποτέλεσμα οι ευκαιρίες για τα άτομα με λειτουργικούς περιορισμούς να αυξάνονται. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι ΤΠΕ, σε συνδυασμό με την κατάλληλη μέθοδο, βρίσκουν γόνιμο έδαφος στην άμβλυνση των δυσκολιών των μαθητών με ΕΠ και εντός της τάξης. Διευκολύνουν τη σχολική καθημερινότητα, αντισταθμίζοντας λειτουργικούς περιορισμούς μέσα από τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον καθώς και μέσα από την αύξηση της γνωστικής τους επίτευξης (Μουταβελής, 2010).

Συμπερασματικά, γίνεται σαφές ότι σε τάξεις μαθητών με ΕΠ υπάρχει η ανάγκη εφαρμογής Διαφοροποιημένης Τεχνολογίας, ενώ η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη κρίνεται απαραίτητη καθώς διευκολύνει την προσπέλαση της γνώσης και την άμβλυνση των θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΠ. Συνεπώς, κατά την παρέμβασή χρησιμοποιήθηκαν οι παραπάνω τεχνικές, οι οποίες εντάσσονται στην συμπεριφοριστική προσέγγιση και είναι κατάλληλες για την εκπαίδευση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Στόχοι

Κατά την αξιολόγηση του Α. αξιοποιήθηκε η ηλεκτρονική μορφή του εγχειριδίου της Α' Δημοτικού για Αμβλύωπες μαθητές με γραμματοσειρά Verdana 28 (που ενδείκνυται για «Μερικώς βλέποντες» μαθητές) μέσω διαδραστικού πίνακα. Στόχος ήταν ο έλεγχος της αναγνώρισης στην αρχή και στο τέλος των λέξεων των συλλαβών -τα και -πα. Ειπώθηκε στον μαθητή ότι σήμερα θα γίνει χωρισμός των λέξεων σε «κομματάκια» και θα πει αν ακούει τη φωνούλα -τα. Δείχθηκε η πόρτα της τάξης και έγινε χωρισμός της λέξης προφορικά, πιάνοντας τα χέρια του παιδιού και χτυπώντας παλαμάκια. Ζητήθηκε από τον μαθητή να πει που ακούει -τα και απάντησε λανθασμένα στην αρχή. Έγινε η ίδια διαδικασία στις επόμενες έξι λέξεις κάνοντας χρήση και ψευδολέξεων με αντικείμενα εντός τάξης. Απάντησε συνολικά σωστά στις 2 από τις 7 λέξεις για το αν άκουγε τη συλλαβή και σε όλες λάθος για το που βρισκόταν η συλλαβή. Μετά από 5 λεπτά έδειχνε να κουράζεται. Τότε δόθηκε η επιλογή στον μαθητή να ζωγραφίσει ένα λουλούδι στον διαδραστικό πίνακα (κρατώντας η εκπαιδευτικός το χέρι και το joystick) και να συνεχίσει άλλη δραστηριότητα. Αφού ζωγράφησε, ακολούθησε η ίδια διαδικασία μέσω συλλαβών και δυσύλλαβων λέξεων και ψευδολέξεων στον διαδραστικό πίνακα για τον εντοπισμό των συλλαβών -πα και -τα, αξιοποιώντας και τις σελίδες της Γλώσσας της Α' Δημοτικού με γραμματοσειρά Verdana 28. Συνολικά από τις 9 λέξεις εντόπισε σωστά τις συλλαβές στις 2. Κατανοώντας τις φωνολογικές αδυναμίες του Α. οι μακροπρόθεσμοι στόχοι ήταν να αποκτήσει ο μαθητής φωνολογική ενημερότητα και να βελτιωθεί η οπτικοακουστική αντίληψη του μαθητή. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι που τέθηκαν ήταν να χωρίζει ο μαθητής προφορικά τις λέξεις στις συλλαβές τους και να εντοπίζει τις συλλαβές -πα και -τα στις λέξεις που ακούει. Να κοιτά τις λέξεις που του δίνονται και να δείχνει στις λέξεις τις συλλαβές -πα και -τα.

