



**«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗ
ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ
ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ»**

Μετέχοντες σπουδαστές:

Κοκκόση Δήμητρα
Μουντούρης Παναγιώτης

Υπεύθυνος Εκπαιδευτικός:

Δρ. Δρίτσας Ιωάννης

Πτυχιακή για τη λήψη πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία από το τμήμα Κοινωνικής Εργασία της Σχολής Επαγγελμαίων Υγείας Και Πρόνοιας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Τ.Ε.Ι) Πάτρας

Πάτρα 2008

Η επιτροπή για την έγκριση της πτυχιακής εργασίας :

Υπογραφή

Υπογραφή

Υπογραφή

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Για την διεκπαιρέωση της παρούσας εργασίας σημαντική και ευπρόσδεκτη υπήρξε η συμβολή πολλών ανθρώπων που με την ηθική συμπαράστασή τους μας ενθάρρυναν μέχρι τέλους στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προέκυψαν για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Συγκεκριμένα θέλουμε να ευχαριστήσουμε τον υπεύθυνο καθηγητή μας κ. Δρ. Δρίτσα Ιωάννη για την απεριόριστη συμπαράσταση και καθοδήγησή του.

Εκφράζουμε επίσης τις ειλικρινείς μας ευχαριστίες στην Κοινωνική Λειτουργό κα. Μπιλιάνη Μαρία και το Κ.Δ.Α.Υ Αχαΐας για τη βοήθεια και το έντυπο υλικό που μας παρείχε.

Τέλος ευχαριστούμε όλους όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην συγγραφή αυτής της μελέτης , για την εθελοντική υποστήριξη και τον πολύτιμο χρόνο που μας αφιέρωσαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Κανένας άλλος τομέας της Ειδικής Αγωγής δεν έχει μελετηθεί, βιβλιογραφικά και ερευνητικά, τόσο όσο η περιοχή των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ένας από τους λόγους που δικαιολογεί αυτό το φαινόμενο είναι ο εξής: Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αν και έχουν δείκτη νοημοσύνης (IQ) που ακουμπάει το μέσο όρο ή και πάνω από αυτόν εντούτοις αντιμετωπίζουν δυσλειτουργίες τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή.

Το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών απασχολεί διεθνώς εδώ και αρκετές δεκαετίες πληθώρα ερευνητών. Στην Ελλάδα οι επιστήμονες, από διάφορους κλάδους της Ειδικής Αγωγής και της Ψυχολογίας, ασχολήθηκαν διεξοδικά με το πρόβλημα όταν άρχισε να γίνεται λόγος για τα πιστοποιητικά δυσλεξίας – που προβλέπουν οι διατάξεις για ευνοϊκότερη μεταχείριση (π.χ προφορική εξέταση) των παιδιών με αυτές τις δυσκολίες.

Το πρόβλημα δεν είναι απλό. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα πολυπαραγοντικό πρόβλημα με πολλές προεκτάσεις και παραμέτρους. Οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο συνδέονται με ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων στη μάθηση, στην επίδοση και στη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Δυστυχώς όμως το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν αφορά μόνο τη σχολική ηλικία. Οι συνέπειες της μαθησιακής ανικανότητας έχουν αρνητικές προεκτάσεις και στην μετέπειτα ζωή του ατόμου, δημιουργώντας εμπόδια στην κοινωνική του προσαρμογή καθώς και στην επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία.

Η διάγνωση και η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών μέχρι τώρα γινόταν καθαρά με εμπειρικό τρόπο. Σήμερα μπορούμε να

πούμε με βεβαιότητα ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζονται συστηματικά μέσα σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα

Η παρούσα μελέτη στοχεύει σε μια συνοπτική παρουσίαση του προβλήματος των Μαθησιακών Διαταραχών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Προσπαθούμε να φωτίσουμε όσο μπορούμε περισσότερο το πρόβλημα και να συμβάλουμε στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής και πολιτικής κοινότητας για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης.

Τέλος, επιδιώκουμε να καταγράψουμε τις αντιλήψεις και τις τάσεις που επικρατούν σήμερα στη χώρα μας γύρω από το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών και να ορίσουμε τη θέση του ατόμου με δυσκολίες, τόσο μέσα στην οικογένεια, όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Συγκεκριμένα η μελέτη περιλαμβάνει τα παρακάτω κεφάλαια:

Στο 1^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ορίζονται και αναλύονται ευρέως αποδεκτοί ορισμοί που έχουν σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες από διάφορους ερευνητές και σχολές.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναφέρεται θεωρίες που συνέβαλαν στη μελέτη της μάθησης και συγκεκριμένα στη Δομική Ψυχολογία και στη Συμπεριφοριστική Ψυχολογία. Παρουσιάζεται η ψυχολογική θεώρηση της μάθησης ως μια διαδικασία οικοδόμησης γνώσης, στην οποία συμμετέχει ενεργητικά ο μαθητής και η οποία επηρεάζεται σημαντικά από συγκεκριμένους παράγοντες.

Στο 3^ο κεφάλαιο αναφέρονται οι πληροφορίες που αφορούν τις διάφορες κατηγορίες των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση, σύμφωνα πάντα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV και ICD-10.

Στο 4^ο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών Διαταραχών. Παρόλο που η κλινική πραγματικότητα των

διαταραχών είναι συνισταμένη της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, τους παρουσιάζουμε ταξινομημένους για λόγους πρακτικούς.

Στο 5^ο κεφάλαιο αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται λειτουργούν ανασταλτικά σε ότι αφορά τη συμμετοχή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στις δραστηριότητες της τάξης και στην κοινωνική τους προσαρμογή.

Στο 6^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά για το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην οικογένεια. Αναλύονται οι πιθανές αντιδράσεις που προκαλούνται στο οικογενειακό πλαίσιο εξαιτίας του παιδιού με δυσκολίες και ορίζεται ο ρόλος των γονέων.

Στο 7^ο κεφάλαιο θίγονται θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ειδικότερη αναφορά γίνεται στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη διαχείριση της Σχολικής Τάξης δεδομένου ότι η σχολική ενσωμάτωση / ένταξη είναι η παρούσα και μελλοντική τάση της πολιτικής τους σχολείου.

Στο 8^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά. Περιλαμβάνει τα παιδιά με πολύ υψηλό επίπεδο ευφυΐας και επιμέρους ταλέντα. Απατούνται ερωτήματα, όπως ποία είναι τα υπερευφυή παιδιά; γεννιούνται ή γίνονται; πως αντιμετωπίζονται εκπαιδευτικά τα υπηρευφυή παιδιά; κλπ. Τα παιδιά αυτά λόγω του υψηλού επιπέδου ευφυΐας τους και του διαφορετικού τρόπου σκέψης αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα και πρέπει να αντιμετωπίζονται στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής πολιτικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	4
ΜΕΡΟΣ 1	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
Κεφάλαιο I: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.1. Το πρόβλημα	13
1.2. Σκοπός Μελέτης	14
1.3. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών	16
Κεφάλαιο II: Η ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	
2.1. Γενικά	21
2.2. Θεωρίες που συνέβαλαν στη μελέτη της Μάθησης	22
2.2.1. Δομική Ψυχολογία	22
2.2.2. Συμπεριφοριστική (Μπιχεβιοριστική) Ψυχολογία	24
2.2.2.1. Η Μάθηση με Κλασική Υποκατάσταση	25
2.2.2.2 Η Μάθηση με Συντελεστική Υποκατάσταση	37
2.3. Συμπεράσματα	54
Κεφάλαιο III: ΟΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΠΡΩΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ)	
3.1. Γενικά	55
3.2. Η Έκταση του προβλήματος	57
3.3. Η Διαταραχή της Ανάγνωσης	61

3.4. Η Διαταραχή των Μαθηματικών	66
3.5. Η Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης	68
3.6. Διαταραχή της Μάθησης Μη Προσδιορισμένη Αλλιώς	70
3.7. Συμπεράσματα	71

Κεφάλαιο IV: ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

4.1. Γενικά	72
4.2. Η Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών	73
4.2.1. Εγκεφαλικές και Γενετικές Αιτίες	73
4.2.2. Προγεννητικοί Παράγοντες	76
4.2.3. Μεταγεννητικοί Παράγοντες	78
4.2.4. Περιβαλλοντικοί Παράγοντες	79
4.3. Συμπεράσματα	82

Κεφάλαιο V: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

5.1. Γενικά	83
5.2. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες	84
5.2.1. Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας και Συμπεριφοράς	84
5.2.2. Γνωστικά και Γλωσσικά Χαρακτηριστικά	92
5.2.3. Τα Χαρακτηριστικά της Επίδοσης στα Γνωστικά Αντικείμενα	96
5.3. Διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια με Μαθησιακές Δυσκολίες	99
5.4. Συμπεράσματα	101

Κεφάλαιο VI: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

6.1. Γενικά	102
6.2. Σκοπός και Λειτουργία της Οικογένειας	103
6.3. Οικογενειακά Χαρακτηριστικά και Μαθησιακές Δυσκολίες	109
6.3.1. Το Κοινωνικό Επίπεδο της Οικογένειας	109
6.3.2. Το Μορφωτικό Επίπεδο της Οικογένειας	117
6.3.3. Το Οικονομικό Επίπεδο της Οικογένειας	121
6.3.4. Το Μέγεθος της Οικογένειας	126
6.3.5. Το Πολιτιστικό Κεφάλαιο της Οικογένειας	129
6.4. Η Στάση των Γονιών και Μαθησιακές Δυσκολίες	133
6.5. Συμπεράσματα	138

Κεφάλαιο VII: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

7.1. Γενικά	139
7.2. Η Πολιτική του Σχολείου για τα παιδιά με Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες	140
7.3. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού	144
7.3.1. Η Επίδραση του Εκπαιδευτικού στην Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών	144
7.3.2. Η Επιρροή του Εκπαιδευτικού στην Αντιμετώπιση του Άγχους και της Φοβίας από τους Μαθητές	146
7.3.3. Η Επιρροή του Εκπαιδευτικού την Αντιμετώπιση των Καταθλιπτικών Συμπτωμάτων από τους Μαθητές	149
7.3.4. Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού	151

7.3.5. Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης – Σ.Π.Ε.	153
7.4. Η Διαχείριση της Σχολικής Τάξης	155
7.4.1. Βασικές Προϋποθέσεις για την Ορθή Λειτουργία της Τάξης	155
7.4.2. Συνεργατική Μάθηση (Μοντέλο Ενσωμάτωσης)	160
7.5. Το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ: Ένα Πρόγραμμα Προσαρμοζόμενης Εκπαίδευσης	162
7.5.1. Γενικά για το Πρόγραμμα	162
7.5.2. Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος ΔΙΩΝΗ	163
7.5.3. Σκοπός και οι επιμέρους Στόχοι του Προγράμματος ΔΙΩΝΗ	166
7.5.4. Προγραμματισμός και Υλοποίηση του Προγράμματος ΔΙΩΝΗ	171
7.5.5. Το Πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ και ο Δάσκαλος του Γενικού Σχολείου	174
7.5.6. Ο ρόλος του Συντονιστή Παιδαγωγού Ενσωμάτωσης	175
7.5.7. Το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ και η οικογένεια	177
7.6. Σχολεία Κοινότητας	179
7.7. Σχολεία Παραγωγής	179
7.8. Maria Montessori (1870 – 1952): Θεμελιακές αρχές του Συστήματος	181
7.9. Συμπεράσματα	187

Κεφάλαιο VIII: ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ (ΥΠΕΡΥΦΥΗ) ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥΣ

8.1. Γενικά	188
8.2. Γενική κατανόηση της έννοιας «Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα»	189

8.3. Ορισμός των Υπερευφυών Παιδιών	190
8.3.1. Πως νοείται η Υπερευφυΐα	193
8.3.2. Παράγοντες που συμβάλουν στην εμφάνιση της Υπερευφυΐας	195
8.3.3. Κριτήρια της Υψηλής Νοητικής Επάρκειας	196
8.3.4. Ταξινόμηση των Περιπτώσεων	197
8.4. Χαρακτηριστικά των παιδιών με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα	198
8.5. Προβλήματα παιδιών με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα	202
8.5.1. Δυσσυγχρονία (Dyssynchronie)	203
8.5.2. Κοινωνική Απομόνωση	205
8.5.3. Προβλήματα εξ αιτίας του Σχολείου των μειωμένων προσδοκιών – Σχολική υπό –απαίτηση	207
8.5.4. Τελειομανία	209
8.5.5. Ενδοοικογενειακές Συγκρούσεις	210
8.5.6. Προβλήματα που συνδέονται με την ύπαρξη φαινομενικής Υψηλής Νοητικής Λειτουργικότητας	211
8.6. Η Εκπαίδευση των Υπερευφυών Παιδιών	213
8.6.1. Παιδιά με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα που δεν αποδίδουν στο Σχολείο	214
8.6.2. Η ετικέτα των Υπερευφυών Παιδιών	217
8.6.3. Προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης	222
8.6.4. Κριτική θεώρηση των Μοντέλων	225
8.6.5. Προσαρμογές στο Πρόγραμμα	227
8.6.6. Προσαρμογές στις Στρατηγικές Διδασκαλίας	229
8.7. Η Αναγνώριση και Διάγνωση των Υπερευφυών Παιδιών στο Σχολείο	232
8.7.1. Διαδικασίες εντοπισμού και τρόποι αναζήτησης Υπερευφυών παιδιών	234

8.7.2. Αναγνώριση Υπερευφύων Παιδιών που δεν αποδίδουν στο Σχολείο	240
8.8. Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα και Αναπηρία	242
8.8.1. Το προφίλ του Παιδιού με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα που παρουσιάζει Αναπηρία	244
8.8.2. Εκπαίδευση Παιδιών με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα που παρουσιάζουν Σωματικές Αναπηρίες ή Αισθητηριακές Δυσλειτουργίες	246
8.9. Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση της Υψηλής Νοητικής Λειτουργικότητας	248
8.9.1. Η κατάρτιση των Εκπαιδευτικών	251
8.10. Σχολική Συμβουλευτική Υπερευφύων Παιδιών	257
8.11. Συμπεράσματα	261

ΜΕΡΟΣ 2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο I: ΥΛΙΚΟ – ΜΕΘΟΔΟΣ	263
Κεφάλαιο II: ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	266
Κεφάλαιο III: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	279
Κεφάλαιο IV: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ	321
Κεφάλαιο V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	323
Κεφάλαιο VI: ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	326
• ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	328
• ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	336

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Το πρόβλημα

Ο Ανδρέας είναι μαθητής στη Δευτέρα Δημοτικού. Οι γονείς του ζητούν να εξεταστεί μετά από προτροπή της δασκάλα του. Οι ίδιοι δεν ανησυχούν φανερά και δικαιολογούν τις δυσκολίες του. " Είναι μικρός ακόμα και δεν έχει μπει στο νόημα του σχολείου " λένε. Παραδέχονται ότι είναι φιλότιμος και υπομονετικός. " Προσπαθεί και μελετά όσες ώρες χρειάζονται " Όμως γράφει πολύ αργά, κάνει άσχημα γράμματα και είναι ανορθόγραφος.

Η εξέταση για τον έλεγχο των σχολικών ικανοτήτων εντόπισε διαταραχές της αναγνωστικής ικανότητας, όπως σύγχυση και παραλείψεις γραμμάτων, αντιστροφές συλλαβών, επαναλήψεις αρχικών συλλαβών και παρατονισμό λέξεων.

Η σύνθεση ενός δικού του κειμένου ανέδειξε διαταραχές του συλλαβισμού, όπως συγχύσεις και παραλήψεις γραμμάτων, αναστροφές συλλαβών, αδιάκριτη χρήση κεφαλαίων και πεζών καθώς και διαταραχές του γραφοκινητικού συντονισμού. Το περιεχόμενο, σύντομο και φτωχό, φανέρωνε την αδυναμία του Ανδρέα να γράψει όσα θα ήθελε για το καλύτερο του φίλο το Σταμάτη. " Ήναι οπιο καλόσμου φυΛώς καστα Διαλιμά τα τρεγουμε γατί κινιχάμε και όλους κι μας. Διλαδί αυτό Κάνουμε μετο τσαΜατη "

Πάντοτε υπήρχαν στις τάξεις των κοινών σχολείων μαθητές σαν τον Ανδρέα και όλοι οι δάσκαλοι έχουν διδάξει κατά καιρούς παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες, οι οποίες αναφέρονται στις επιμέρους ικανότητες, στην ανάπτυξη τους και στη σχολική τους επίδοση. Η διαφορά που παρατηρείται σήμερα σε σύγκριση με παλιότερες εποχές σε

ότι αφορά το θέμα αυτό, βρίσκεται στη στάση των δασκάλων, των γονέων και των άλλων παραγόντων της εκπαίδευσης, καθώς και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται.

Η περίπτωση του Ανδρέα και των άλλων μαθητών στις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάξεις μας γέννησε το ερέθισμα για την ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Μέλημά μας σε αυτή τη μελέτη είναι να προβληθούν όλες οι πτυχές που κρύβονται πίσω από τους μαθητές σαν τον Ανδρέα γιατί, "κακά τα ψέματα", οι ταλαιπωρίες, η κούραση, η απογοήτευση του κάθε παιδιού που "δεν παίρνει τα γράμματα" θα πάνε να υπάρχουν με το τέλος της φοίτησης του στο σχολείο. Αλλά με εκείνα που θα συνοδοιπορεί σε όλη του τη ζωή θα είναι τα ίχνη που θα αφήσει αυτή η διαδικασία.

1.2. Σκοπός Μελέτης

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και ερευνητών από πολλούς επιστημονικούς χώρους. Τα τελευταία 10 χρόνια το ενδιαφέρον αυτό έχει εκφραστεί και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών δομών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όμως, οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν αποκλειστικό πρόβλημα της παιδικής ηλικίας, αλλά συνεχίζονται στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή και απαιτείται ειδική στήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυξημένα και αφορούν τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό κοινωνικό τομέα. Αν και τα πιο συχνά και σοβαρά

προβλήματα αφορούν στην κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, δυσκολίες εμφανίζονται επίσης στα μαθηματικά και στην κατανόηση των εννοιών στις φυσικές επιστήμες. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης σημαντικά προβλήματα στην αξιοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ενώ παράλληλα εμφανίζουν δυσκολίες στις στρατηγικές μελέτης, στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και αυξημένο άγχος και αποτυχία στις εξετάσεις.

Οι σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δεν οφείλονται αποκλειστικά στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά και στις ιδιαίτερες γνωστικές και οργανωτικές απαιτήσεις που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές τους.

Σκοπός της μελέτης αυτής, είναι η πολυδιάστατη παρουσίαση βασικών πληροφοριών σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν σφαιρικά το πρόβλημα, να απομυθοποιήσουν την πιθανή παθολογία και να αντιληφθούν την πολυπαραγοντική τους φύση.