Σχεδιασμός

Κατά την παρέμβασή έγινε η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Στην αρχή έγινε ακριβής επεξήγηση του στόχου την συμπεριφορά δηλαδή που ο Α. χρειαζόταν να εκδηλώσει, ξεκινώντας από την πιο απλή δραστηριότητα προς την πιο σύνθετη με συνεχή εξάσκηση – επανάληψη μέχρις ότου το καταφέρει σωστά μόνος του (βλ. 1η - 2η συνεδρία παρέμβασης). Φυσικά υπήρχε συνεχής θετική ενίσχυση (με τον όρο θετική ενίσχυση εννοούμε την αύξηση της πιθανότητας να παρουσιαστεί μια συμπεριφορά όταν ακολουθείται, από ένα θετικό, για το άτομο, ερέθισμα που θα οδηγήσει στην επιθυμητή συμπεριφορά) κάθε φορά που κουραζόταν. Στην δεύτερη συνεδρία παρέμβασης, στην πιο σύνθετη δραστηριότητα, ακολουθώντας την

πολυαισθητηριακή μέθοδο, έγινε προβολή μέσω του διαδραστικού πίνακα το τραγούδι «Η πολυλογού παντόφλα» με στόχο να οξυνθεί η οπτικοακουστική αντίληψη του Α.. Με αυτόν τον τρόπο έβλεπε την εικόνα και άκουγε τις λεξούλες που ξεκινούσαν με τη συλλαβή «πα».

Από τους δευτερογενείς ενισχυτές στις διδασκαλίες με τον Α. έγινε αξιοποίηση των παρακάτω κοινωνικών ενισχυτών. Κάθε φορά που ο Α. εντόπιζε την ζητούμενη συλλαβή γινόταν λεκτική ενίσχυση με σκοπό να την επαναλάβει, λέγοντάς: «Μπράβο Α. τα πας τέλεια, συνέχισε έτσι!», «Είσαι φοβερός, τα βρήκες όλα!». Άλλοι ενισχυτές στην κατηγορία αυτή που αξιοποιήθηκαν ήταν η αγκαλιά και το χαμόγελο. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν ενισχυτές δραστηριοτήτων. Γνωρίζοντας ότι του αρέσουν τα πλαστικά φρούτα της τάξης και να ακούει στο διάλειμμα τραγούδια μέσω του διαδραστικού πίνακα, όταν κουραζόταν και δεν είχε βλεμματική επαφή, του ανακοινωνόταν ότι μόλις τελειώσει θα ακούσει όποιο τραγούδι ήθελε εκείνος ή ότι θα παίξει με την εκπαιδευτικό και τα «φρουτάκια». Κλείνοντας, κατά την πρώτη συνεδρία παρέμβασης η θετική ενίσχυση γινόταν κάθε φορά που εκδήλωνε την επιθυμητή συμπεριφορά στην πορεία. Ωστόσο, η θετική ενίσχυση των διδασκαλιών γινόταν σε κάθε 3^η ή 4^η επιθυμητή αντίδραση ανάλογα με την δυσκολία της κάθε δραστηριότητας, ώστε να αποτραπεί το ενδεχόμενο να μην μπορεί να εκδηλώσει στην πορεία της διδασκαλίας την επιθυμητή συμπεριφορά χωρίς την χορήγηση των ενισχυτών.

Εκπαιδευτικό ημερολόγιο

Το πρόγραμμα της αξιολόγησης-παρέμβασης-τελικής αξιολόγησης με τον Α. πραγματοποιήθηκε σε 14 συναντήσεις, 2-3 ωρών κάθε φορά και διήρκησε σχεδόν 1,5 μήνα. Ενδεικτικά γίνεται παράθεση των πιο σημαντικών εκπαιδευτικών συναντήσεων της παρέμβασης.

1η συνεδρία παρέμβασης

Στην πρώτη εικοσάλεπτη παρέμβαση έγινε προβολή μέσω του διαδραστικού πίνακα ενός πάρκου. Ρωτήθηκε τι δείχνει η εικόνα και αν έχει πάει ποτέ. Απάντησε ότι δεν ήξερε. Ακολούθησε εξήγηση, του ζητήθηκε αρχικά να πει τι βλέπει στην εικόνα, και για να βοηθηθεί η εκπαιδευτικός του υπέδειξε το παγκάκι και τον ρώτησε τι ήταν. Απάντησε σωστά, βοηθήθηκε να χτυπήσει παλαμάκια και να χωρίσει τη λέξη σε συλλαβές, στη συνέχεια ρωτήθηκε αν ακούει τη φωνούλα -πα, απάντησε ότι την άκουγε στην αρχή και αν άκουγε τη φωνούλα -τα και απάντησε ότι δεν την άκουγε. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις λέξεις: φύλλα, δέντρα και απάντησε σωστά. Κάθε φορά ενισχύονταν λέγοντάς «Μπράβο Α. τα πας περίφημα συνέχισε» ή «Μπράβο είσαι φοβερός τα βρήκες όλα», πράγμα που τον ενθάρρυνε και συνέχιζε με περισσότερο κέφι. Ρωτήθηκε αν κουράστηκε και αφού απάντησε θετικά επιλέχθηκε στο διαδραστικό πίνακα το τραγούδι: «Με Λάχανα και Χάχανα» για να αποφορτιστεί.. Από την παρατήρηση είχε προκύψει ότι του άρεσε ιδιαίτερα. Στη συνέχεια, κάνοντας πιο σύνθετη την δραστηριότητα αφού προηγουμένως τα πήγε περίφημα. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός του εξήγησε ότι σε ένα πάρκο μπορεί να βρεθεί και μία παπαρούνα υποδεικνύοντάς

του την παπαρούνα σε εικόνα. Ζητήθηκε να χωριστεί η λέξη με παλαμάκια. Αφού το έκανε, ζητήθηκε να εντοπίσει στη λέξη παπαρούνα, η οποία είχε γραφτεί κάτω από την εικόνα, τη φωνούλα -πα και να τη δείξει και στον διαδραστικό πίνακα. Απάντησε ότι την έβλεπε και έδειξε στο τέλος της λέξης. Η ίδια διαδικασία συνεχίστηκε και στις επόμενες λέξεις. Μετά την τρίτη λέξη έκανε συνεχώς λάθη, αν και ενισχύονταν συνεχώς. Η εκπαιδευτική διαδικασία σταμάτησε και επιλέχθηκε η συμμαθήτρια που συμπαθεί ιδιαίτερα να καθίσει μαζί του. Δόθηκε μία μπαλίτσα και άρχισαν να τη σπρώχνουν ο Α. από τη μια μεριά του θρανίου η Μ. από την άλλη (ο Α. μπορεί ελάχιστα να κουνήσει το χέρι του). Τέλος, αφού σταμάτησε το παιχνίδι με τη Μ. του προτάθηκε να παίξει και με μια άλλη συμμαθήτριά του την Π. για να αρχίσει να αποκτά καλές σχέσεις και με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

2η συνεδρία παρέμβασης

Η εκπαιδευτική διαδικασία ξεκίνησε λέγοντας στον Α.: «Σήμερα θα ασχοληθούμε με κάτι που είμαι σίγουρη ότι θα σου αρέσει πολύ». Προκειμένου να βελτιωθεί η οπτικο-ακουστική του αντίληψη προβλήθηκε στον διαδραστικό πίνακα το τραγουδάκι από το «Ένα γράμμα μια ιστορία», «Η Πολυλογού Παντόφλα» λέγοντάς του: «Θα ακούσεις το τραγουδάκι και θέλω να μου πεις λεξούλες που να έχουν μέσα τη φωνούλα -πα ή τη φωνούλα -τα.. Βρήκε μόνος του τις λέξεις: πάρτι, πιάτα, παπαρούνες. Χώρισε με την εκπαιδευτικό τις λέξεις σε συλλαβές και ρωτήθηκε πού ακούει τις φωνούλες -πα, -τα, και απάντησε σωστά σε όλες. Στον διαδραστικό πίνακα είχαν γραφτεί κι άλλες λέξεις που ακούστηκαν και απεικονίστηκαν στο βιντεάκι. Τις λέξεις στη σελίδα τις είπε προφορικά η εκπαιδευτικός, επαναλαμβάνοντας την ίδια διαδικασία. Στις λέξεις στη δεύτερη σελίδα ζητήθηκε από τον Α. να δείξει αν έβλεπε τις φωνούλες -πα, -τα με τον τρόπο που έχει ήδη παρουσιαστεί παραπάνω (δίπλα από τις λέξεις υπήρχαν οι εικόνες γιατί αρκετές από αυτές δεν γνώριζε τι είναι). Απάντησε σωστά στις 10 από τις 15 λέξεις (στις λάθος λέξεις έλεγε ότι άκουγε ή έβλεπε τις φωνούλες ενώ δεν υπήρχαν), πράγμα που είναι αρκετά ικανοποιητικό σε σχέση με τις μέχρι τώρα επιδόσεις του Α. Το πιο σημαντικό είναι ότι αυτή τη φορά δεν κουράστηκε ούτε βαρέθηκε. Το τραγούδι μέσω του διαδραστικού πίνακα τον κινητοποίησε. Φυσικά, ενισχύονταν θετικά από την εκπαιδευτικό ως εξής: «Μπράβο Α. τα πας περίφημα!» και όταν δίσταζε να δείξει τις συλλαβές στις λέξεις η εκπαιδευτικός του χαμογελούσε λέγοντας: «Είμαι σίγουρη ότι το ξέρεις!».