Επιπλέον στόχος είναι να μελετήσουμε αν και σε πόσο βαθμό ισχύει το φαινόμενο της περιθωριοποίησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα στην τάξη και τις επιπτώσεις της " ετικετοποίησης " στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, μας ενδιαφέρει πολύ να μελετήσουμε τη σχέση Σχολείου – Οικογένειας στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

1.3. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος "μαθησιακές δυσκολίες" χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον **Samuel Kirk** το 1962. Αντίστοιχοι ξενόγλωσσοι όροι είναι: Learning Disabilities, Learning Difficulties, Learning Disorders (αγγλικά), Difficultes d' Apprentissage, Troubles d' Apprentissage (γαλλικά), Lernschwierigkeiten, Lernstörungen (γερμανικά). Από τότε έχει παραχθεί μια πληθώρα ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η διαδικασία αυτή δεν έχει περατωθεί ακόμη και οι επιστήμονες βρίσκονται σε μια διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του ορισμού.

Σύμφωνα με έναν ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό, «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 καθυστέρηση, 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” (Παντελιάδου κ.α 2006).

Όμως ο όρος Learning Disabilities (μαθησιακές δυσκολίες) που επινοήθηκε και προτάθηκε από τον Αμερικάνο Samuel Kirk καθιερώθηκε παγκόσμια σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, προφανώς επειδή 1) είναι ένας γενικός περιγραφικός όρος << ομπρέλα >> που μπορεί να συμπεριλάβει ένα ευρύτατο φάσμα δυσχερειών, χωρίς να αναφέρεται σε είδος, αιτιολογία, κλπ. 2) εστιάζεται στην εκπαιδευτική πλευρά του φαινομένου, της μη ανταπόκρισης, δηλαδή, σε προβαλλόμενες απαιτήσεις 3) είναι "διακριτικά ουδέτερος" και γι αυτό αποδεκτός από γονείς, εκπαιδευτικούς και ειδικούς, αλλά και από τα ίδια τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς δεν αναφέρεται σε χαρακτηριστικά των ατόμων με κίνδυνο να τα στιγματίζει παρά μόνο σε αυτό καθ' αυτό το γεγονός της μη ανταπόκρισης σε απαιτήσεις ή επιδιωκόμενους στόχους (<http://www.ypepth.gr>)

Όμως η έννοια των δυσκολιών αυτών, κυρίως σε ό,τι αφορά την ανάγνωση είχε προσεγγιστεί πολύ νωρίτερα από οφθαλμολόγους, κυρίως σε περιπτώσεις ενηλίκων, οι οποίοι ενώ είχαν ομαλή οπτική οξύτητα, ωστόσο δεν μπορούσαν να διαβάσουν λέξεις.

Από τότε έχει προκύψει μια πληθώρα ορισμών οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

1^{ος} ορισμός "Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εκπαιδευτικά σημαντική απόσταση ανάμεσα στις νοητικές ικανότητές τους και στο επίπεδο στο οποίο αποδίδουν. Η απόσταση αυτή μπορεί να έχει ή να μην έχει σχέση με βασικές διαταραχές στις λειτουργίες της μάθησης, οι οποίες διαταραχές μπορεί να συνοδεύονται ή να μη συνοδεύονται από εμφανή δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και οι οποίες δεν αποτελούν συνέπεια γενικευμένης νοητικής καθυστέρησης, εκπαιδευτικής ή πολιτικής

στέρησης, σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή αισθητηριακής ανεπάρκειας"(Baterman, 1965)

2^{ος} ορισμός "Ειδική μαθησιακή δυσκολία σημαίνει μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, που εκδηλώνεται με μειωμένη ικανότητα (του ατόμου) να ακούσει, να σκεφτεί, να μιλήσει, να διαβάσει, να γράψει να ορθογραφήσει ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς. Ο όρος αναφέρεται σε καταστάσεις όπως: αντιληπτικές διαταραχές, εγκεφαλικό τραύμα, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Ο όρος δεν αναφέρεται σε παιδιά των οποίων οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πρωταρχικό αποτέλεσμα οπτικών , ακουστικών ή κινητικών αναπηριών ή νοητικής καθυστέρησης ή συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικής, πολιτιστικής ή οικονομικής μειονεξίας" (U.S.Office of Education, 1977)

3^{ος} ορισμός "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. Αν και η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ: αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ: πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων" (Hammil, Leigh, McNutt & Larsen, 1981)

4^{ος} ορισμός "Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που

προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στη εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Συχνά, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλα προβλήματα, πχ: αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή, καθώς και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως η πολιτισμική αποστέρηση και η ακατάλληλη ή ανεπαρκής διδασκαλία. Πρέπει όμως να διευκρινιστεί ότι δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων και επιρροών" (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988)

5^{ος} ορισμός "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 στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μάλιστα είναι δυνατό να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δε συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ:αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων." (Hammil, 1990)

Στην τελευταία ταξινόμηση της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας DSM IV, οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως μαθησιακές διαταραχές (*πρώην διαταραχές σχολικών ικανοτήτων*) και περιλαμβάνουν τις ακόλουθες 4 διαγνωστικές κατηγορίες: 1) διαταραχή της ανάγνωσης 2) διαταραχή των μαθηματικών 3) διαταραχή της γραπτής έκφρασης 4) μαθησιακή διαταραχή μη προσδιορισμένης αλλιώς .

Στην τελευταία ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10 1992), οι μαθησιακές διαταραχές ορίζονται ως *ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των μαθησιακών ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώιμα στάδια της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης* (Αναγνωστόπουλος κ.α. 2005).

Παρόλο που οι διάφοροι ορισμοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε αρκετά σημεία, για να γίνει λόγος για μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει ωστόσο να συμφωνούν σε ορισμένα κριτήρια, τα οποία είναι:

1. το άτομο να διαθέτει νοητική ικανότητα στο πλαίσιο του κανονικού/φυσιολογικού.
2. να υπάρχει απόσταση ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και στην απόδοση του παιδιού (να υπερτερεί το νοητικό δυναμικό)
3. να εντοπίζονται προβλήματα στη σχολική επίδοση του μαθητή (η σχολική επίδοση να αποκλίνει 1,5 - 2 χρόνια).
4. να εμφανίζονται προβλήματα σε ψυχολογικές λειτουργίες.
5. να αποκλείονται άλλες αιτίες δυσκολιών, όπως για παράδειγμα, αισθητηριακές μειονεξίες (<http://www.ypepth.gr>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

2.1. Γενικά

Η Μάθηση και η απόκτηση γνώσεων είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με τη διατήρηση και την εξέλιξη της ζωής.

Η επιβίωση των ζωντανών οργανισμών μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον βασίζεται κυρίως στο να προσλαμβάνουν από το περιβάλλον πληροφορίες, να μαθαίνουν κάποιες απ' αυτές και να τις καθιστούν γνώσεις τους, ώστε να τις αξιοποιήσουν για να επιτύχουν την προσαρμογή τους στο περιβάλλον και να διευκολύνουν τη ζωή τους.

Η απόκτηση, η μάθηση και η αξιοποίηση των πληροφοριών από το περιβάλλον θεωρείται ότι γίνεται σε δύο διαστάσεις.

Μακροπρόθεσμα (στη διάρκεια πολλών ετών) είναι πιθανόν οι ζωντανοί οργανισμοί να αποθηκεύουν πληροφορίες στο γενετικό κώδικα. Αυτές οι πληροφορίες μεταβιβάζονται κληρονομικά από γενιά σε γενιά και ίσως αποτελούν τη κύρια βάση της ενστικτώδους συμπεριφοράς.

Βραχυπρόθεσμα όμως (στη διάρκεια της ζωής τους) οι ζωντανοί οργανισμοί έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν κάποιες πληροφορίες απ' το περιβάλλον, να συγκρατούν κάποιες απ' αυτές και στη συνέχεια να τις αξιοποιούν για να αντιμετωπίσουν τις διάφορες περιβαλλοντικές καταστάσεις.

Η διαδικασία της απόκτησης, συγκράτησης και χρησιμοποίησης πληροφοριών συνιστά το φαινόμενο της μάθησης και απόκτησης γνώσεων.

Τέλος η ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει και να αποκτά γνώσεις είναι εκείνη που κατέστησε δυνατή την πρόοδο του ανθρώπου και την ανάπτυξη πολιτισμού.

Έτσι λοιπόν το φαινόμενο της μάθησης σε επιστημονικό και θεωρητικό επίπεδο ορίζεται ως *η μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς ενός οργανισμού σε μια ορισμένη κατάσταση που προκύπτει ως αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας του οργανισμού σ' αυτήν την κατάσταση* (Κολιάδης, 2005)

2.2. Θεωρίες που συνέβαλαν στη μελέτη της Μάθησης

2.2.1. Δομική Ψυχολογία

Η κυριότερη τάση ή σχολή από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι τις αρχές του 20^{ου} είναι γνωστή ως **Δομική Ψυχολογία**.

Σκοπός αυτής της επιστήμης ήταν η ακριβής (ποσοτική) και αντικειμενική ανάλυση των αισθητηριακών αντιλήψεων και των άλλων ψυχικών στοιχείων για την ερμηνεία της ψυχοπνευματικής ζωής του ανθρώπου (Κολιάδης, 2005)

Οι οπαδοί της σχολής υποστηρίζουν ότι η ψυχολογία πρέπει να μελετά τη συνειδητή εμπειρία του ατόμου με τη μέθοδο της πειραματικής ενδοσκόπησης. Κατ' αυτήν ειδικά εκπαιδευμένα άτομα ανέφεραν στο μελετητή τι, κατά τη γνώμη τους συνέβαινε στο νου τους κατά τη συνειδητή διεκπεραίωση της νοητικής λειτουργίας (Πόρποδας, 2003).

Τα διάφορα «*ψυχικά στοιχεία*» αναλύονταν με την ενδοσκόπηση, με τον ίδιο τρόπο που ο χημικός αναλύει τις ενώσεις στα στοιχεία τους (Κολιάδης, 2005)

Αποδείχτηκε όμως πως μια τέτοια μέθοδος δεν αποτελεί αξιόπιστο κριτήριο για τη μελέτη των νοητικών δομών και διαδικασιών για τους εξής λόγους: **Πρώτον** τα αποτελέσματα μεταξύ των δύο

παρατηρήσεων δεν είναι συγκρίσιμα άρα παραβιάζεται η βασική αρχή της αντικειμενικότητας. **Δεύτερον** ο παρατηρητής (ο οποίος ταυτόχρονα είναι και υποκείμενο παρατήρησης) δεν ήταν δυνατόν να κάνει δύο σχετιζόμενα πράγματα ταυτόχρονα δηλαδή να σκέπτεται κάτι και ταυτόχρονα να σκέπτεται για τον τρόπο διεκπεραίωσης αυτής της σκέψης (Πόρποδας, 2003).

Την ίδια εποχή παράλληλα ένας από τους σπουδαιότερους πειραματικούς ψυχολόγους είναι ο **Hermann Ebbinghaus** (1850 – 1909), ο οποίος χρησιμοποίησε την αντικειμενική μέτρηση στη μελέτη των αλλαγών της εξωτερικής συμπεριφοράς που αντανακλούν την ικανότητα του ατόμου να συγκρατεί στη μνήμη του γλωσσικές πληροφορίες.

Χρησιμοποίησε επίσης τη στατιστική μέθοδο και μαθηματικά μοντέλα για να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο σχηματίζονται συνειρμοί στη προφορική μάθηση (Κολιάδης, 2005)

Διαπιστώνουμε ότι η επιστήμη της ψυχολογίας εξοπλισμένη με νέες πειραματικές μεθόδους έστρεψε την προσοχή της στη μελέτη σύνθετων προβλημάτων (όπως π.χ. η μνήμη) άρχισε να φαίνεται μια δυσαρέσκεια στο θέμα της μελέτης των νοητικών δομών.

Έτσι λοιπόν η μελέτη των νοητικών δομών της ανθρώπινης σκέψης σχεδόν εγκαταλείφθηκε. Στη θέση της άρχισαν να διαμορφώνονται δύο νέα ψυχολογικά ρεύματα τα οποία μέχρι και σήμερα ασκούν σημαντική επίδραση στο χώρο της ψυχολογίας. Οι νέες αυτές τάσεις ή «σχολές» είναι η **Ψυχαναλυτική** με ιδρυτή τον **Freud** και η **Συμπεριφοριστική** με ιδρυτή τον **Watson**. Οι οποίες επεδίωξαν να αλλάξουν την επικρατούσα άποψη για την ψυχολογική φύση του ανθρώπου.

Η επιτυχία τους στον τομέα όπου απέτυχε η Δόκιμη Ψυχολογία της ενδοσκόπησης οφειλόταν όχι μόνο στο ότι προσέφεραν διορατικές

θεωρήσεις της ανθρώπινης φύσης, αλλά και στο ότι οι απόψεις τους θεωρούνταν εφαρμόσιμες στην καθημερινή ζωή (Κολιάδης , 2005).

2.2.2. Συμπεριφοριστική (Μπιχεβιοριστική) Ψυχολογία

Η **Συμπεριφοριστική** μελέτη και ερμηνεία της ανάπτυξης έχει τις ρίζες της στις απόψεις του Locke ότι το παιδί γεννιέται *tabula rasa* (άγραφο χαρτί) και ότι όλη η συμπεριφορά του ατόμου, επομένως και οι αλλαγές που συμβαίνουν στις διάφορες ηλικίες, είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας. Το αναπτυσσόμενο άτομο υφίσταται αλλαγές γιατί μαθαίνει νέες μορφές συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων εμπειριών (Παρασκευόπουλος, 1985).

Από τη σκοπιά της Συμπεριφοριστικής Ψυχολογίας, η μάθηση θεωρήθηκε κυρίως ως μεταβολή της συμπεριφοράς στις περιβαλλοντικές επιδράσεις. Αυτή η ερμηνεία της μάθησης αποδείχτηκε αρκετά αποτελεσματική και για το λόγο αυτό έγινε αποδεκτή σ' όλες σχεδόν τις μαθησιακές καταστάσεις.

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές η μάθηση και απόκτηση γνώσεων είναι αποτέλεσμα της σχέσης και εξάρτησης ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις που το άτομο εκδηλώνει όταν δέχεται τα ερεθίσματα αυτά.

Στη διάρκεια των 60 περίπου χρόνων της κυριαρχίας του Συμπεριφορισμού έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις με αποτέλεσμα οι μεταγενέστερες τάσεις του Συμπεριφορισμού να περιλαμβάνουν και στοιχεία της σύγχρονης Γνωστικής Ψυχολογίας. Ωστόσο οι κυριότερες μορφές ή τάσεις με τις οποίες η «ορθόδοξη» Συμπεριφοριστική Ψυχολογία έγινε ευρύτερα γνωστή και κυριάρχησε ήταν:

1. η θεωρία της **Κλασικής Υποκατάστασης** (γνωστή ως θεωρία Ερεθίσματος – Αντίδρασης) που προωθήθηκε με βάση τις μελέτες του **Pavlov**.
2. η θεωρία της **Συντελεστικής Υποκατάστασης** που εκπροσωπήθηκε κυρίως από τον **B.F.Skinner** (Πόρποδας, 2003).

2.2.2.1.. Η Μάθηση με Κλασική Υποκατάσταση

A1. Εισαγωγή

Η Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση συνίσταται στην εκμάθηση της σχέσης μεταξύ δύο ερεθισμάτων.

Η εισαγωγή της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης στη μελέτη της μάθησης έγινε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα αρχές του 20^{ου} , από το Ρώσο φιλόσοφο **Ivan Pavlov**.

Ο Pavlov διενεργώντας πειραματικές μελέτες κατέληξε σε συμπεράσματα που ανοίγουν νέους ορίζοντες στη μελέτη, την κατανόηση και την αξιοποίηση της μάθησης (Πόρποδας, 2003).

Από την εποχή του Αριστοτέλη θεωρήθηκε ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω συνειρμού ιδεών. Η αντίληψη αυτή αναπτύχθηκε σημαντικά από τον John Locke και από τους Βρετανούς εμπειρικούς φιλοσόφους σημαντικούς προδρόμους της σύγχρονης ψυχολογίας.

Ο Pavlov επισήμανε ότι η μάθηση συχνά συνίσταται στην ικανότητα απόκρισης σε ένα ερέθισμα που αρχικά δεν μπορούσε να προκαλέσει απόκριση. Είχε την ιδέα να διατυπώσει μια ελέγξιμη υπόθεση συνειρμικής μάθησης. Μεταβάλλοντας την εμφάνιση, τον χρόνο εφαρμογής ή τον αριθμό των ερεθισμάτων σε ένα αυστηρά ελεγχόμενο πείραμα παρατηρώντας τις αλλαγές σε επιλεγμένα απλά αντανακλαστικά., ο Pavlov καθιέρωσε μια μέθοδο με την οποία ήταν

δυνατόν να εξαχθούν εύλογα συμπεράσματα για τη σχέση των αλλαγών στη συμπεριφορά – μάθηση – και στο περιβάλλον.

A₂. Πειραματική Διαδικασία Pavlov

Ο Pavlov θέλησε να διερευνήσει κατά πόσο τα αντανακλαστικά μπορούν να τροποποιηθούν με την μάθηση. Έτσι λοιπόν οργάνωσε πειράματα στα οποία μελέτησε την τροποποίηση του αντανακλαστικού της έκκρισης σάλιου σε σκύλους. Παρατήρησε πως σε ένα πεινασμένο σκυλί η θέα της τροφής (που αποτελούσε το ανεξάρτητο ερέθισμα) προκαλούσε την έκκριση σάλιου (που ήταν η ανεξάρτητη αντανακλαστική αντίδραση).

Όμως δεν παρατηρούνταν η ίδια αντίδραση (δηλαδή η έκκριση σάλιου) στην παρουσία ενός άσχετου ερεθίσματος, όπως π.χ. στον ήχο του κουδουνιού. Η προσπάθεια του Pavlov επικεντρώθηκε στο να μπορέσει να κάνει το ζώο να μάθει να αντιδρά με αντανακλαστικά (π.χ. με την έκκριση σάλιου) σε άσχετα ερεθίσματα (όπως π.χ. στο άκουσμα του ήχου ενός κουδουνιού).

Στη προσπάθειά του να τροποποιήσει τα αντανακλαστικά της έκκρισης σάλιου με τη μάθηση ο Pavlov επιχείρησε να δημιουργήσει μια σχέση εξάρτησης ανάμεσα στο άσχετο ερέθισμα (π.χ. τον ήχο του κουδουνιού) και στην έκκριση του σάλιου (δηλαδή την ανεξάρτητη αντανακλαστική αντίδραση). Αυτό το πέτυχε παρουσιάζοντας στο πεινασμένο ζώο ταυτόχρονα την τροφή (ανεξάρτητο ερέθισμα) με τον ήχο του κουδουνιού (άσχετο ερέθισμα).

Σ' αυτή την περίπτωση η αντανακλαστική αντίδραση του ζώου (δηλαδή η έκκριση σάλιου) ήταν φυσιολογική, καθότι αυτή η αντανακλαστική αντίδραση οφειλόταν στο (ανεξάρτητο) ερέθισμα της θέας της τροφής. Η ταυτόχρονη παρουσίαση του φυσιολογικού –

ανεξάρτητου ερεθίσματος (της τροφής) και του άσχετου ερεθίσματος (του ήχου του κουδουνιού) επαναλήφθηκε πολλές φορές και για πολλές ημέρες. Κάποια φορά ο Ρανλον παρουσίασε στο σκύλο μόνο τον ήχο του κουδουνιού (δηλαδή άσχετο ερέθισμα) χωρίς την ταυτόχρονη παρουσίαση της τροφής).

Εκείνο που παρατήρησε ήταν ότι στο άσχετο ερέθισμα (στον ήχο του κουδουνιού) ο σκύλος εκδήλωσε την ίδια αντανακλαστική αντίδραση (δηλαδή παρουσίασε έκκριση σάλιου) όπως ακριβώς στις περιπτώσεις που του παρουσιαζόταν και η τροφή (δηλαδή το φυσιολογικό – ανεξάρτητο ερέθισμα). Αυτό αποδόθηκε στο ότι είχε σχηματιστεί μια σχέση εξάρτησης (μια σύνδεση) ανάμεσα στο άσχετο ερέθισμα του ήχου του κουδουνιού (που τώρα ονομαζόταν εξαρτημένο ερέθισμα) και στο αντανακλαστικό της έκκρισης σάλιου (που τώρα ονομαζόταν εξαρτημένη αντανακλαστική αντίδραση γιατί είχε εξαρτηθεί από τον ήχο του κουδουνιού) (Πόρποδας, 2003).

Από το πείραμα αυτό διαπιστώθηκε ότι το ζώο είχε μάθει να αντιδρά (με το αντανακλαστικό της έκκρισης σάλιου) σ' ένα ερέθισμα που ήταν άσχετο με την φυσιολογική αντίδραση. Δηλαδή το ζώο είχε αποκτήσει μια νέα συμπεριφορά χάρη στο σχηματισμό μιας σχέσης εξάρτησης ανάμεσα στο άσχετο ερέθισμα και στην αντίδραση. Το είδος αυτό της μάθησης είναι γνωστό ως *Εξαρτημένη Αντανακλαστική Μάθηση* ή *Μάθηση με Κλασική Υποκατάσταση* (classical conditioning) (Πόρποδας, 2003, Παρασκευόπουλος, 1985).

A3. Βασικές αρχές της Εξαρτημένης Μάθησης

Βάση λοιπόν της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης είναι η σύζευξη δύο ερεθισμάτων. Εάν το μη εξαρτημένο ερέθισμα συνεπάγεται ανταμοιβή (τροφή ή νερό), η εξαρτημένη μάθηση ονομάζεται ορεκτική. Εάν το μη εξαρτημένο ερέθισμα είναι βλαπτικό (ένα ηλεκτροσόκ) η εξαρτημένη μάθηση ονομάζεται αμυντική.

Ο Ραβλον θεώρησε την Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση, όχι μόνο ως τρόπο μελέτης της μάθησης αλλά επίσης ως τρόπο προσέγγισης της νόησης των αναπτυσσόμενων εγκεφαλικών λειτουργιών κατά τις ανώτερες νοητικές διεργασίες.

Εκπαιδύοντας ζώα στο να αποκρίνονται επιλεκτικά σε ερεθίσματα, ο Ραβλον έλπιζε να ανακαλύψει τις όψεις του ερεθίσματος που το ζώο είναι αναγνωρίζει και να επεξεργαστεί. Ακολουθώντας τον Ραβλον οι ψυχολόγοι διερεύνησαν επιτυχώς την ευαισθησία ζώων στο χρώμα, χρησιμοποιώντας φως διαφορετικών χρωμάτων και εξαρτημένο ερέθισμα και παρατηρώντας πιο χρώμα μπορούσαν τα ζώα να διακρίνουν επιλεκτικά χρησιμοποιώντας την κλασική εξαρτημένη μάθηση.

Η ένταση ή η πιθανότητα εμφάνισης μιας εξαρτημένης απόκρισης ελαττώνεται εάν το εξαρτημένο ερέθισμα εμφανίζεται επανειλημμένα χωρίς να συνοδεύεται από το μη εξαρτημένο ερέθισμα. Η διεργασία αυτή είναι γνωστή ως *απόσβεση*. Η απόσβεση είναι ένας σημαντικός μηχανισμός προσαρμογής. Τα δεδομένα που υπάρχουν δείχνουν ότι η απόσβεση δεν ταυτίζεται με τη λησμοσύνη , αλλά αντίθετα αφορά την εκμάθηση κάτι νέου. Επί πλέον αυτό που μαθαίνεται δεν είναι απλώς ότι το εξαρτημένο ερέθισμα δεν προηγείται πλέον του μη εξαρτημένου ερεθίσματος, αλλά ότι το εξαρτημένο ερέθισμα στέλνει τώρα σήματα ότι το μη εξαρτημένο ερέθισμα δεν θα υπάρξει.

Όμως ο Ρανιον παρατήρησε ότι η εξαφάνιση της εξαρτημένης αντανακλαστικής αντίδρασης δεν είναι οριστική, διότι μετά από μια περίοδο ενδέχεται η ίδια αντίδραση να εκδηλωθεί και πάλι. Το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε *αυθόρμητη ανάκαμψη*.

Μία άλλη αξιοσημείωτη διαπίστωση ήταν ότι το υποκείμενο του πειράματος (δηλαδή το σκυλί) μετά την απόκτηση της εξαρτημένης αντανακλαστικής μάθησης μπορούσε να αντιδρά με τον ίδιο τρόπο (δηλαδή με την έκκριση σάλιου) όχι μόνο στον ήχο του κουδουνιού , αλλά και σε άλλα παρόμοια ερεθίσματα (στο άναμμα ενός λαμπτήρα). Το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε *γενίκευση του ερεθίσματος*. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως το σκυλί αντιδρούσε στο ερέθισμα που είχε μάθει και όχι σε παρεμφερή ερεθίσματα. Το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε *διάκριση του ερεθίσματος* (Πόρποδας, 2003).

A4. Βασικές Προϋποθέσεις της Εξαρτημένης Μάθησης

Για να πραγματοποιηθεί η Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση πρέπει να συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις

1) Ένταση και διακριτικότητα του ερεθίσματος.

Στα ζώα γενικά επικρατεί η άποψη ότι ένα σχετικά δυνατό ανεξάρτητο ερέθισμα μπορεί με μια και μοναδική σύζευξη με το εξαρτημένο ερέθισμα να προκαλέσει την εξαρτημένη αντίδραση, ενώ πιο αδύνατα ερεθίσματα χρειάζονται πολλές επαναλήψεις για την εξάρτηση.

Στους ανθρώπους φαίνεται η ένταση του ερεθίσματος να έχει λιγότερη σημασία. Στη δημιουργία του φόβου π.χ. φαίνεται ότι και η ελάχιστη ένταση του ερεθίσματος είναι αποτελεσματική.

2) Η Σειρά παρουσίασης του εξαρτημένου και ανεξάρτητου ερεθίσματος.

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος είναι η παρουσίαση του εξαρτημένου ερεθίσματος (ο ήχος) πριν από την παρουσίαση του ανεξάρτητου ερεθίσματος (η τροφή).

3) Ο Χρόνος παρουσίασης των ερεθισμάτων.

Οι πειραματικές διαδικασίες έδειξαν ότι η Εξαρτημένη Μάθηση πραγματώνεται δύσκολα, αν το χρονικό διάστημα ανάμεσα στο εξαρτημένο (ήχος) και ανεξάρτητο (τροφή) είναι πολύ σύντομο ή πολύ μεγάλο. Το πιο αποτελεσματικό μεσοδιάστημα είναι συνήθως μεταξύ ενός κλάσματος του δευτερολέπτου και δύο δευτερολέπτων. Ο χρόνος αυτός επίσης εξαρτάται και από το είδος του ζώου (υπάρχουν ατομικές διαφορές) και το είδος της νέας συμπεριφοράς που πρέπει να μάθει (Κολιάδης, 2005).

A5. Το Συμπεριφοριστικό Πρότυπο του Watson

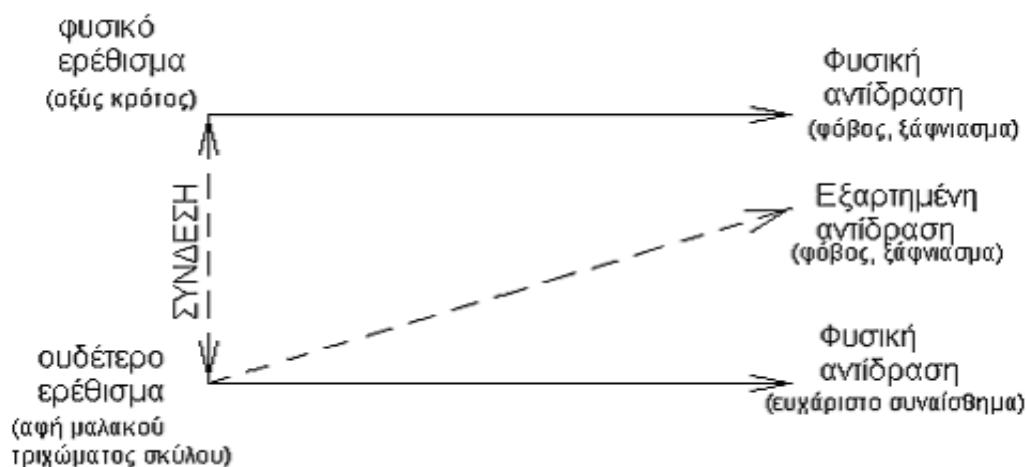
Η θεωρία του Pavlov για την Εξαρτημένη Αντανακλαστική Μάθηση αποτέλεσε μια ισχυρή βάση για την ανάπτυξη της επιστημονικής ψυχολογίας. Ο Αμερικανός ψυχολόγος **John Watson** χρησιμοποίησε την Εξαρτημένη Αντανακλαστική Μάθηση του Pavlov και την προώθησε στο χώρο της ψυχολογίας.

Ο Watson λοιπόν καθιέρωσε μια θεωρητική ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το *συμπεριφορισμό* (behaviorism). Κεντρική ιδέα του συμπεριφορισμού είναι η άποψη ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι βασικά *επίκτητη*. Χωρίς να παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα των βιολογικών λειτουργιών στη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας, ο συμπεριφορισμός εκκινεί από την άποψη ότι όλη η ψυχική ζωή του ανθρώπου, ακόμη και τα συναισθήματα και οι

σκέψεις είναι αντιδράσεις του οργανισμού σε *ανεξάρτητα* και *εξαρτημένα* ερεθίσματα κατά τον τύπο **Ερέθισμα à Αντίδραση** (Stimulus à Response, S à R)(Κολιάδης , 2005).

Ο Watson πραγματοποίησε ένα πείραμα με ένα βρέφος 11 μηνών , όπου ο πειραματιστής προσπάθησε να αποδείξει ότι ακόμα και οι σύνθετες συναισθηματικές αντιδράσεις όπως π.χ. ο φόβος, είναι αποτέλεσμα Εξαρτημένης Αντανακλαστικής Μάθησης. Το πείραμα αυτό έγινε ως εξής: Ο πειραματιστής αρχικά παρουσίασε στο βρέφος ένα κουνέλι και διαπίστωσε ότι το βρέφος ήταν πρόθυμο να το πιάσει και να παίξει όπως και κάθε άλλο αντικείμενο γύρω του. Φόβο έδειχνε το βρέφος στον ήχο από το ισχυρό χτύπημα μιας σιδερένιας ράβδου επάνω σε ένα ξύλινο τραπέζι (αντανακλαστική αντίδραση του ξαφνιάσματος και του τρόμου). Κάθε φορά που το βρέφος άγγιζε το κουνέλι , ο πειραματιστής κτυπούσε με τη σιδερένια ράβδο πάνω στο τραπέζι.

Η ταυτόχρονη εμφάνιση του αισθήματος της αφής του μαλακού τριχώματος του κουνελιού (ουδέτερο ερέθισμα) και του ήχου του κτυπήματος (φυσικό ερέθισμα) είχε ως αποτέλεσμα το βρέφος τελικά να ξαφνιάζεται και να τρομάζει κάθε φορά που συνέβαινε να αγγίζει το κουνέλι ή οποιοδήποτε άλλο μαλακό αντικείμενο , ακόμη και τα γένια του παππού του (γενίκευση του ερεθίσματος). Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία του Watson έργο της ψυχολογίας είναι να μελετήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχηματισμό των συνεξαρτήσεων μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης (S-R) και να καθορίσει τις μεταξύ τους σχέσεις (Παρασκευόπουλος,1985).



Ο Watson προσπάθησε να συσχετίσει τις απλές μορφές μάθησης (που είχαν μελετηθεί από τον Ρανλον) και να τις εφαρμόσει σε πιο σύνθετες μορφές συμπεριφοράς των ζώων και των ανθρώπων.

Ο Watson άρχισε την προσπάθεια του με μια σφοδρή επίθεση κατά της Δομικής Ψυχολογίας υποστηρίζοντας ότι οι κοπτικές δομές (που αποτελούσαν το κέντρο μελέτης της Δομικής Ψυχολογίας), δεν μπορούσαν να παρατηρηθούν και άρα να μελετηθούν επιστημονικά. Πρότεινε λοιπόν πως αντί η Ψυχολογία να προσπαθεί να μελετά τέτοιες εσωτερικές αλλά απροσδιόριστες νοητικές λειτουργίες έπρεπε να στραφεί στη μελέτη εκδηλώσεων της συμπεριφοράς οι οποίες μπορούσαν να παρατηρηθούν. Για το σκοπό αυτό πρότεινε έναν τρόπο μελέτης της συμπεριφοράς βασισμένο σε ακραίο εμπειρισμό όπου τα μόνα αποδεκτά αποτελέσματα πειραματισμών είναι εκείνα που βασίζονται στη μελέτη της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς.

Αναμφισβήτητα η συμπεριφοριστική θεωρία του Watson προώθησε μια ακραία εμπειριοκρατική άποψη κατά την οποία οι ανθρώπινες ικανότητες (όπως η νοητική ικανότητα , αισθήματα κτλ) οφείλονται κυρίως στη μάθηση.

Επομένως σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές η μάθηση (και η μέσω αυτής αποκτημένη εμπειρία) και όχι οι γενετικές καταβολές είναι ο κυριότερος παράγοντας που καθορίζει τη ζωή και μελλοντική τύχη του ανθρώπου.

Τα αποτελέσματα αυτής της εμπειριοκρατικής και μηχανιστικής άποψης στη μελέτη και ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς ήταν να εγκαταλειφθεί για περισσότερο από μισόν αιώνα η μελέτη των τόσο σημαντικών αλλά και εσωτερικοποιημένων (κατά συνέπεια μη παρατηρήσιμων) νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου (Πόρποδας, 2003).

Α6. Θεραπεία ή τροποποίηση της συμπεριφοράς

Από το πρότυπο και τις διαδικασίες της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης προέκυψαν πλείστες τεχνικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται σήμερα από κατάλληλο εκπαιδευμένο ειδικό προσωπικό (ψυχοθεραπευτές) με ένα επιλεκτικό - συνδυαστικό τρόπο στη σύγχρονη συμπεριφοριστική ψυχοθεραπευτική πράξη.

Οι σπουδαιότερες μορφές που χρησιμοποιούνται σήμερα οι οποίες προέκυψαν από πειραματικές διαδικασίες της αντί- εξάρτησης του Watson και του Jones είναι οι εξής:

1. Συστηματική απευαισθητοποίηση.
2. Ψυχοκατακλυσμική θεραπεία, ή ενδοεκκρηκτική θεραπεία και κορεσμός του ερεθίσματος.
3. Αποστροφική θεραπεία.
4. Εσωτερική – συμβολική ευαισθητοποίηση.
5. Απόσβεση.
6. Το «στρώμα του ενουρητικού» (Κολιάδης ,2005).

A7. Εκπαιδευτική Πράξη

Απόκτηση Βασικών Συνηθειών και Σχολικών Δεξιοτήτων

Η Συνειρμική Μάθηση είναι μια υποτυπώδης «Πρωτόγονη» μορφή μάθησης, που συναντάται κυρίως στα ζώα, στα μικρά παιδιά και σε άτομα με οργανικά περιορισμένες νοητικές ικανότητες. Η εξημέρωση και η εκγύμναση των ζώων, η απόκτηση «συνηθειών» και «αυτοματισμών» ιδιαίτερα στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, στηρίζονται στη δημιουργία εξαρτημένων αντιδράσεων. Η πιπίλα για το βρέφος είναι υποκατάστατο του μητρικού στήθους. Το κομπολόι ή η τσίχλα χρησιμοποιούνται πολλές φορές ως υποκατάστατο του τσιγάρου.

Στην αγωγή της τουαλέτας (έλεγχος των σφιγκτήρων) η μητέρα βάζει επανειλημμένα το παιδί σε δοχείο ωσότου «συνηθίσει» δηλαδή ωσότου σχηματίσει τη σύνδεση ότι κάθισμα στο δοχείο σημαίνει έκλυση ούρων. Εάν συνοδεύεται το κάθισμα στο δοχείο και με ευχάριστα συναισθήματα (όπως π.χ γλύκισμα, καραμέλα) ή λεκτική συναισθηματική ενίσχυση π.χ «μπράβο» ή φιλή και χάδι τότε το παιδί μαθαίνει πιο αποτελεσματικά να χρησιμοποιεί το δοχείο (εδώ υπεισέρχονται και στοιχεία ενίσχυσης από τη συντελεστική μάθηση). Αργότερα η εκμάθηση του πρώτου λεξιλογίου καθώς και ο γραπτός λόγος και οι αριθμοί μαθαίνονται με το μηχανισμό της υποκατάστασης.

Στη σχολική ηλικία πολλές φορές μνημονικές δεξιότητες και τεχνικές (π.χ ξένη γλώσσα, κινητικές δεξιότητες στηρίζονται στις αρχές της Εξαρτημένης Μάθησης). Επίσης πολλές απλές και σύνθετες δραστηριότητες του ανθρώπινου οργανισμού στη καθημερινή και επαγγελματική ζωή, (βάδισμα, κολύμπι κ.λ.π) πραγματοποιούνται με τη Κλασική Συνεξάρτηση (Κολιάδης, 2005).

Μάθηση και Απομάθηση Συναισθηματικών Αντιδράσεων

Η Συνειρμική Μάθηση δε φαίνεται να δίνει πολλά στοιχεία και εφόδια στον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη για τη διαδικασία μάθησης σύνθετων και πολύπλοκων ανώτερων μορφών (π.χ σχηματισμός εννοιών, λύσεις προβλημάτων). Όμως φαίνεται να είναι αποτελεσματική και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση, μάθηση και απομάθηση ορισμένων συναισθηματικών και παρωθητικών αντιδράσεων. Αγχογόνες σχολικές καταστάσεις, εντάσεις και συγκρούσεις, σχολικές εργασίες, προκαταλήψεις αλλά και στάσεις, εκτιμήσεις μπορούν να αποκτηθούν ή να απαλειφθούν με τις αρχές όχι μόνο της κλασικής αλλά σε συνδυασμό και με τις αρχές άλλων μορφών μάθησης.

Το παιδί ερχόμενο στο σχολείο φέρνει από οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον ένα πλήθος από θετικές ή αρνητικές συνεξαρτήσεις οι οποίες στη συνέχεια μέσα στο σχολικό χώρο, είτε ενισχύονται είτε απαλείφονται. Αλλά και μέσα στο χώρο του σχολείου δημιουργούνται σημαντικές συνεξαρτήσεις θετικές ή αρνητικές όπου επηρεάζουν και καθορίζουν την ολική μάθηση και συμπεριφορά του παιδιού.