Συνεδρία τελικής αξιολόγησης

Στη τελική αξιολόγηση του Α. επαναλήφθηκε ο τύπος των δραστηριοτήτων κλιμακωτά, ξεκινώντας από την πιο απλή προς την πιο σύνθετη δραστηριότητα. Στη τελευταία συνάντηση είχε πλέον αναπτυχθεί μεταξύ της εκπαιδευτικού και του Α. μια πολύ καλή σχέση. Ξεκίνησε η τελική αξιολόγηση επισημαίνοντας στον Α. ότι θα ξεκινούσε να βρίσκει λέξεις που υπάρχουν μέσα στο σπίτι και που έχουν τις φωνούλες -τα, -πα (στην αρχή, στη μέση, στο τέλος) και έπειτα θα άκουγε τραγουδάκι για να εντοπίσει λεξούλες. Οι λέξεις που είπε από μόνος του ήταν: πιάτα, πόρτα, παράθυρο. Η εκπαιδευτικός τον βοήθησε κρατώντας του τα χέρια να τις χωρίσει σε συλλαβές χτυπώντας

παλαμάκια. Ρωτήθηκε πού ακούει –πα ή –τα και απάντησε σωστά. Τον χάρησε στο μάγουλα λέγοντας: «Μπράβο Α. τα πας εξαιρετικά συνέχισε!» Του προτάθηκε να κάνει την ίδια διαδικασία και με λέξεις ρούχων και δέχτηκε. Βρήκε μόνος του τη λέξη παντελόνι, ανέλυσε με την ίδια διαδικασία τις λέξεις: παπούτσι, τακούνι. Ο Α. άρχισε να κουράζεται και του προτάθηκε να ζωγραφίσει στον υπολογιστή μαζί με την Μ. Αφού τελείωσε τη ζωγραφική, Ο Α. άκουσε και παράλληλα έβλεπε στον διαδραστικό πίνακα το τραγούδι από τα «Λάχανα και Χάχανα», «ο Παπαγάλος». Η εκπαιδευτικός του υπέδειξε στο διαδραστικό πίνακα τις λέξεις και δίπλα τις εικόνες που ακούστηκαν στο τραγούδι και τις χώρισε σε συλλαβές και στην πορεία του ζητήθηκε να υποδείξει αν έβλεπε τις φωνούλες –πα –τα στις λέξεις. Απάντησε σωστά στις 3 από τις 4 λέξεις. Στο τέλος, ήρθε η επιβράβευση από την εκπαιδευτικό με μία αγκαλιά για την όλη του προσπάθεια και ακολούθησε παιχνίδι με τα πλαστικά φρουτάκια. Έπειτα του προτάθηκε να παίξει με έναν συμμαθητή του για να αρχίσει να εξοικειώνεται μαζί τους.