Αν ο μαθητής π.χ βιώνει με επιτυχία και ικανοποίηση τα διάφορα προβλήματα μέσα στη τάξη, θα συνδέσει οπωσδήποτε αυτά τα θετικά συναισθήματα με το σχολείο, τη τάξη, το δάσκαλο, το μάθημα κ.τ.λ. Αντίθετα αν το παιδί συνδέει αρνητικά συναισθήματα με το σχολείο και το περίγυρό του, τότε εξασθενεί και μειώνεται η ετοιμότητά του να αφοσιωθεί στις δραστηριότητες για μάθηση και πρόοδο (Πόρποδας,2003).

Ο Ρόλος της Κλασικής Εξάρτησης στο Σχολείο

Ένας από τους βασικούς σκοπούς του Σχολείου είναι να αποσυνδέσει το παιδί από εσφαλμένες αρνητικές μορφές συμπεριφοράς και ακόμη να το συνδέσει με θετικές και επιθυμητές αντιδράσεις. Η γνώση των βασικών αρχών της θεωρίας της συμπεριφοράς που στηρίζεται στις αρχές της συνειρμικής μάθησης έχει ως σκοπό την ευαισθητοποίηση του δασκάλου για κριτικό έλεγχο της παιδευτικής του ενέργειας και όχι να τον καταντήσει ένα βοηθητικό θεραπευτή.

Ιδιαίτερα η γνώση ότι οι φοβικές καταστάσεις έχουν ανασταλτικό χαρακτήρα στη συμπεριφορά και επίδοση του παιδιού, επιβάλλει στον εκπαιδευτικό να αποφεύγει κάθε μορφή ανεξάρτητης και εξαρτημένης φοβικής κατάστασης και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα γεμάτη συναισθηματική ζεστασιά, ηρεμία, ασφάλεια.

Οι ενήλικοι μπορούν όπως υποστηρίζεται να μειώνουν τους φόβους και τις συναισθηματικές διαταραχές του παιδιού με τις αρχές της *αντί-εξάρτησης*. Δηλαδή μπορούν να χρησιμοποιούν αρχές συναισθηματικής και έκδηλης στοργής της ηρεμίας, της αναγνώρισης και κατανόησης που έχουν αποδεχτεί αποτελεσματικές στη θεραπευτική συμβουλευτική.

Οι διδακτικές και μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού η συναισθηματική επένδυση της μαθησιακής ύλης και των στόχων παίζουν αποφασιστικό ρόλο.

Ο εκπαιδευτικός που είναι στοργικός και ακτινοβολεί ζεστασιά, που οργανώνει και προσφέρει το μαθησιακό υλικό με ενδιαφέρον και ελκυστικότητα, έχει εναλλαγές και ποικιλομορφία στη διδασκαλία του, μπορεί να αναμένει υψηλά κίνητρα και επιδόσεις από τους μαθητές του.

Επίσης στον εκπαιδευτικό παρέχεται η δυνατότητα να ενδυναμώσει με τις αρχές της κλασικής εξάρτησης την ποιότητα των

διαπροσωπικών και κοινωνικών του σχέσεων, να ερευνήσει και να κατανοήσει την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, αναγνωρίζοντας ότι και η συμπεριφορά του μπορεί να συνεξαρτήσει τη συμπεριφορά του παιδιού.

Πέρα όμως από τις παραπάνω διαπιστώσεις που μπορούν να αποτελέσουν «ευσεβείς πόθους» σε μια σύγχρονη ανταγωνιστική κοινωνία, είναι δύσκολο να πραγματοποιθούν θετικές αντί- εξαρτήσεις.

Τέλος, δε πρέπει να ξεχνάμε ότι το μαθησιακό πρότυπο της κλασικής εξάρτησης παραμένει μηχανιστικό και έχει περιορισμένη πρακτική αξία στη σχολική πράξη, όπου κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος πραγματοποιούνται και άλλες ανώτερες μορφές μάθησης.

Σε αυτές τις ανώτερες μορφές η αποτελεσματικότητα της αμοιβής και της τιμωρίας γίνεται συνθετότερη. Αν και ο φόβος της αποτυχίας και η ικανοποίηση που δίνει ο έπαινος μπορούν να θεωρηθούν ως ισχυρές ανεξάρτητες αντιδράσεις, πρέπει να θεωρηθεί βέβαιο ότι μάλλον προκύπτουν από πολύ πιο πολύπλοκες επίκτητες αντιδράσεις από αυτές που δημιουργεί η παυλωβιανή εξάρτηση (Κολιάδης,2005,Πόρποδας, 2003).

2.2.2.2. Η Μάθηση με Συντελεστική Υποκατάσταση

A1. Εισαγωγή

Η Μάθηση με Κλασική Υποκατάσταση που μελετήθηκε από τον Ρανλον αναφερόταν στις αντανεκλαστικές αντιδράσεις, δηλαδή στην τροποποίηση της αντανεκλαστικής συμπεριφοράς.

Τα αντανεκλαστικά δεν αποτελούν τις μόνες μορφές αντιδράσεων του οργανισμού. Υπάρχουν και άλλου τύπου αντιδράσεις (Πόρποδας, 2003).

Αναζητήθηκαν λοιπόν άλλες διαδικασίες μάθησης οι οποίες θα ερμήνευαν την απόκτηση των νέων μορφών συμπεριφοράς και τη βελτίωση που πραγματοποιείται στις διάφορες ικανότητες και δεξιότητες με την πάροδο της ηλικίας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Για παράδειγμα το βρέφος από τους πρώτους μήνες της ζωής του εκδηλώνει αυθόρμητες δραστηριότητες (δηλαδή κινητικές, οπτικές, ακουστικές και αντιδράσεις). Αυτές οι δραστηριότητες (αντιδράσεις) δεν είναι αντανακλαστικά, αλλά αποτελούν εκδηλώσεις του οργανισμού στην προσπάθειά του να γνωρίσει το περιβάλλον. Κατά συνέπεια μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι εκδηλώσεις αυτές «συντελούν» στη γνώση του περιβάλλοντος εκ μέρους του οργανισμού. Για το λόγο αυτό οι δραστηριότητες αυτές χαρακτηρίστηκαν ως εκδηλώσεις συντελεστικής συμπεριφοράς.

Όπως στην περίπτωση των αντανακλαστικών αντιδράσεων έτσι και στη συντελεστική συμπεριφορά τέθηκε το ερώτημα αν αυτού του είδους η συμπεριφορά μπορούσε με τη μάθηση να τροποποιηθεί. Μετά από ερευνητικές μελέτες διαπιστώθηκε ότι η τροποποίηση των εκδηλώσεων της συντελεστικής συμπεριφοράς, μπορούσε να επιτευχθεί με μια μέθοδο που κατά αναλογία προς την κλασική υποκατάσταση ονομάστηκε, **Μάθηση με Συντελεστική Υποκατάσταση ή Συντελεστική Μάθηση** (Πόρποδας, 2003).

Η Συντελεστική Μάθηση αφορά τις συνεξαρτήσεις ανάμεσα στις αντιδράσεις του ατόμου και στα γεγονότα που συμβαίνουν στο περιβάλλον, αμέσως μετά από κάθε ενέργεια του ατόμου. Μερικά από τα γεγονότα αυτά είναι ενισχυτικά δηλαδή συντελούν στη μείωση της ψυχικής έντασης και έχουν ως αποτέλεσμα να αυξάνουν την πιθανότητα να επανεμφανιστεί η συμπεριφορά που προηγήθηκε και τα προκάλεσε (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο όρος *ενίσχυση* περιλαμβάνει κάθε ερέθισμα που αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί μια αντίδραση. Κύριος μελετητής και εκπρόσωπος αυτής της μορφής μάθησης είναι ο Burrhus, Frederik, Skinner (Κολιάδης, 2005).

Ο **Skinner** υποστήριξε την άποψη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα των περιβαλλοντικών επιδράσεων και κυρίως εκείνων που επιβραβεύουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά με αποτέλεσμα να ενισχύουν την επανάληψή της. Οι απόψεις αυτές του Skinner βασίζονταν βέβαια σε μια σειρά πειραματικών μελετών με ζώα μέσα σε ελεγχόμενο περιβάλλον.

Ωστόσο η γενίκευσή τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά και μάθηση αναμφίβολα δημιουργεί πολλά ερωτήματα γιατί η άποψη ότι το άτομο είναι απλώς «προϊόν» εξωτερικών επιδράσεων ουσιαστικά περιορίζει το ρόλο και τη σημασία της ελεύθερης βούλησης (Πόρποδας, 2003).

A2. Η Τυπική Πειραματική Διαδικασία

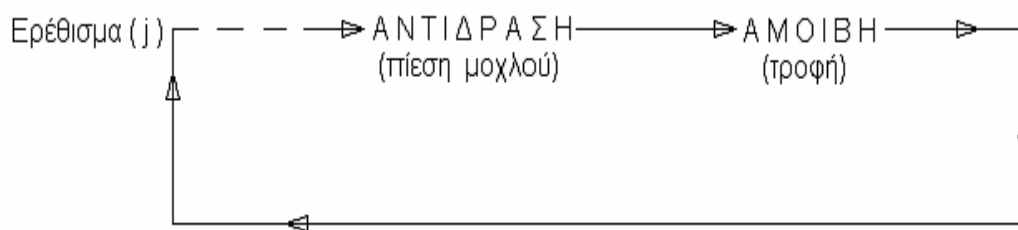
Ο Skinner το 1930 κατασκεύασε μια πειραματική συσκευή, γνωστή ως *το κλουβί του Skinner* (Skinner's box). Η συσκευή αυτή είναι ένα συνηθισμένο κλουβί στο οποίο έχει προσαρτηθεί ένας μοχλός. Αν ο μοχλός αυτός πιεστεί προς τα κάτω, αφήνει να πέσει μέσα στο κλουβί σε ένα μικρό πιάτο, τροφή για το ζώο. Το πειραματόζωο, ένας πεινασμένος ποντικός, (είχε μείνει τις δύο προηγούμενες μέρες χωρίς τροφή) μόλις το έβαλαν μέσα στο κλουβί όπως είναι φυσικό να κάνει διάφορες τυχαίες άσκοπες κινήσεις. Τυχαία κάποτε πίεσε το μοχλό και η πρώτη δόση τροφής έπεσε μέσα στο πιάτο. Τελικά ο ποντικός μετά από πολλές περιπλανήσεις και δοκιμές διαπίστωσε ότι η πίεση του μοχλού προς τα

κάτω έχει ως επακόλουθο την τροφή και το ευχάριστο συναίσθημα του κορεσμού.

Έτσι λοιπόν ενώ αρχικά το πειραματόζωο που ήταν πεινασμένο έκανε τυχαίες κινήσεις, τώρα μέσω της διαδικασίας της ενίσχυσης έμαθε και ενεργεί με βάση το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του.

Ενώ αρχικά όλες οι μορφές συμπεριφοράς του ζώου είχαν ίση πιθανότητα να εμφανιστούν, τώρα η πίεση του μοχλού, λόγω του ενισχυτικού γεγονότος που τη συνοδεύει (παροχή τροφής), έχει προτεραιότητα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σχ. Σχηματική παράσταση της Συντελεστικής Μάθησης.



Βέβαια αποφασιστικό ρόλο στην απόκτηση αυτής της μάθησης, είχε η θετική ενίσχυση ή ανταμοιβή ή επιβράβευση που δινόταν με τη μορφή τροφής κάθε φορά που το υποκείμενο (το πειραματόζωο) εκδήλωνε τη συμπεριφορά που ήταν επιθυμητή στον πειραματιστή (Πόρποδας, 2003).

Η μελέτη της Συντελεστικής Μάθησης έδειξε ότι διέπεται από τις ίδιες σχεδόν αρχές ή νόμους που διέπουν τη Μάθηση με Κλασική Υποκατάσταση. Συνεπώς αν η ενίσχυση δε δίνεται συστηματικά, ενδέχεται να οδηγήσει στην τελική απόσβεση της αποκτημένης συμπεριφοράς. Ωστόσο και αυτή η μορφή μάθησης όπως και η Μάθηση με Κλασική Υποκατάσταση διέπεται επίσης από το νόμο της αυθόρμητης ανάκαμψης.

Επίσης οι αρχές της γενίκευσης του ερεθίσματος και της διάκρισης του ερεθίσματος αποδείχτηκε ότι επηρεάζουν και αυτού του είδους τη μάθηση. Όμως το κυριότερο χαρακτηριστικό της Συντελεστικής Μάθησης είναι η *έμφασή* της στο ρόλο της *ενίσχυσης* (θετικής ή αρνητικής).

Σ' αυτό το πλαίσιο μάθησης το υποκείμενο τείνει να επαναλαμβάνει (και συνεπώς να μαθαίνει) τη συμπεριφορά που ακολουθείται από θετική ενίσχυση (αμοιβή), ενώ αντίθετα τείνει να αποφεύγει τη συμπεριφορά που ακολουθείται από αρνητική ενίσχυση (ποινή) (Πόρποδας, 2003).

A3. Οι Δύο Βασικές Μορφές Συμπεριφοράς.

Ο Skinner επηρεασμένος από την Κλασική Υποκατάσταση του Ραντον διακρίνει δύο μορφές συμπεριφοράς σε κάθε ζωντανό οργανισμό:

Την **Αντανακλαστική Συμπεριφορά** που αποτελεί την άμεση αντίδραση του οργανισμού στα φυσικά – χημικά ερεθίσματα και περιλαμβάνει όλες τις αντιδράσεις που προκαλούνται από ειδικές αλλαγές, δηλαδή τα σήματα - ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Την **Ενεργό, Αποτελεσματική, Οργανική ή Συντελεστική Συμπεριφορά** η οποία περιλαμβάνει όλες τις κινήσεις και αντιδράσεις του οργανισμού που δεν έχουν άμεση σχέση με τα ερεθίσματα, αλλά που επιδρούν στο εξωτερικό του περιβάλλον. Πρόκειται δηλαδή για μια αυθόρμητη συμπεριφορά, η οποία επιδρά στο περιβάλλον και επιφέρει ορισμένα αποτελέσματα ή συνέπειες. Με άλλα λόγια στην Αντανακλαστική Εξάρτηση ο οργανισμός αντιδρά στο περιβάλλον του, ενώ στην Ενεργό Εξάρτηση ο οργανισμός δρα στο περιβάλλον του.

Ο Skinner υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι ένα *ενεργητικό όν* και «παράγει» το ίδιο τη συμπεριφορά του χωρίς να είναι απαραίτητα τα

εξωτερικά ερεθίσματα. Γ' αυτό η εξάρτηση αυτής της συμπεριφοράς , δηλαδή της συντελεστικής είναι πολύ πιο συχνή και μεγαλύτερης σημασίας παρά η εξάρτηση της αντανακλαστικής συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2005).

A4. Μορφές της Συντελεστικής Μάθησης

Ο Shinner διέκρινε πέντε είδη συνεπειών της συμπεριφοράς τα οποία αποτελούν τις βασικές μορφές της Συντελεστικής Μάθησης.

ΣΧ. Οι βασικές μορφές Συντελεστικής Μάθησης

Μορφές συνέπειας	Προσθήκη, προσφορά	Διακοπή, αφαίρεση, απομάκρυνση, απαλοιφή
Θετικές (ευχάριστα ερεθίσματα και καταστάσεις)	Θετική ενίσχυση (α)	(Μη ενίσχυση, έμμεση τιμωρία με διακοπή του θετικού ενισχυτή) (δ)
Αρνητικές (δυσάρεστα ερεθίσματα και ενοχλητικές καταστάσεις)	Τιμωρία (άμεση) με δυσάρεστες συνέπειες (γ)	Αρνητική ενίσχυση (ελάφρυνση – ανακούφιση (β))
Καμιά συνέπεια	(ε) Απόσβεση	

Οι πέντε μορφές είναι: Η θετική ενίσχυση, η αρνητική ενίσχυση, η άμεση τιμωρία, η έμμεση τιμωρία και η απόσβεση.

1) Η **θετική ενίσχυση** είναι ένα σήμα - ερέθισμα που όταν προστεθεί σε μια κατάσταση αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί η αντίδραση σε παρόμοιες περιστάσεις. Δηλαδή η θετική ενίσχυση είναι το ερέθισμα που όταν παρουσιαστεί ενεργεί για να δυναμώσει τη συμπεριφορά την οποία ακολουθεί.

Παράδειγμα: Ο μαθητής λύνει σωστά ένα πρόβλημα αριθμητικής (συμπεριφορά): Ο δάσκαλος αναγνωρίζει και επιβραβεύει αυτή τη συμπεριφορά του μαθητή (θετική ενίσχυση). Έκτοτε ο μαθητής αποκτά ενδιαφέρον και λύνει σωστά τις ασκήσεις. Στην περίπτωση αυτή γίνεται συχνά ταύτιση της θετικής ενίσχυσης και της παρεχόμενης αμοιβής.

2) Η **αρνητική ενίσχυση** είναι ένα κίνητρο που όταν απομακρυνθεί από μια κατάσταση αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί μια αντίδραση. Στα πειράματα του Skinner ο ποντικός π.χ. έμαθε να σταματά την – ακίνδυνη βέβαια - ηλεκτροκαταπληξία που του χορηγούσε ο πειραματιστής. Δηλαδή με την εμφάνιση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς ακολουθεί η διακοπή ή απομάκρυνση ή και αποφυγή των δυσάρεστων και ενοχλητικών ερεθισμάτων και καταστάσεων.

Η αρνητική ενίσχυση είναι επίσης αμοιβή και δεν έχει καμία σχέση με την τιμωρία, η οποία αποβλέπει όχι στην ενδυνάμωση αλλά στη μείωση ή απάλειψη μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Στη μάθηση διαφυγής ο οργανισμός βρίσκεται αντιμέτωπος με τη δυσάρεστη κατάσταση και παίρνει μέτρα για να την σταματήσει. Η απομάκρυνση της δυσάρεστης κατάστασης πραγματώνεται μετά την εμφάνισή της (π.χ. πίνουμε χαμομήλι για να σταματήσει ο κοιλόπονος). Στην εκπαιδευτική πράξη ο μαθητής που είναι απροετοίμαστος στο μάθημα και φοβάται τις συνέπειες αποφεύγει την οπτική επικοινωνία με το δάσκαλο ή προσποιείται ασθένεια. Εάν η χρήση αυτής της

στρατηγικής του φέρει ευχάριστα αποτελέσματα, δηλαδή να μην κληθεί για μάθημα, τότε θα τείνει να την επαναλαμβάνει τις επόμενες φορές σε ανάλογες καταστάσεις.

Στη μάθηση αποφυγής ο οργανισμός μαθαίνει πώς ν' αποφεύγει εκ των προτέρων μια επερχόμενη δυσάρεστη κατάσταση. Δηλαδή η απομάκρυνση της δυσάρεστης κατάστασης γίνεται προληπτικά πριν ακόμα εμφανιστεί η δυσάρεστη κατάσταση.