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα σχετικά με την επίτευξη των στόχων είναι τα ακόλουθα:

Ο Α. συμμετέχει πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς προσαρμόστηκε η διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες και αδυναμίες του. Υπήρχε διαρκής ενίσχυση (λεκτική επιβράβευση, ενισχυτές δραστηριότητας κλπ.) ώστε να μην χάνει το ενδιαφέρον του. Στο τέλος των δραστηριοτήτων ενισχύθηκε η κοινωνικότητά του για τη βελτίωση των σχέσεών του και με τους υπόλοιπους συμμαθητές του εκτός της Μ. Ο Α. όσον αφορά την φωνολογική επίγνωση κατά την τελική αξιολόγηση εντόπισε ακουστικά 5 στις 6 φορές αν υπήρχαν ή όχι οι φωνούλες –πα, –τα. Ενώ εστίασε σωστά στις λέξεις και εντόπισε τις φωνούλες 3 στις 4 φορές. Επομένως η βλεμματική εστίαση βελτιώθηκε σε κάποιο βαθμό. Ο Α. σε σχέση με την οπτικοακουστική του αντίληψη δεν έδειξε μεγάλη βελτίωση εφόσον κατά την παρέμβαση από το τραγούδι βρήκε μόνο 3 λέξεις ενώ στην τελική αξιολόγηση δεν βρήκε καμία. Ο Α. κατά την αρχική αξιολόγηση και παρέμβαση έδειχνε να αποσπάται εύκολα η προσοχή του. Αργότερα, σε κάθε συνάντηση και ενώ το είδος των δραστηριοτήτων επαναλαμβάνονταν κλιμακωτά, εστίαζε περισσότερο την προσοχή του και σε αυτό συνέβαλε και η συχνή διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ευχάριστα πράγματα για εκείνον.

Σε επόμενη παρέμβαση θα ήταν καλό το πρόγραμμα να εστιάσει στην ενίσχυση της οπτικοακουστικής του αντίληψης και της φωνολογικής του επίγνωσης. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να περιλαμβάνει περισσότερα βιντεάκια στο διαδραστικό πίνακα ζητώντας από τον Α. να εντοπίσει λέξεις που έχουν μέσα τις φωνούλες –πα –τα, διότι ο στόχος αυτός δεν επετεύχθη απόλυτα. Επόμενος στόχος θα ήταν η εξοικείωσή του με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να μην τον χρησιμοποιεί μόνο για να ζωγραφίζει. Οι επόμενοι στόχοι θα ήταν να δείξει με το ποντίκι τις φωνούλες –πα –τα στις λέξεις παράθυρο και τάπα και να πατήσει, αρχικά, στο πληκτρολόγιο τα γράμματα π, τ, α και στη συνέχεια, τις φωνούλες –πα –τα που θα του ζητηθούν προφορικά.

Η εξοικείωση του Α. με τον Η/Υ θα τον βοηθούσε να αναπτύξει περισσότερο τις δεξιότητες της οπτικοακουστικής αντίληψης, του οπτικοκινητικού συντονισμού και η διαδικασία της κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης θα καθίστατο πληρέστερη καθώς θα γινόταν με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Συμπερασματικά, οι στόχοι που τέθηκαν ανταποκρίνονταν στο μαθησιακό προφίλ, στο επίπεδο των γνώσεων και ικανοτήτων του μαθητή και ως εκ τούτου δεν ήταν ακατόρθωτοι.

Βιβλιογραφία

Γενά, Α. (2002). Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση, διάγνωση, αντιμετώπιση. Αθήνα: Γενά Αγγελική Κ

Γενά, Α. (2007). Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς. Αθήνα: Gutenberg

Ζησιμόπουλος, Δ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων Σχολικής Τάξης. *Προσαρμογή διδακτικών στόχων στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Η Μέθοδος της Ανάλυσης Έργου*. Ε.Ε: Μακρή Ε. (Επιμ. Εκδ.) τόμος: Α΄. Αθήνα

Μουταβελής, Α.Γ. (2010). Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών. *Η ανάπτυξη ενός μοντέλου μέσα από την συστημική θεωρία και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, με σκοπό την διαχείριση της κρίσης που προέρχεται από θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μουταβελής, Α.Γ. (2011). Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που φοιτούν στην κοινή τάξη. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής «*Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*». Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Γρηγόρη

Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και πράξη*. Ε.Ε.: Κόκκινος Μ.Κ., Μετάφραση: Εκκεκάκη Ε., Αθήνα: Μεταίχμιο