Π.χ. η απειλή ενός πρόσθετου χρηματικού προστίμου μας μαθαίνει να πληρώνουμε εγκαίρως τους διάφορους λογαριασμούς. Στην εκπαιδευτική πράξη, πχ κάθε φορά που ένα παιδί αποφεύγει με το ψέμα ως δυσάρεστη συνέπεια μιας πράξης του όπως πχ να έρθει αργοπορημένο στο σχολείο, τότε ενισχύεται αρνητικά για το ψέμα, δηλαδή θα συνεχίσει να λέει ψέματα διότι έτσι είχε επιτυχία.

Τόσο η μάθηση διαφυγής όσο και η μάθηση αποφυγής είναι δυναμικές μορφές απομάκρυνσης μιας δυσάρεστης κατάστασης σε αντίθεση με την παθητική μορφή αποφυγής μιας δυσάρεστης κατάστασης που πραγματώνεται πχ στη περίπτωση της τιμωρίας.

Τόσο η θετική, όσο και η αρνητική ενίσχυση αυξάνουν τις πιθανότητες να επαναληφθεί η ίδια συμπεριφορά. Η θετική οδηγεί στην αύξηση της προηγούμενης μάθησης, η δε αρνητική οδηγεί στην αύξηση της μάθησης διαφυγής (Κολιάδης, 2005).

3) Η τιμωρία: Η τιμωρία είναι μια γενικότερη έννοια και αναφέρεται στις δυσάρεστες συνέπειες μιας συμπεριφοράς, οι οποίες οδηγούν σε αυξημένη πιθανότητα απάλειψης αυτής της συμπεριφοράς, δηλαδή στοχεύουν στην αποδυνάμωση, στην παρεμπόδιση ή καταστολή μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η τιμωρία περιλαμβάνει κυρίως δύο μορφές. Την **άμεση τιμωρία** που είναι η προσθήκη ενός δυσάρεστου ερεθίσματος ή γεγονότος μετά την εμφάνιση μιας ανεπιθύμητης

συμπεριφοράς, δηλαδή μια πραγματική τιμωρία με την προσφορά αρνητικών ενισχυτών. Αυτή η μορφή τιμωρίας ονομάζεται και θετική.

Ο Γιώργος πχ σπρώχνει και κτυπά ένα συμμαθητή του, τον Παύλο για να του πάρει το παιχνίδι. Ο Παύλος του αφήνει το παιχνίδι, οπότε την επόμενη φορά ο Γιώργος έμαθε τον τρόπο να το αποκτά. Η **έμμεση τιμωρία** αναφέρεται στην απομάκρυνση ή αφαίρεση ενός ευχάριστου ερεθίσματος ή γεγονότος, δηλαδή διακόπτεται ο θετικός ενισχυτής. Έτσι το άτομο χάνει ορισμένα προνόμια που είχε. Ο δάσκαλος π.χ. σε μια ορισμένη ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή, του στερεί το δικαίωμα να λάβει μέρος σ' ένα ομαδικό παιχνίδι.

Οι κυριότερες μορφές της έμμεσης τιμωρίας που ονομάζεται επίσης και αρνητική τιμωρία αναφέρεται στην κοινωνική απομόνωση και στη διακοπή προνομίων και εφαρμόζεται στη θεραπεία συμπεριφοράς.

Στην αρνητική ενίσχυση αφαιρείται ένα ερέθισμα ή ένα γεγονός που προκαλεί αποστροφή και δυσαρέσκεια, ενώ στη τιμωρία προσφέρεται ένα δυσάρεστο ερέθισμα ή γεγονός ή διακόπτεται η παροχή ενός θετικού ευχάριστου ενισχυτή. Η αρνητική ενίσχυση αυξάνει την πιθανότητα να προκληθεί η ίδια αντίδραση εάν η τιμωρία δεν είναι σίγουρο πως απαλείφει την ανεπιθύμητη αντίδραση.

4) Απόσβεση. Η απόσβεση αναφέρεται στις καταστάσεις όπου σε μια συμπεριφορά δεν ακολουθούν ούτε ευχάριστες ούτε δυσάρεστες συνέπειες. Σύμφωνα με την Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση, μια συμπεριφορά μειώνεται και τελικά απαλείφεται όταν δεν υπάρχει ένα ελάχιστο ποσοστό ενίσχυσης. Ένα παιδί κάνει αταξίες και ανοησίες. Οι γονείς δεν το προσέχουν, το αγνοούν, δηλαδή δεν του προσφέρουν θετική ενίσχυση, αλλά ούτε και το τιμωρούν. Η έλλειψη ενίσχυσης (θετικής ή αρνητικής) και η μη χρήση τιμωρίας (αμέσως ή εμμέσως) έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση και απαλοιφή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Η απόσβεση δεν πρέπει να συγχέεται με την τιμωρία, ιδιαίτερα την έμμεση ή αρνητική τιμωρία. Στην απόσβεση αποδυναμώνεται και εξαλείφεται η συνάφεια της συμπεριφοράς με τις συνέπειές της εάν στην τιμωρία δομείται μια νέα συνάφεια της συμπεριφοράς με τις συνέπειές της.

Παράδειγμα τιμωρίας: Ο δάσκαλος προειδοποιεί το μαθητή να σταματήσει να κάνει φασαρία στην τάξη, αλλιώς θα του αφαιρεθεί το προνόμιο να κτυπά το κουδούνι για το διάλειμμα.

Παράδειγμα απόσβεσης: Οι άλλοι μαθητές κατόπιν συνεννόησης με το δάσκαλο αγνοούν τις «ανοησίες» του συμμαθητή τους, δεν τον προσέχουν και συμφωνούν να μην γελούν στο εξής με τα «καμώματά του». Και ο ίδιος ο δάσκαλος όμως αγνοεί, με συνέπεια και δεν ενισχύει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή (Κολιάδης ,2005).

A.5. Μορφές Συντελεστικής Μάθησης και Προβληματική Συμπεριφορά του παιδιού στο Σχολείο

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει η πρακτική εφαρμογή μέσω παραδειγμάτων των πέντε μορφών της Συντελεστικής Μάθησης για την ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη.

Περίπτωση 1): Ο Πάνος ενοχλεί τακτικά την ώρα του μαθήματος με το να διακόπτει τη διδασκαλία κάνοντας αστείους μορφασμούς και λέγοντας αστείες φράσεις με αποτέλεσμα να επικεντρώνει την προσοχή των συμμαθητών του. Η προσοχή των μαθητών αποσπάται από το μάθημα και προσανατολίζεται στα «πειράγματα» του Πάνου. Οι μαθητές γελούν και απολαμβάνουν με ευχαρίστηση το θέαμα. Πολλές φορές και ο ίδιος ο δάσκαλος γελά. Το γέλιο και η κοινωνική προσήλωση τόσο του δάσκαλου όσο και των συμμαθητών ενεργούν ως θετική ενίσχυση και

τον παροτρύνουν την επόμενη φορά να «μάθει» να «ενοχλεί» τη διδασκαλία χρησιμοποιώντας την ίδια τακτική, δηλαδή τα αστεία και τους μορφασμούς του.

Περίπτωση 2): Ο Γιώργος δεν κάνει πολύ συχνά τις σχολικές του εργασίες. Η δασκάλα τον καλεί και τον «απειλεί» ότι θα πάρει άσχημη βαθμολογία και θα ειδοποιήσει τους γονείς του. Οι απειλές προκαλούν δυσφορία στο Γιώργο, ο οποίος βάζει τα κλάματα και υπόσχεται ότι δε θα το ξανακάνει. Η δασκάλα συγκινείται με τα δάκρυα του Γιώργο, τον λυπάται και τον παρηγορεί, αποσύροντας συγχρόνως και τις προηγούμενες απειλές. Η «επιτυχία» του Γιώργου και τα δάκρυα ν' απομακρύνει τη δυσάρεστη κατάσταση που θα ακολουθούσε, τον ενισχύει, ώστε σε παρόμοιες καταστάσεις να χρησιμοποιεί τα «δάκρυα» για ν' αποφύγει ενοχλητικές καταστάσεις.

Τόσο στην 1) όσο και στη 2) περίπτωση, δηλαδή και στην θετική και την αρνητική ενίσχυση αυξάνεται η πιθανότητα και ο Πάνος και ο Γιώργος να «μάθουν» την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.

Περίπτωση 3): Η Σοφία μια ήσυχη και μάλλον δειλή μαθήτριά σπάνια συμμετέχει ενεργητικά στο μάθημα. Όταν μια φορά σήκωσε το χέρι της να πει κάτι, ο δάσκαλος λέει: «Επιτέλους η σιωπηλή ευφυΐα αποφάσισε ν' ανοίξει το στόμα της». Η ειρωνική παρατήρηση του δάσκαλου επιδρά ως άμεση τιμωρία που συντελεί ώστε η Σοφία να μη συμμετέχει ποτέ πια στο μάθημα για να αποφύγει τις ειρωνικές παρατηρήσεις τόσο του δάσκαλου αλλά και τα κοροϊδευτικά σχόλια των συμμαθητών της.

Περίπτωση 4): Ο Δημήτρης έρχεται πάντα καθυστερημένος στο σχολείο. Ο δάσκαλος μια μέρα του λέει ότι την ώρα της αργοπορίας στο σχολείο θα την αναπληρώνει παραμένοντας μέσα στη τάξη χωρίς να βγαίνει διάλειμμα. Η στέρηση του διαλείμματος επιδρά ως διακοπή ενός

θετικού ενισχυτή και ως έμμεση τιμωρία, ώστε την επόμενη φορά να προσέρχεται έγκαιρα στο σχολείο.

Περίπτωση 5): Η Μαρία μια μέτρια μαθήτρια στην επίδοσή της αγνοείται συχνά από τη δασκάλα της, αν και η συμμετοχή της στο μάθημα είναι αρκετά ικανοποιητική. Η δασκάλα ούτε επιβραβεύει αλλά ούτε και την τιμωρεί. Απλώς αγνοεί τη συμμετοχή της στην μαθησιακή διαδικασία. Αγνοείται τόσο η προσφορά της, τόσο από τη δασκάλα, όσο και από τους συμμαθητές της. Η έλλειψη ενίσχυσης ή και τιμωρίας αποθαρρύνει τη Μαρία και αποδυναμώνει τη συμπεριφορά της να συμμετέχει στο μάθημα.

Και στις τρεις περιπτώσεις 3), 4) και 5), δηλαδή στην άμεση τιμωρία και απόσβεση, μειώνεται η πιθανότητα να επαναληφθεί η συμπεριφορά που υιοθέτησαν η Σοφία, ο Δημήτρης και η Μαρία.

Από τα προηγούμενα γίνεται κατανοητό, ότι όταν οι μαθητές παρουσιάζουν μια προβληματική συμπεριφορά στη τάξη, τότε ο δάσκαλος σύμφωνα με τις αρχές της Συντελεστικής Μάθησης, πρέπει να εντοπίσει ως «ευχάριστες» συνέπειες που επισύρει αυτή η συμπεριφορά και οι οποίες ενισχύουν το μαθητή να υιοθετήσει και να επαναλαμβάνει αυτή τη συμπεριφορά. Τις περισσότερες φορές ο ίδιος ο δάσκαλος ενισχύει συνειδητά ή ασυνείδητα μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή με το ν' αντιδρά αμέσως, ν' απευθύνεται και ν' ασχολείται ιδιαίτερα με το μαθητή.

Βασικό μέλημα του δάσκαλου σ' αυτή τη περίπτωση, εάν θέλει να είναι αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις του, είναι ν' αναλύει κατ' αρχήν τις συνέπειες της συμπεριφοράς των μαθητών του και μετά να προσπαθεί να τις αλλάξει σκόπιμα, επιλεκτικά και προγραμματισμένα.

Η επίδραση και η αποτελεσματικότητα των παραπάνω μορφών και αρχών της Συντελεστικής Μάθησης για την δόμηση ή απάλειψη μιας

συμπεριφοράς, εξαρτάται αναμφισβήτητα από πολλές και ποικίλες προϋποθέσεις (Κολιάδης , 2005).

A7. Συντελεστική Μάθηση και Εφαρμογές

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε εν συντομία σε βασικά εμπειρικά δεδομένα, τα οποία διευρύνουν και τροποποιούν το σκιννερικό πρότυπο της Συντελεστικής Μάθησης, ιδιαίτερα στα σημεία που έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πράξη.

Διαχωρισμός της συμπεριφοράς σε αντανακλαστική και Συντελεστική

Η διχοτόμηση της συμπεριφοράς σε **αντανακλαστική** και **συντελεστική** που ο Skinner επιχειρεί, σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες να αμφισβητείται και να έχει χάσει την ισχύ της. Οι διαδικασίες της Κλασικής και Συντελεστικής Μάθησης αλληλεπικαλύπτονται και δεν είναι απαραίτητη η χρήση διαφορετικών νομοτελειών. Οι πειραματικές έρευνες για την αυτοδιαμόρφωση της συμπεριφοράς, καθώς και για την μάθηση διαφυγής και την παγανιστική συμπεριφορά, έδειξαν ότι και οι δύο μορφές συμμετέχουν. Άλλα πειράματα έδειξαν ότι οι δύο μορφές λειτουργούν και ανταγωνιστικά. Π.χ. σκυλιά έμαθαν να έχουν το στόμα τους στεγνό για να αποκτήσουν τροφή. Τα παραπάνω πειράματα ισχυροποιούν την άποψη, ότι ο διαχωρισμός της συμπεριφοράς σήμερα, θεωρείται ανεδαφικός. Και ότι οι δύο μορφές της μαθησιακής διαδικασίας συμμετέχουν σε μορφή αλληλεξάρτησης.

Οι περιβαλλοντικές συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας

Οι έρευνες δείχνουν επίσης, ότι η συντελεστική μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις καταστάσεις και τα τεχνικά ερεθίσματα, που διευθετεί και χειρίζεται ο πειραματιστής.

Ακόμα και το φτωχό από ερεθίσματα «μαθησιακό κλουβί» του Skinner, η λήψη video - ταινιών έδειξε ότι τα ζώα παρουσιάζουν άλλου είδους μορφές συμπεριφοράς οι οποίες και έχουν μικρή ή σχεδόν καμία σχέση με την προς μάθηση συμπεριφορά. Οι παρατηρήσεις έδειξαν ότι τα πειραματόζωα δε παρουσίασαν ούτε τη δοκιμή και πλάνη ούτε τη τυχαία ή αυθόρμητη συμπεριφορά όπως αναμενόταν (Κολιάδης, 2005).

Διατομικές και ενδοατομικές διαφορές

Άλλες πρόσφατες έρευνες έδειξαν επίσης ότι υπάρχει σημαντική συνάφεια της Συντελεστικής Μάθησης και των διατομικών και ενδοατομικών διαφορών των οργανισμών. Όπως έδειξαν τα πειράματα δεν μπορούν όλα τα είδη ζώων να μάθουν το ίδιο πράγμα ούτε όλα τα ζώα μαθαίνουν εξίσου καλά. Τα συμπεράσματα της Εθο-ψυχολογίας στηρίζουν την άποψη ότι κάθε είδος ζώου διαθέτει τις ιδιόμορφες δικές του μαθησιακές ικανότητες. Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι ζώα που ζουν ομαδικά όπως π.χ. τα περιστέρια και τα ποντίκια δύσκολα υπόκεινται στην εξάρτηση διότι ξεριζώνονται από το φυσικό τους περιβάλλον και τοποθετούνται σε ένα αφύσικο, τεχνητό και φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον όπως αυτό του κλουβιού.

Επίσης ένα χορτασμένο ζώο κατά συνέπεια ικανοποιημένο και ευχαριστημένο δύσκολα θα προβεί σε διάφορες κινήσεις – αντιδράσεις μέσα στο μαθησιακό κλουβί. Η συνήθως αναμενόμενη αντίδραση είναι ότι το ζώο θα πάει για ύπνο.

Τα παραπάνω συμπεράσματα της συγκριτικής ψυχολογίας και της Ηθο-ψυχολογίας ερμηνεύουν ίσως και το γεγονός της προτίμησης και επιλογής ορισμένου είδους ζώου για την διεξαγωγή των πειραμάτων από τους πρώιμους ερευνητές συμπεριφοριστές ψυχολόγους (Κολιάδης,2005).

Αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης και των προγραμμάτων της

Νεότερες έρευνες σε παιδιά αμφισβητούν το ρόλο και την αποτελεσματικότητα της εξωτερικής ενίσχυσης η οποία βασική προϋπόθεση στο σημερινό αλλά και στο γενικό συμπεριφοριστικό πρότυπο. Υποστηρίζουν δε ότι η εξωτερική ενίσχυση (αμοιβή) καταστρέφει τα εσωτερικά κίνητρα και μάλιστα μπορεί να έχει δυσάρεστες παρενέργειες για το μαθητή στις περιπτώσεις που υπάρχει «εσωτερικό ενδιαφέρον» του μαθητή δηλαδή εκεί που η δραστηριότητα ή προς μάθηση ύλη είναι από μόνη της αυτοενισχυτική.

Οι έρευνες μάλιστα συνιστούν στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς να μην χρησιμοποιούν εξωτερικές ενισχύσεις για να επιτύχουν την επιθυμητή συμπεριφορά, παρά μόνο στις περιπτώσεις όπου χωρίς την εξωτερική ενίσχυση δεν υπάρχει εσωτερικό ενδιαφέρον για τη μάθηση αυτή καθεαυτή. Επίσης τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι γενικά μαθητές τείνουν να μαθαίνουν και να εκτελούν μια δραστηριότητα περισσότερο για την αναμενόμενη αμοιβή και λιγότερο για το σκοπό της δραστηριότητας. Όταν σταματούσε η παροχή αμοιβών τότε η διάθεση και η ικανότητα για μάθηση έπεφτε σε χαμηλό επίπεδο.

Άλλες έρευνες που διεξήχθησαν με επιτυχείς ή ανεπιτυχείς συνεξαρτήσεις ερεθισμάτων και αντιδράσεων υποστηρίζουν ότι η μάθηση μπορεί να ερμηνευτεί καλύτερα από τη γενικότερη και

προσωπική προσδοκία του ατόμου, παρά από την ενίσχυση. Οι έρευνες δείχνουν ότι όσο πιο ισχυρή είναι η προσδοκία για μια δεδομένη σύζευξη ερεθισμάτων και αντιδράσεων τόσο πιο εύκολη και αποτελεσματική θα είναι αυτή η σύζευξη. Οι σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι η ενίσχυση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση, αλλαγή και σταθεροποίηση των προσδοκιών του ατόμου. Τη σχέση των προσδοκιών του ατόμου με τις ικανότητές του ερεύνησε ο A. Bandura στη θεωρία της «αυτοαποτελεσματικότητας» (Κολιάδης, 2005).

Μάθηση διαφυγής και «μαθημένη αδυναμία αυτοβοήθειας»

Η μάθηση διαφυγής είναι ένα είδος μάθησης που υιοθετεί ο ζων οργανισμός προκειμένου να διακόψει μια δυσάρεστη κατάσταση και συνδέεται κυρίως με την αρνητική ενίσχυση αλλά και γενικά με την τιμωρία. Νεότερες έρευνες έχουν δείξει ότι εάν στον οργανισμό δεν υπάρχει δυνατότητα να διαφύγει τη δυσάρεστη κατάσταση ή την τιμωρία τότε ο ζων οργανισμός παραμένει αδύναμος, χάνει τη δυνατότητα ν' αμυνθεί και μαθαίνει να δέχεται παθητικά ακόμα και τις πιο σκληρές τιμωρίες. Δηλαδή το άτομο μαθαίνει «ανημποριά» (helpness) την οποία γενικεύει και στην αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων.

Συντελεστική μάθηση και ειδική αγωγή.

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η συντελεστική μάθηση έχει την αποκλειστική κυριαρχία μέχρι και σήμερα στην παιδαγωγική τροποποίηση της συμπεριφοράς σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι ένα πλήθος ερευνών σε νοητικός καθυστερημένα άτομα με δυσκολίες στην κατανόηση και έκφραση του λόγου και γενικά στην αφομοίωση και κωδικοποίηση των νέων

πληροφοριών τονίζουν επίσης τη σημασία της γνωστικής πλευράς της μάθησης.

Συντελεστική μάθηση και διάμεσοι γνωστικοί παράγοντες

Οι συνεξαρτήσεις $S \rightarrow R$ είναι εξωτερικές και μπορούν να ελέγξουν και ν' απεικονίσουν την έκδηλη συμπεριφορά η οποία αποτελεί το μέσο, το όργανο με το οποίο ο οργανισμός επενεργεί και παρεμβαίνει στο περιβάλλον του. Διαμεσολαβητικοί παράγοντες όπως οι εσωτερικοί – προσωπικοί παράγοντες, η συνείδηση, οι ιδέες του ατόμου, που υπεισέρχονται και μπορούν να επηρεάσουν τη φύση και την κατεύθυνση της μάθησης είναι ανύπαρκτοι στο σύστημα του Skinner. Αν και δεν παραγνωρίζει την ύπαρξή τους και τους θεωρεί αναπόσπαστο μέρος της συμπεριφοράς του ατόμου, για λόγους καθαρά μεθοδολογικούς επειδή αυτοί οι παράγοντες δεν υπόκεινται στην άμεση παρατήρηση, ο Skinner εμμένει στις αρχικές του θέσεις δηλώνοντας ότι αυτοί οι διαμεσολαβητικοί παράγοντες είναι μόνο «*παραπροϊόντα*» των ενισχύσεων που δημιουργούν τη συμπεριφορά. Η μάθηση επομένως περιορίζεται σε μια εξωτερική σύζευξη ερεθισμάτων και αντιδράσεων η οποία σταθεροποιείται, διατηρείται και προφυλάσσεται από άλλες πιθανές μη επιθυμητές συζεύξεις με τη βοήθεια της ενίσχυσης και των προγραμμάτων της (Κολιάδης, 2005).

2.3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η μάθηση δεν είναι μια παθητική διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών, αλλά μια ενεργητική προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι μαθητές δεν απορροφούν «σαν σφουγγάρια», ούτε αποδέχονται άκριτα κάθε νέα πληροφορία.

Αντίθετα, φιλτράρουν, επεξεργάζονται και οργανώνουν τα ερεθίσματα που δέχονται, προσπαθώντας να βρουν νόημα σε αυτό που αντιλαμβάνονται. Σε κάθε διαδικασία μάθησης τα άτομα είναι επιλεκτικά ως προς το τι και το πώς θα μάθουν.

Τα κίνητρα, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις που ήδη έχουν, καθορίζουν το πού θα εστιάσουν την προσοχή τους, τους στόχους που θα θέσουν, τον τρόπο με τον οποίο θα ερμηνεύσουν τις νέες πληροφορίες, τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν για να πετύχουν τους στόχους τους και το πώς θα αξιολογήσουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση τους από τις εμπειρίες τους, οι οποίες αποτελούν τη βάση με την οποία θα επεξεργαστούν κάθε νέο ερέθισμα. Όταν έρχονται αντιμέτωποι με δεδομένα τα οποία αντικρούουν αυτό που γνωρίζουν, τότε βιώνουν συγκρούσεις. Αυτές μπορεί να τους ωθήσουν είτε στην αμφισβήτηση και απόρριψη των νέων δεδομένων, είτε στην αναθεώρηση και αναδιοργάνωση των δικών τους απόψεων. Έτσι, η μάθηση δεν είναι μόνο η προσθήκη γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες, αλλά και ο **μετασχηματισμός** και η **αναδιοργάνωση** των κατεχόμενων γνώσεων, ώστε να μπορεί το άτομο να κατανοεί τα νέα κάθε φορά δεδομένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΠΡΩΗΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ)

3.1. Γενικά

Η κλινική εικόνα των παιδιών με διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων διαφέρει ανάλογα με τον τύπο και τη μορφή της αλλά και με τον τρόπο αντίδρασης σε αυτή, του παιδιού και της οικογένειάς του.

Συνήθως η διάγνωση τίθεται δια αποκλεισμού. Είναι πολύ πιθανόν καμιά από τις Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών ικανοτήτων να μην αποτελεί μια και μοναδική νοσολογική οντότητα. Δεν υπάρχουν επίσης επαρκή δεδομένα για μια αιτιολογική – νοσολογική κατάταξή τους. Προς το παρόν, στηριζόμαστε σε μία περιγραφική νοσολογική κατάταξή τους.

Στο DSM-IV (American psychiatric Association), οι Μαθησιακές Διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

1. Διαταραχή της Ανάγνωσης
2. Διαταραχή των Μαθηματικών
3. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης
4. Μαθησιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης – η παρουσίαση των διαγνωστικών κριτηρίων είναι ενιαία επειδή τα βασικά κριτήρια είναι παρόμοια και για τρεις διαταραχές – είναι τα παρακάτω:

1. Η επίδοση στην ανάγνωση /η μαθηματική/ ενότητα / οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες

σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο , δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου , της μετριθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

2. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές ικανότητες μαθηματική δεξιότητα , σύνθεση γραπτών κειμένων.

Στο ICD-10 (World Health Organization) , οι Μαθησιακές Δυσκολίες ταξινομούνται ως <<Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων>>. Αυτή η διαγνωστική κατηγορία αντιστοιχεί ευθέως προς την κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας. Και στις δύο αυτές ομάδες διαταραχών σύμφωνα με το ICD-10, υπάρχουν ουσιαστικά οι ίδιοι προβληματισμοί σε ότι αφορά τον ορισμό και την μέτρηση τους. Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκλησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας. Στο ICD-10, οι Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

1. Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης
2. Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού
3. Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Ικανοτήτων
4. Μικτή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων
5. Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων
6. Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων Μη Καθορισμένη

3.2. Η Έκταση του προβλήματος

Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στις αναφορές που γίνονται κατά καιρούς και αφορούν τα ποσοστά των ατόμων με δυσκολίες. Για παράδειγμα, το γενικό ποσοστό των ατόμων με δυσκολίες είχε προσδιοριστεί: Από το γραφείο Εκπαίδευσης των ΗΠΑ, στη δεκαετία του 1950 σε 10%, στη Γαλλία, λίγο αργότερα, σε 12%, στη Γερμανία σε 6 – 8% .

Λόγοι οι οποίοι δικαιολογούν τις διαφορές είναι οι ακόλουθοι:

1. Οι διαφορετικοί ερευνητές και οι προσωπικές διαφορές που παρουσιάζονται.
2. Οι διαφορετικοί ορισμοί που γίνονται δεκτοί για τις διάφορες κατηγορίες των ατόμων με δυσκολίες.
3. Τα διαφορετικά όρια που πολλές φορές , οι ειδικοί δέχονται μεταξύ του ‘κανονικού’ και του ‘μη κανονικού’.
4. Τα διαφορετικά κριτήρια που χρησιμοποιούν οι διάφοροι ερευνητές.
5. Τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να καθορίσουν τα ποσοστά των ατόμων με δυσκολίες.
6. Οι διαφορετικές ανάγκες και οι απαιτήσεις της ζωής και της κοινωνίας δηλαδή τα κοινωνικά – πολιτιστικά – οικονομικά δεδομένα. (Χρηστάκης, 2006)

Είναι φανερό, ότι δεν είναι δυνατό να υπάρξει κοινά αποδεκτό ποσοστό των ατόμων με δυσκολίες, το οποίο μπορεί να ισχύει για όλες τις χώρες, για όλες τις εποχές και για όλους τους ερευνητές.

Το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ μελέτησε τις διαφοροποιήσεις που συμβαίνουν σε ότι αφορά την έκταση του προβλήματος όλων των κατηγοριών στην δεκαετία 1989 – 1990 μέχρι 1998 – 1999. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι σε όλες τις κατηγορίες των παιδιών με δυσκολίες

παρατηρείται αύξηση σε άλλες μικρότερη σε άλλες μεγαλύτερη. Ιδιαίτερα σημαντική αύξηση παρατηρείται στην κατηγορία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η οποία τείνει να καταγραφεί ως φαινόμενο της εποχής μας.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής των αναπήρων του 2000 στις ΗΠΑ, ο συνολικός αριθμός των ατόμων με αναπηρίες για όλες τις κατηγορίες ανέρχεται σε 5,2 εκατομμύρια για τις ηλικίες 5 – 20 ετών. Ο αριθμός αυτός ισοδυναμεί σε ποσοστό 8,33% επί του γενικού πληθυσμού. Αν στο ποσοστό αυτό προστεθούν και άλλα άτομα με ελαφρές αναπηρίες, τότε το σύνολο των ατόμων με δυσκολίες πρέπει να υπερβαίνει το 11 – 12%. Συγκρινόμενο το ποσοστό αυτό με τα ποσοστά που προέκυψαν από προηγούμενες παρόμοιες απογραφές, οι οποίες διενεργούνται κάθε 10 χρόνια, φαίνεται να παρουσιάζεται σημαντική αύξησης.

Παράγοντες στους οποίους μπορεί να αποδοθεί η διαφορά αυτή, αν και δεν είναι εύκολο να ανιχνευτούν με ακρίβεια, εικάζεται ότι είναι:

1. Η αλλαγή των συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων.
2. Ο τρόπος και τα κριτήρια με τα οποία ορίζετε η εκπαιδευτική δυσκολία.
3. Η αποφόρτιση της αναπηρίας από την κοινωνική προκατάληψη και τον στιγματισμό, πράγμα που διευκολύνει τους ανθρώπους να δηλώνουν την αναπηρία τους.
4. Η μη αναγνώριση πολλών προβληματικών καταστάσεων παλιότερα. Για παράδειγμα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες υπολογίζονται σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (περίπου 2%), πριν από είκοσι χρόνια δεν αναγνωρίζονταν και δεν καταγράφονταν ως διαταραχές. (Χρηστάκης, 2006)

Σήμερα τα άτομα αυτά προστίθενται στο γενικότερο αριθμό των ατόμων με εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Στην περίπτωση αυτή η αύξηση, κατά το μεγαλύτερο μέρος της, πρέπει να θεωρηθεί πλασματική. Τα άτομα με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες υπήρχαν, αλλά λόγω αυστηρών κριτηρίων ή κοινωνικών προκαταλήψεων δεν καταγράφονταν.

Άλλοι παράγοντες, εκτός από αυτούς που αναφέρονται παραπάνω, οι οποίοι είναι πιθανόν ότι συμβάλλουν στην αύξηση των ατόμων με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες είναι οι εξής:

1. Η βελτίωση της ιατρικής φροντίδας και περίθαλψης. Άλλοτε πολλά νεογνά τα οποία γεννιόταν πρόωρα και ελλιποβαρή πέθαιναν. Σήμερα, λόγω της προόδου της ιατρικής επιβιώνουν, αλλά πολλά από αυτά έχουν υποστεί βλάβες και προστίθενται στον αριθμό των ατόμων με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες. Άτομα με σύνδρομο DOWN μέχρι και τη δεκαετία του 1960 πέθαιναν σε μικρή ηλικία. Σήμερα, λόγω ιατρικής παρακολούθησης, της περίθαλψης και των συνθηκών διαβίωσης το προσδόκιμο επιβίωσης είναι πολύ μεγαλύτερο.

2. Η αύξηση των τροχαίων και άλλων μηχανικών ατυχημάτων. Είναι γνωστό, ότι η ζωή μας τα τελευταία χρόνια μηχανοποιείται όλο και περισσότερο. Η αύξηση των τροχοφόρων και η χρήση της πάσης φύσεως μηχανημάτων, αυξάνει τον αριθμό των ατυχημάτων καθημερινά. Πολλά από αυτά δημιουργούν άτομα με αναπηρίες. (Χρηστάκης, 2006)

Αντίθετα, άλλοι παράγοντες συμβάλλουν στη μείωση του αριθμού των ατόμων με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες ορισμένων κατηγοριών.

Στον τόπο μας έχουν ακουστεί κατά καιρούς διάφοροι αριθμοί, οι οποίοι απέχουν πολύ μεταξύ τους. Η Επιτροπή Παιδείας του 1958, ανέφερε τον αριθμό των 10.000 για το σύνολο των ατόμων με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα (Πρακτικά Επιτροπής Παιδείας, 1958).

Η Εταιρεία Προστασίας Απροσάρμοστων Παιδιών στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ανέφερε τον αριθμό 40.000, ενώ στο 4^ο Παιδιατρικό Συνέδριο (1974) ακούστηκε ο αριθμός 200.000.

Μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει καμιά έρευνα η αξιόπιστη απογραφή για τον καθορισμό του αριθμού ΑμΕΔ . Τα στοιχεία που συγκεντρώνει το Υπουργείο Παιδείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης αφορούν κυρίως τα άτομα που επιδοτούνται οικονομικά και δεν φαίνεται να είναι ακριβή, ή περιλαμβάνουν ορισμένες μόνο κατηγορίες ΑμΕΔ.

Με βάση τα ποσοστά που γίνονται δεκτά στο διεθνή χώρο και δεν έχουμε λόγους να πιστεύουμε ότι αυτά διαφοροποιούνται σημαντικά στη χώρα μας – τη μελέτη της Επιτροπής Ειδικής Αγωγής του 1975 και τα δεδομένα που υπάρχουν σε σχέση με τα ΑμΕΔ , μπορούμε να δεχτούμε τα παρακάτω ποσοστά , χωρίς τον κίνδυνο εκτροπής , από την πραγματικότητα (Χρηστάκης , 2000).

Πίνακας 1.1 Άτομα με Εκπαιδευτικές Δυσκολίες στην Ελλάδα

Α/Α ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑμΕΔ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	
		3-16 ετών	3-22 ετών
	%	1.200.000	1.500.000
Άτομα με προβλήματα όρασης	0,1	1200	1500
Άτομα με προβλήματα ακοής	0,5	6000	7500
Υπερφυή – ταλαντούχα άτομα	2,0	24000	30000

Άτομα με νοητική υστέρηση	2,0	24000	30000
Άτομα με φυσικές δυσκολίες	0,5	6000	7500
Άτομα με συναισθηματικές διαταραχές και κοινωνικά δυσπροσάρμοστα	2,0	24000	30000
Άτομα με διαταραχές λόγου & επικοινωνίας	2,0	24000	30000
Άτομα με δυσκολίες μάθησης	2,0	24000	30000
Άτομα με διαταραχές της ανάπτυξης	0,5	60000	75000
Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες	0,06	720	800
ΣΥΝΟΛΟ	11,66	145.920	173.450

Υπολογίζοντας ότι ο μαθητικός πληθυσμός στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 600.000 και 500.000 αντίστοιχα, τότε τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες που φοιτούν στα σχολεία και των δύο βαθμίδων πρέπει να είναι περίπου 75.000 στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 62.500 στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή 137.500 παιδιά και νέοι όλων των τύπων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.3. Η Διαταραχή της Ανάγνωσης

Το 1937 ο Samuel Orton δημοσίευσε τη δική του θεωρία σύμφωνα με την οποία η Διαταραχή της Ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα καθυστέρησης της πλαγίωσης (lateralization) και όχι κάποιου εγκεφαλικού τραύματος όπως υποστήριζε προηγουμένως ο Hinshelwood το 1917. Η υπόθεση αυτή οδήγησε στη διεξαγωγή ενός πολύ μεγάλου

αριθμού νευροψυχολογικών ερευνών, οι οποίες συνέκριναν τις πλαγιωμένες διεργασίες παιδιών τα οποία αντιμετώπιζαν διαταραχές ανάγνωσης με τις αντίστοιχες διεργασίες παιδιών που ανήκουν στις ομάδες μαρτύρων. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ήταν συνήθως ασαφή. Η συμβολή όμως του Orton στην αντιμετώπιση τής διαταραχής αυτής οδήγησε το 1949 στη δημιουργία της εταιρείας δυσλεξίας η οποία έφερε και το όνομά του (Orton Dyslexia Society). Από τότε ο όρος ‘δυσλεξία’ άρχισε να χρησιμοποιείται συχνά τόσο από τους εκπαιδευτικούς και στις μέρες μας, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ακόμη και σε αρκετές περιπτώσεις ως συνώνυμος των όρων της διαταραχής της ανάγνωσης και της μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση.

Η πληρέστερη κατανόηση της φύσης της διαταραχής της ανάγνωσης προϋποθέτει τη γνώση των βασικών σταδίων που ακολουθεί η φυσιολογική πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται καταρχήν στη κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων (φωνημάτων) της γλώσσας. Η διαδικασία της ανάγνωσης ακολουθεί συνήθως τα εξής βήματα:

1. το άτομο εστιάζει τη προσοχή του στα γραμμένα σύμβολα (γράμματα) και ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο
2. αντιστοιχεί κάθε γραπτό σύμβολο στην ηχητική του αναπαράσταση
3. στη συνέχεια κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες
4. με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων οικοδομεί ιδέες και παραστάσεις
5. έπειτα συγκρίνει τις καινούριες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη
6. τέλος αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη

Επομένως ο μηχανισμός της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για την κατανόηση της οποίας το παιδί χρειάζεται να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια. Για το λόγο αυτό το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει είναι στην αρχή υπερβολικά αργό και δυσκολεύεται στην προσπάθεια κατανόησης της πολυπλοκότητας των συνδυασμών των γραμμάτων. Αυτή η νοητική διαδικασία απαιτεί τη καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων τα οποία συνδέουν τα κέντρα όρασης , γλώσσας και μνήμης (NIMH 1996). Το παραμικρό πρόβλημα σε οποιαδήποτε από αυτές τις περιοχές είναι πιθανό να οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανάγνωση. Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των διαταραχών ανάγνωσης αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει. Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Κάκουρος κα, 2006)

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά το DSM-IV της διαταραχής της ανάγνωσης είναι τα εξής:

1. Η επίδοση στην ανάγνωση, όπως μετριέται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες για την ακρίβεια ή την κατανόηση της ανάγνωσης , είναι ουσιωδώς κάτω από το αναμενόμενο , δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευση.
2. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.
3. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν οι δυσκολίες στην ανάγνωση ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ' αυτό.

Ο επιπολασμός της διαταραχής της ανάγνωσης είναι δύσκολο να υπολογιστεί γιατί οι διάφορες μελέτες συνήθως υπολογίζουν το συνολικό επιπολασμό όλων των διαταραχών της μάθησης. Παρόλα αυτά ο επιπολασμός της διαταραχής της ανάγνωσης είτε μόνη της είτε σε συνδυασμό με τις άλλες δύο διαταραχές της μάθησης υπολογίζεται ότι αποτελεί τα τέσσερα πέμπτα του συνολικού επιπολασμού των διαταραχών της μάθησης. Στις Η.Π.Α ο επιπολασμός της διαταραχής της ανάγνωσης υπολογίζεται στο 4% των παιδιών της σχολικής ηλικίας (Μάνος, 1997).

Αν και σε ποσοστό 60%-80% η διάγνωση της διαταραχής δίνεται σε αγόρια , είναι πιθανό η συχνότητά της να είναι ίδια στα δύο φύλα και η διαφορά αυτή να οφείλεται στο ότι τα αγόρια παραπέμπονται πιο συχνά για ψυχιατρική εκτίμηση λόγω διασπαστικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με διαταραχές της μάθησης.

Η διαταραχή της ανάγνωσης σπάνια διαγιγνώσκεται πριν την αρχή της πρώτης τάξης του δημοτικού (γιατί τότε αρχίζει τυπικά η διδασκαλία της ανάγνωσης) και μερικές φορές σε παιδιά με υψηλό Δ.Π μπορεί να μην διαγνωσθεί μέχρι την τετάρτη δημοτικού (Μάνος, 1997)

Υπάρχει οικογενής συνάθροιση της διαταραχής της ανάγνωσης και μελέτες έχουν ήδη δείξει ότι η διαταραχή είναι συχνότερη στους βιολογικούς συγγενείς πρώτου βαθμού ατόμων με διαταραχή της μάθησης.

Η διαφορική διάγνωση θα λάβει καταρχήν υπόψη της τις φυσιολογικές διακυμάνσεις στη σχολική επίδοση , όπως και την έλλειψη ευκαιριών , την ανεπαρκή διδασκαλία ή πολιτισμικούς παράγοντες.

Η διαφορική διάγνωση θα γίνει επίσης από αισθητηριακά ελλείμματα όπως βλάβες της όρασης ή της ακοής με βάση την εξέταση της όρασης και την ακουομετρία , από τη διανοητική καθυστέρηση με βάση τη γενική έκπτωση της διανοητικής λειτουργίας που υπάρχει σε

αυτή (μπορεί όμως και πάλι να μπει η επιπρόσθετη διάγνωση της διαταραχής της μάθησης αν η επίδοση στη συγκεκριμένη λειτουργία είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη από τη βαρύτητα της διανοητικής καθυστέρησης), από βαριές εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης και διαταραχές της επικοινωνίας , όπου η επιπρόσθετη διάγνωση της διαταραχής της μάθησης θα μπει εφόσον η συγκεκριμένη επίδοση είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη από τη διαταραχή (Μάνος, 1997).

Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιματεθέσεις (σταυρός/στραβός, αργός/αγρός), οι αναστροφές (μ/π), και οι παραλείψεις (σύνεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα).

Το βασικό έλλειμμα το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης – δηλαδή την αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μία λέξη – σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων. Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις , τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική ικανότητα. Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης , ή ακόμα περισσότερο , μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση , ορθογραφία και γραφή (Κάκουρος κα, 2006).

3.4. Η Διαταραχή των Μαθηματικών

Η Διαταραχή των Μαθηματικών έχει μελετηθεί λιγότερο από τις διαταραχές της ανάγνωσης. Για το λόγο αυτόν η γνώση των αιτιών , της αναπτυξιακής πορείας καθώς και των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την έκβαση της διαταραχής αυτής είναι σχετικά περιορισμένη. Παλαιότερα , η διαταραχή των μαθηματικών αναφερόταν ως Αναπτυξιακή Δυσαριθμισία (developmental dyscalculia). Τα χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής δυσαριθμισίας έχουν προσδιοριστεί για πρώτη φορά από τον Kosci (1974), ο οποίος είχε αναγνωρίσει έξι υποκατηγορίες της διαταραχής αυτής.

Η διαταραχή των μαθηματικών παρουσιάζει ως κύριο χαρακτηριστικό της τη μεγάλη απόκλιση μεταξύ της αναμενόμενης και της πραγματικής απόδοσης του παιδιού στη κατανόηση και εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων καθώς και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του για την επίλυση αριθμητικών προβλημάτων , με δεδομένη τη φυσιολογική του νοημοσύνη και την επαρκή του εκπαίδευση. Είναι πιθανό να συνοδεύεται από μεγάλη ποικιλία συναφών συμπτωμάτων , χωρίς όμως να είναι υποχρεωτική πάντοτε η παρουσίασή τους καθ'οποιοδήποτε συνδυασμό και σε κάθε κλινική περίπτωση.

Τα πλέον συχνά παρατηρούμενα κλινικά σημεία της ειδικής διαταραχής των αριθμητικών ικανοτήτων είναι:

1. δυσκολία εκμάθησης των ονομάτων των αριθμών
2. δυσκολία επανάληψης μιας αριθμητικής αλληλουχίας
3. δυσκολία καταγραφής των αριθμητικών συμβόλων
4. δυσκολία κατανόησης των πράξεων «συνδέω» και «χωρίζω»
5. δυσκολία εκμάθησης της ακριβούς έννοιας των συμβόλων των αριθμητικών πράξεων και χρησιμοποίησής τους
6. δυσκολία εκμάθησης βασικών πράξεων από μνήμης

7. δυσκολία κατανόησης της έννοιας «αξία» και απόδοσής της στα αριθμητικά μεγανθή
8. δυσκολία ευθυγράμμισης των αριθμητικών ψηφίων κατά την επίλυση προβλημάτων
9. δυσκολία τήρησης της ευθυγράμμισης κατά την εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων
10. ιδιοσυστατικά εσφαλμένα «πρότυπα» εκτέλεσης πράξεων
11. αδυναμία εκτέλεσης ακριβών υπολογισμών
12. βραδύτητα κατά την εκτέλεση υπολογισμών
13. δυσκολία κατανόησης προφορικών προβλημάτων
14. δυσκολία κατανόησης και απόδοσης των στοιχείων με γραφικές παραστάσεις (Αναγνωστόπουλος κα, 2005)

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά το DSM-IV της διαταραχής των μαθηματικών είναι τα εξής :

1. Η μαθηματική ικανότητα όπως μετρείται από ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες , είναι ουσιωδώς κάτω από την αναμενόμενη, δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου , της μετρημένης του νοημοσύνης και της κατάλληλης για την ηλικία του , εκπαίδευσης
2. Η διαταραχή στο κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα
3. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν , οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται με αυτό.

Η διαταραχή των μαθηματικών συχνά συνυπάρχει με διαταραχή της ανάγνωσης ή της γραπτής έκφρασης.

Αν και ο υπολογισμός του επιπολασμού της διαταραχής είναι δύσκολος (γιατί οι περισσότερες μελέτες υπολογίζουν το συνολικό

επιπολασμό των διαταραχών της μάθησης), εντούτοις εκτιμάται ότι ο επιπολασμός της διαταραχής των μαθηματικών μόνης είναι περίπου το ένα πέμπτο των περιπτώσεων διαταραχών της μάθησης. Στις Η.Π.Α υπολογίζεται ότι το 1% των παιδιών σχολικής ηλικίας έχουν διαταραχή των μαθηματικών.

Η διαταραχή των μαθηματικών σπάνια διαγιγνώσκεται πριν το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού (γιατί τότε έχει χορηγηθεί τυπικά βασική εκπαίδευση στα μαθηματικά) και συνήθως στη δεύτερη ή στη τρίτη τάξη. Σπανιότερα , σε άτομα με υψηλό ΔΠ μπορεί να μη διαγνωσθεί πριν την Πέμπτη δημοτικού ή και αργότερα (Μάνος, 1997)

3.5. Η Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

Οι διαταραχές στη διαδικασία της γραφής συζητούνται από τη δεκαετία του 1960. Ήδη όμως το 1867, ο Ogle είχε χρησιμοποιήσει τον όρο ‘αγραφία’ προκειμένου να περιγράψει τη σχέση μεταξύ αφασίας και αγραφίας και να καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι δύο διαταραχές δεν σχετίζονται μεταξύ τους. (Κάκουρος κα, 2006)

Στο πρώτο ήμισυ του περασμένου αιώνα , αρκετοί ερευνητές , μέσα από την κλινική παρατήρηση , επιχείρησαν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προφορικής και της γραπτής έκφρασης και το 1992 ο Wong διατύπωσε την άποψη πως οι διαταραχές αυτές είναι κλινικά σημαντικές αφού συχνά σχετίζονται με διαταραχές ανάγνωσης. Ο Wong (1992) υποστήριζε πως τα προβλήματα στη γραπτή έκφραση σηματοδοτούν την ύπαρξη και άλλων μαθησιακών δυσκολιών επειδή σε αυτές τις περιπτώσεις εμπλέκονται οι ίδιες μεταγνωσιακές διεργασίες , όπως είναι για παράδειγμα η αυτοπαρατήρηση , η αυτοαξιολόγηση και ο σχεδιασμός. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως τα περισσότερα , αν όχι όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες , έχουν και προβλήματα σε έναν

τουλάχιστο τομέα που αφορά τη γραπτή έκφραση , όπως για παράδειγμα το συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την ορθογραφία.

Τα παιδιά με διαταραχές στη γραπτή έκφραση δεν έχουν συνήθως δυσκολίες μόνο στη γραφή αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται και σε άλλες δραστηριότητες όπου απαιτείται καλός συντονισμός χεριού - ματιού. Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν πως τα παιδιά αυτά γράφουν μικρότερα και λιγότερα ενδιαφέροντα κείμενα και πως η οργάνωση του γραπτού τους δεν είναι καλή.

Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά το DSM-IV για τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης είναι τα εξής :

1. Οι δεξιότητες γραφής , όπως μετριούνται με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες (ή λειτουργικές εκτιμήσεις των δεξιοτήτων γραφής) είναι ουσιωδώς κάτω από τις αναμενόμενες δεδομένης της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου της μετρημένης νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης
2. Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν τη σύνθεση γραπτών κειμένων (π.χ τη γραφή γραμματικά ορθών προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων)
3. Εάν κάποιο αισθητηριακό έλλειμμα είναι παρόν , οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής ξεπερνούν αυτές που συνήθως συνδέονται μ'αυτό.

Συχνά η διαταραχή αυτή συνυπάρχει με διαταραχή της ανάγνωσης ή διαταραχή των μαθηματικών. Σπάνια εμφανίζεται μόνη της.

Ο επιπολασμός της δεν είναι γνωστός , γιατί οι διάφορες μελέτες αποδίδουν συνολικό επιπολασμό των διαταραχών της μάθησης.

Συνήθως η διαταραχή γίνεται εμφανής στη δεύτερη τάξη του δημοτικού (αφού έχει προηγηθεί τυπικά επαρκής διδασκαλία στη σύνθεση προτάσεων), μερικές φορές και αργότερα.(Μάνος, 1997)

Στο ICD-10 (world health organization), η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική διαταραχή του συλλαβισμού. Πρόκειται για μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων , στο έδαφος απουσίας ιστορικού ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης , η οποία δεν οφείλεται σε χαμηλή νοητική ηλικία , σε προβλήματα οπτικής οξύτητας ή σε ανεπαρκή παρακολούθηση του σχολείου. Αφορά τη συλλαβική και ορθογραφική πλευρά της γραφής και την τήρηση των ορθογραφικών κανόνων. Προσβάλλονται τόσο προφορική ικανότητα συλλαβισμού όσο και η ικανότητα ορθής γραφής των λέξεων , ενώ, σε αντίθεση με τη συνήθη μορφή της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης η φωνητική συλλαβική απόδοση είναι ως επί το πλείστον ορθή. Στο επίπεδο της γραφής του γράμματος της συλλαβής και των λέξεων παρατηρούνται τυπικά λάθη αντίστοιχα με αυτά της διαταραχής της ανάγνωσης , ενώ προστίθενται και εκείνα της σύγχυσης. κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων και της συνένωσης λέξεων. (Αναγνωστόπουλος κα, 2005)

3.6 Διαταραχή της Μάθησης Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς

Η κατηγορία αυτή του DSM-IV είναι για διαταραχές της μάθησης που δεν πληρούν τα κριτήρια για καμία συγκεκριμένη διαταραχή της μάθησης. Όπως για παράδειγμα προβλήματα ανάγνωσης μαθηματικών και γραπτής έκφρασης , που όλα μαζί παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση , όμως η μετρούμενη μείωση της επίδοσης σε καμία από αυτές τις συγκεκριμένες δεξιότητες δεν είναι σημαντικά κάτω από την αναμενόμενη.

3.7 Συμπεράσματα

Αυτή η κατηγοριοποίηση ωστόσο επικρίθηκε για πολλούς λόγους, όπως είναι η απλουστευμένη ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών, η παράβλεψη του γεγονότος ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται συνήθως σε πλείονες σωματικές, νοητικές και ψυχικές λειτουργίες, η παραγνώριση του ρόλου που διαδραματίζει το περιβάλλον και άλλα παρόμοια. Επιπλέον στις ΗΠΑ παρατηρείται μια τάση αλλαγής του εννοιολογικού περιεχομένου της κατηγοριοποίησης των μαθησιακών δυσκολιών για να συμπεριληφθούν σε αυτό άτομα με δείκτη νοημοσύνης κάτω του μέσου όρου. Η διαφωνία που διαπιστώνεται ως προς την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών και οι διάφορες προσπάθειες ταξινόμησης δυσκόλεψαν σημαντικά την προσπάθεια μας να τις αναλύσουμε στη παρούσα μελέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

4.1. Γενικά

Η ικανότητα της χρήσης του γραπτού λόγου αποκτάται μέσω διδασκαλίας. Αυτό επιβάλλεται από τις ειδικές απαιτήσεις της γραπτής έκφρασης του λόγου, αλλά και από το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της να αποτελεί ένα προηγούμενο μέσο έκφρασης και συνδιαλλαγής, που δεν είναι όμως αναγκαίο για την άμεση ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών ενός παιδιού, της πρώτης τουλάχιστον περιόδου της σχολικής ηλικίας. Όλες αυτές οι πτυχές συναποτελούν τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τις συνθήκες κατάκτησης του γραπτού λόγου. Το γεγονός της διδασκαλίας του θέτει εξαρχής το θέμα της σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού, που διαμορφώνεται στο πλαίσιο λειτουργίας ενός θεσμού, μέσα σε μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Ως μέλος αυτής της ομάδας, το κάθε παιδί καλείται να αξιοποιήσει τις βιολογικές, οργανικές, λειτουργικές και ψυχικές δυνατότητές του για να κατακτήσει καταρχήν την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής.

Η αναζήτηση των γενεσιουργών παθολογικών αιτιών που εμποδίζουν την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και προκαλούν τις διαταραχές της ικανότητας της χρήσης του γραπτού λόγου έγινε αντικείμενο πλήθους ερευνών. Από διάφορους συγγραφείς έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα, αλλά γενικά, δεν υπάρχει συμφωνία ούτε στη βαρύτητα των διάφορων αιτιών ούτε στην κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Από την περιοχή προέλευσής τους μπορούν να

ταξινομηθούν σε γενετικούς, προγενετικούς, μεταγενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες για πρακτικούς και ερευνητικούς κυρίως λόγους.

4.2. Η Αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών

4.2.1. Εγκεφαλικές και Γενετικές Αιτίες

Όπως είναι γνωστό, το κεντρικό νευρικό σύστημα αποτελείται από τον εγκέφαλο και το νωτιαίο μυελό. Ο εγκέφαλος απαρτίζεται από τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, το αριστερό και το δεξιό, τα οποία χαρακτηρίζονται από λειτουργική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει το κύριο μέρος της γλωσσικής λειτουργίας, ενώ το δεξιό ημισφαίριο ελέγχει τις λειτουργίες που σχετίζονται με τις ικανότητες αντίληψης του χώρου, της δημιουργικότητας κ.α. Η πολυπλοκότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος αποδεικνύεται από τα δισεκατομμύρια των νευρικών κυττάρων που το συγκροτούν και στηρίζουν τη λειτουργία του. Στον τρόπο λειτουργίας αυτών οφείλεται η κανονική ή μη κανονική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, που, μεταξύ άλλων, έχει επιπτώσεις στη διεκπεραίωση της μάθησης (Πόρποδας, 2003).

Πολλοί ερευνητές απέδωσαν τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε εγκεφαλική δυσλειτουργία, που οφείλεται σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου ή σε νευρολογικές διαταραχές. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται και οι εργασίες του G. Pavlidis (1981, 1990) που συνδέει την οφθαλμοκίνηση με πολλές νευρολογικές παθήσεις, τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα τη δυσλεξία, ενώ άλλοι ερευνητές θεωρούν αναξιόπιστα τα ευρήματα που συνδέουν αντιληπτικές και

οπτικοκινητικές ικανότητες με προβλήματα μάθησης και δεν βρίσκουν τέτοιου είδους διαφορές ανάμεσα σε μαθητές που έχουν ή δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Έρευνες, που υποστηρίχτηκαν από το National Institute of Mental Health (1999), δείχνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από ένα απλό νευρολογικό πρόβλημα, αλλά οι αιτίες είναι περισσότερες και πιο πολύπλοκες. Τα καινούργια δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότερες διαταραχές δεν προέρχονται από μία μόνο συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, αλλά από δυσκολίες να συγκεντρωθούν μαζί πληροφορίες από διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Σύμφωνα με τους ερευνητές του NIMH, οι δυσκολίες προέρχονται από λεπτές διαταραχές στις δομές και λειτουργίες του εγκεφάλου, διαταραχές που σε πολλές περιπτώσεις ξεκινάνε πριν από τη γέννηση. Αν η διαταραχή γίνει νωρίς, το έμβρυο μπορεί να πεθάνει ή να γεννηθεί με πολλές αναπηρίες και πιθανόν με διανοητική καθυστέρηση. Αν η διαταραχή συμβεί αργότερα, όταν τα κύτταρα ειδικεύονται να μετακινούνται στη θέση τους, μπορεί να αφήσει λάθη στη δημιουργία, τη θέση ή τη σύνδεση των κυττάρων. Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι αυτά τα λάθη μπορεί να εμφανιστούν αργότερα ως μαθησιακές διαταραχές (National Institute of Mental Health, 1999).

Επίσης, μεταξύ των δυσλειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος βασικό παράγοντα παίζουν και οι Γενετικές αιτίες. Όπως είναι γνωστό, ο άνθρωπος έχει 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων από τα οποία το τελευταίο αποτελείται από τα γνωστά X και Y, που καθορίζουν τις γενετικές πληροφορίες και το φύλο. Οι χρωμοσωματικές διαταραχές έχουν συνδεθεί με τη νοητική καθυστέρηση (π.χ. σύνδρομο Down), ενώ όσες απ' αυτές έχουν σχέση με το φύλο φαίνεται ότι συνδέονται με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

Εξερευνώντας τους γενετικούς παράγοντες βρέθηκε ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να υπάρχουν σε περισσότερα από ένα μέλος οικογενειών και αυτό δείχνει ότι μπορεί να υπάρχει γενετική συσχέτιση και να κληρονομείται μια λεπτή δυσλειτουργία του εγκεφάλου, που με τη σειρά της μπορεί να προκαλέσει την εμφάνιση μαθησιακής διαταραχής. Μπορεί όμως γι' αυτή την κληρονομικότητα να ευθύνεται το οικογενειακό περιβάλλον, που πιθανόν να παρέχει κακά πρότυπα γλωσσικής ή άλλης ανάπτυξης. (Πόρποδας 2003, Σακκάς, 2002).

Από τις τελευταίες έρευνες για τις Μαθησιακές Δυσκολίες επιστήμονες έχουν παρατηρήσει συγκεκριμένες διαφορές στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου. Για παράδειγμα, καινούργια έρευνα δείχνει ότι μπορεί να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου που ονομάζεται *planum temporale*, μια περιοχή που σχετίζεται με τη γλώσσα και βρίσκεται και στις δύο πλευρές του εγκεφάλου. Σε ανθρώπους με δυσλεξία, οι δύο δομές βρέθηκαν να είναι ισομεγέθεις. Στους ανθρώπους που δεν είναι δυσλεκτικοί, το αριστερό *planum temporale* ήταν σημαντικό μεγαλύτερο. Ορισμένοι επιστήμονες πιστεύουν ότι τα αναγνωστικά προβλήματα μπορεί να έχουν σχέση με τέτοιες διαφορές. Στην Ελλάδα ο Καρπαθίου Χ. υποστηρίζει ότι υπάρχει πρόβλημα κωδικοποίησης – αποκωδικοποίησης, το οποίο οφείλεται σε λειτουργικές εγκεφαλικές βλάβες ή ελλειμματική εγκεφαλική πλευρίωση. (Σακκάς, 2002).

4.2.2. Προγεννητικοί και Περιγενετικοί Παράγοντες

Πολλοί ερευνητές, χωρίς να αρνούνται την ύπαρξη κάποιας ήπιας εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, τονίζουν την αρνητική επίδραση του περιβάλλοντος από την προγεννητική περίοδο καθώς και κατά τη διάρκεια της γέννας.

Η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης έχει συνδεθεί με τον όρο "σύνδρομο εμβρυακού αλκοολισμού" που υιοθετήθηκε από τους Jones κ.α. 1973. Το σύνδρομο αυτό αναφέρεται σε συμπτώματα που παρατηρήθηκαν σε παιδιά, των οποίων η μητέρα κατανάλωνε αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της. Τα συμπτώματα αυτά είναι η δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος, η εξασθένηση των γνωστικών λειτουργιών, η καθυστερημένη ανάπτυξη κατά την προγεννητική και τη μεταγεννητική περίοδο, οι δυσμορφίες, οι δυσκολίες διατροφής και συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, που προκαλούνται από την κατανάλωση αλκοόλ εκ μέρους της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης της θεωρούνται ότι συνδέονται με διάσπαση της προσοχής, με υπερκινητικότητα και με προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (Gold & Sherry 1984). Το σύνδρομο αυτό φαίνεται ότι αντιμετωπίζεται με την έγκαιρη πρόγνωση και φυσικά προλαμβάνεται με την αποφυγή χρήσης αλκοολούχων ποτών κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης. (Πόρποδας, 2003).

Όσον αφορά στις συνέπειες που φαίνεται να έχει το κάπνισμα (εκ μέρους των εγκύων) στις νοητικές λειτουργίες του παιδιού, ερευνητές όπως οι Nichols & Chen (1981), οι Shaywith et al (1980) και οι Lindgren et al (1960) επεσήμαναν ότι το κάπνισμα επηρεάζει αρνητικά τη βιολογική και νοητική ανάπτυξη του εμβρύου και είναι υπαίτιο για

εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, υπερκινητικότητας, παρορμητισμού και διαταραχών του νευρικού συστήματος του παιδιού.

Ιδιαίτερα τα ναρκωτικά, όπως η χρήση κοκαΐνης, μοιάζει να επηρεάζει τη φυσιολογική ανάπτυξη των δεκτών του εγκεφάλου. Αυτά τα κύτταρα βοηθούν να μεταφέρουν μηνύματα από το δέρμα μας, τα μάτια και τα αυτιά και βοηθούν να κανονίσουμε τη φυσική μας αντίδραση στο περιβάλλον. Επειδή τα παιδιά με συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν τους λεκτικούς ήχους ή τα γράμματα, μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνδέονται με ελαττωματικούς δέκτες. Άλλα συνηθισμένα προβλήματα που προέρχονται από τη χρήση κοκαΐνης και άλλων ναρκωτικών ουσιών είναι το μειωμένο βάρος του εμβρύου, η καθυστερημένη ανάπτυξη, η πρόωρη γέννηση, οι νοητικές δυσκολίες και άλλα προβλήματα υγείας. Εξυπακούεται ότι οι συνέπειες από τα "σκληρότερα" ναρκωτικά είναι πιο οδυνηρές. (Πόρποδας, 2003, Σακκάς, 2002).

Εκτός των προαναφερθέντων παραγόντων, μερικές φορές οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε παράγοντες που επιδρούν κατά τη γέννηση. Κατά τη διάρκεια της γέννας ο ομφάλιος λώρος μπορεί να στριφτεί και να διακόψει προσωρινά την παροχή οξυγόνου (ανολαιμία) και αυτό μπορεί να προκαλέσει ανωμαλίες και να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσλειτουργίες. Ιδιαίτερα ευαίσθητα είναι τα καινούργια κύτταρα του μυαλού και τα νευρικά δίκτυα που συνεχίζουν να παράγονται για ένα ή περισσότερο χρόνο από τότε που γεννιέται το μωρό. Ερευνητές επεσήμαναν ως ενοχοποιητικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ειδικών μαθησιακών διαταραχών την ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, την εκτός γάμου τεκνοποίηση και το διαζύγιο, ενισχύοντας την άποψη ότι η ψυχολογική παραμέληση αποτελεί ουσιαστικό

παράγοντα κινδύνου. (Πόρποδας 2003, Σακκάς 2002, Αναγνωστόπουλος κα, 2005).

Σε άλλες περιπτώσεις πιθανοί τραυματισμοί κατά τη γέννηση, προβλήματα με τον ομφάλιο λώρο, καθώς και η αργοπορημένη γέννηση είναι δυνατόν να προκαλέσουν προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και γνωστικές δυσλειτουργίες που, κατά πάσα πιθανότητα, θα εκδηλωθούν ως μαθησιακές δυσκολίες.

4.2.3. Μεταγεννητικοί Παράγοντες

Πολλά παιδιά και ενήλικοι έχουν παρουσιάσει συμπτώματα Μαθησιακών Διαταραχών, χωρίς να έχουν προγεννητικό ιστορικό, αλλά εξαιτίας των Μεταγεννητικών τραυματισμών του εγκεφάλου. Τα περισσότερα τραύματα προέρχονται συνήθως από πτώσεις, αυτοκινητιστικά δυστυχήματα και κακοποιήσεις. Τα συμπτώματά τους ποικίλλουν ανάλογα με την περιοχή του εγκεφάλου που έχει τραυματιστεί, την έκταση του τραύματος, καθώς και με την ηλικία του ατόμου. Οι τραυματισμοί του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου έχουν συνδεθεί με τις γλωσσικές δυσλειτουργίες, ενώ τραύματα του δεξιού ημισφαιρίου με δυσκολίες στην αντίληψη του χώρου και στη δημιουργικότητα. Νευρολόγοι συνέδεσαν τους τραυματισμούς του εγκεφάλου με δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής, καθώς και με δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο (Πόρποδας, 2003).

4.2.4. Περιβαλλοντικοί Παράγοντες

Οι κυριότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που συνήθως συνδέονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μάθηση και απόκτηση γνώσεων, είναι εκείνοι που αναφέρονται στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στο φυσικό περιβάλλον και στη διατροφή του παιδιού.

Α. Οικογενειακοί Παράγοντες. Ο τρόπος ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια έχει συνδυαστεί και με τις Μαθησιακές Διαταραχές. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν σ' αυτό, ποικίλλουν τόσο από τη σύνθεση και τη δομή της οικογένειας, όσο και από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Η απουσία του ενός ή και των δύο γονέων από την οικογενειακή εστία, ένεκα διαφόρων λόγων (ασθένεια, θάνατος, διαζύγιο, εργασία υπό δυσμενείς συνθήκες), επιδρά δυσμενώς στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού, η οποία απαιτεί την ύπαρξη και των δύο γονέων.

Η διαβίωση του παιδιού σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον λόγω διαζυγίου και χωρισμού των γονέων, η συμβίωση μέσα στην οικογενειακή εστία του ενός από τους διαζευγμένους γονείς με μη νόμιμο σύζυγο, η παρουσία μητριάς ή πατριού στην οικογένεια, η ανατροφή του παιδιού από θετούς γονείς αποτελούν ουσιώδεις παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού.

Επίσης η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας αποτελούν, όπως είναι γνωστό, παράγοντες που επιδρούν αποφασιστικά στην όλη σωματική και ψυχική κατάσταση των μελών της, κυρίως δε των υπό ανάπτυξη ατόμων της.

Συγχρόνως όμως, βασικός παράγοντας αποτελεί και η σχέση η οποία υπάρχει μεταξύ κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Όπως είναι γνωστό η οικονομική

κατάσταση και η κοινωνική θέση της οικογένειας παρέχουν συνήθως τη δυνατότητα δημιουργίας μιας οικογενειακής βιβλιοθήκης, παρουσιάζουν δε πολλές ευκαιρίες ψυχαγωγίας και μορφωτικού παιδιών. Από σχετικές έρευνες έχει καταδειχθεί η υπάρχουσα άμεση σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και διανοητικής και μορφωτικής αναπτύξεως του παιδιού (Κρουσταλλάκης, 2003, Πόρποδας 2003).

B. Εκπαιδευτικοί Παράγοντες. Πολλές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με αρνητικές σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Αυτό διαπιστώνεται από το ότι αρκετά παιδιά εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες μετά την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο και χωρίς να έχουν ιστορικό δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Όπως είναι γνωστό, κατά την ηλικία αυτή, περίοδο της πρώτης φοιτήσεως του παιδιού στο σχολείο, με τη διεύρυνση του κοινωνικού του περιβάλλοντος, με τη συχνή άσκηση των σωματικών και πνευματικών του δυνάμεων, με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ποικίλης πείρας – εντός και εκτός του σχολείου - , η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του εξελίσσονται και ακολουθούν συνήθως το δρόμο που οδηγεί προς την ολοκλήρωση. Εντούτοις, υπάρχει και το ενδεχόμενο της στασιμότητας ή ακόμη και της οπισθοδρόμησης. Στην περίπτωση αυτή, η προσωπικότητα του παιδιού, λόγω διαφόρων σωματικής ή ψυχικής φύσεως αιτιών, δεν τείνει προς την ολοκλήρωσή της, αλλά εμπλέκεται στη δίνη της εκτροπής. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η αρνητική σχολική εμπειρία του παιδιού είναι δυνατόν να αποτελεί ένα δευτερεύοντα παράγοντα που συμβάλλει στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. (Κρουσταλλάκης, 2003, Πόρποδας, 2003).

Γ. Μόλυνση του Περιβάλλοντος. Ένας άλλος παράγοντας που ενοχοποιείται για τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η έκθεση σε μόλυβδο. Το κάδμιο και ο μόλυβδος έχουν γίνει αντικείμενο νευρολογικής μελέτης, από ερευνητές οι οποίοι ψάχνουν για περιβαλλοντικές τοξίνες που μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές διαταραχές. Μια μελέτη σε ζώα έδειξε σύνδεση της έκθεσης στο μόλυβδο και των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στη μελέτη οι αρουραίοι που εκτέθηκαν στο μόλυβδο είχαν υποστεί αλλαγές στον εγκέφαλό τους και επιβραδύνθηκε η ικανότητά τους να μαθαίνουν. Τα προβλήματα μάθησης διήρκησαν για εβδομάδες, πολύ μετά αφότου έπαψαν οι αρουραίοι να εκτίθενται στο μόλυβδο. (Σακκάς, 2002).

Επιβάρυνση του περιβάλλοντος με μόλυβδο προκαλείται στις σύγχρονες μεγαλουπόλεις από τις καύσεις των αυτοκινήτων. Η ύπαρξη υψηλού ποσοστού μολύβδου στην ατμόσφαιρα προκαλεί τοξική επίδραση στις εγκεφαλικές λειτουργίες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού. (Παναγιωτόπουλος, 1991).

Δ. Διατροφή. Τέλος, έχει αναφερθεί ότι η έλλειψη τροφής ή η μονομερής διαίτα φαίνεται ότι αποτελούν έναν ακόμα παράγοντα που είναι δυνατόν να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες. Ερευνητές παρουσίασαν ευρήματα που συσχετίζαν την κακή διατροφή με τις δυνατότητες μάθησης του παιδιού. Παιδιά που είχαν πρώιμα και παρατεταμένα κακή διατροφή παρουσίαζαν βαθμολογίες κάτω από το μέσο όρο σε διάφορες γνωστικές δοκιμασίες και εμφάνιζαν μαθησιακή ικανότητα κατώτερη από τα αδέρφια τους, που είχαν μεγαλώσει στο ίδιο περιβάλλον αλλά δεν είχαν στον ίδιο βαθμό κακή διατροφή. Υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της κακής διατροφής, τόσο για τις διαταραχές μάθησης όσο και για τη συναισθηματική ανάπτυξη. Ακόμα, επισημαίνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ ικανότητας του παιδιού στη

γλωσσική έκφραση και στη μάθηση και στα συναισθηματικά προβλήματα που ξεκινούν από άλλες αιτίες (Αναγνωστόπουλος κα, 2005, Πόρποδας, 2003).

4.3. Συμπεράσματα

Μετά με την ανασκόπηση που έγινε για την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως η συνδυαστική θεώρηση του προβλήματος είναι πιο ορθή. Ακόμα και η πορεία κάποιας διαπιστωμένης γενετικής ή εξελικτικής διαταραχής εξαρτάται άμεσα από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες ιδιαίτερα στην προσχολική και πρωτοσχολική περίοδο. Πόσο μάλλον προβλήματα στα οποία πολλές φορές δεν είναι εμφανής κάποια οργανική δυσλειτουργία και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να είναι περιβαλλοντογεννή.

Η στατιστική ανάλυση έχει δείξει ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες μέχρι και την πρώτη σχολική ηλικία κυρίαρχο ρόλο παίζει η οικογένεια και το οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια αυξάνεται η επίδραση της ευρύτερης κοινωνίας και βέβαια του σχολείου. Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες, συχνά αποτελούν ένα διακριτό παράγοντα, που εμποδίζει τη μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού.

Η επίδραση λοιπόν των περιβαλλοντικών παραγόντων δεν μπορεί να αγνοηθεί στην ανάπτυξη και την κλινική έκφραση των διαταραχών της σχολικής μάθησης. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των διαταραχών αυτών ενός συγκεκριμένου παιδιού απαιτεί την αξιολόγηση ενός συνόλου παραγόντων, αποκλείοντας τη στενή επιλογή μεταξύ «οργανικής» ή «γενετικής» αιτιολογίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

5.1. Γενικά

Όταν περιγράφονται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά χρησιμοποιούνται αρνητικοί όροι. Επίσης, οι περιγραφές που γίνονται εξισώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης, ανεξάρτητα από τους παράγοντες που τα προκαλούν.

Ένα σημαντικό στοιχείο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι έχουν κανονική νοημοσύνη αλλά έχουν δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα αντικείμενα μάθησης. Οι δυσκολίες αυτές δεν έχουν σχέση με τις δυσκολίες μάθησης που παρουσιάζει για παράδειγμα ένα παιδί με νοητική υστέρηση.

Πολλές φορές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκουν το δρόμο τους και μαθαίνουν, όταν ωριμάζουν, πράγματα που δεν μπορούσαν να μάθουν σε μικρότερη ηλικία. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα όταν οι δυσκολίες είναι ήπιες.

Είναι γνωστό ότι αν ένα παιδί συνεχίσει να αποτυγχάνει και μετά τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, κι αυτό συμβαίνει συνήθως όταν οι δυσκολίες είναι σοβαρές, τότε είναι πιθανό ότι θα εμφανιστούν και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες συμπεριφορές στις περιπτώσεις αυτές είναι δευτερογενείς και οφείλονται στις συχνές αποτυχίες, στις ματαιώσεις και στις απογοητεύσεις που βιώνει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, σε συνδυασμό και με την εφηβεία που συμπίπτει με τη φοίτηση του παιδιού στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο. (Kirk, 2003).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εξ ορισμού είναι ευφυή παιδιά, αλλά έχουν δυσκολία να μαθαίνουν αυτά που το σχολείο θέλει να μάθουν. Η αποτυχία, η ματαίωση και η κριτική που δέχονται οδηγούν στη δημιουργία κακής αυτοϊδέας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά λειτουργούν ανασταλτικά σ' ό,τι αφορά τη συμμετοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις δραστηριότητες της τάξης και στην κοινωνική τους προσαρμογή.

5.2. Τα Χαρακτηριστικά των Ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες

5.2.1. Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας και Συμπεριφοράς

Κατά καιρούς, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ομαδοποίησης των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επειδή όμως τα παιδιά (με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) δεν είναι ίδια μεταξύ τους, είναι επόμενο να μην είναι εύκολη η ανάπτυξη μιας τυπικής συμπτωματολογίας. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές ξεχωρίζουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία πιθανώς να εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα.

Α. Η Αυτοεκτίμηση. Η ιδέα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του είναι ένας ιδιαίτερα κρίσιμος παράγοντας για τη σωστή διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρόλο που (ως ένα βαθμό) νιώθουν πως έχουν κάποια επάρκεια για τις σχολικές απαιτήσεις, ωστόσο τις περισσότερες φορές πιστεύουν πως είναι κατώτερα των περιστάσεων. Μάλιστα, τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά έχουν χαμηλότερη ιδέα για τον εαυτό τους, με συνέπεια να παρουσιάζουν τάση για χαμηλή αυτοεκτίμηση.

B. Η Κοινωνική Αποδοχή. Τα προβλήματα στις σχέσεις των συνομηλίκων κατά τα πρώτα έτη της σχολικής ζωής είναι πιθανόν να αποτελούν δείκτες μελλοντικών δυσκολιών. Οι παράγοντες που επιβραδύνουν την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων είναι αρκετοί, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται π.χ. η αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.λ.π. Ιδιαίτερος σημαντικός είναι ο ρόλος της “κοινωνικής αποδοχής” η οποία σχετίζεται με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες, τα παιδιά αυτά δε γίνονται εύκολα αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επιφέρουν πάντα κατ’ ανάγκη χαμηλότερη κοινωνική αποδοχή. (Πόρποδας, 2003).

Η χαμηλή κοινωνική αποδοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εκ μέρους των συνομηλίκων τους έχει αποδοθεί σε διάφορους λόγους. Μεταξύ αυτών επισημαίνονται οι δυσκολίες που έχουν τα παιδιά αυτά στη μάθηση και στην απόκτηση γνώσεων, η ενδεχόμενη αρνητική συμπεριφορά τους, η έλλειψη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς όπως π.χ. η μη ικανοποιητική χρήση της γλώσσας, η έλλειψη προσαρμογής σε κοινωνικά δεδομένα κ.α. Εξάλλου, έχει παρατηρηθεί ότι η χαμηλή αποδοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, σε όλες τις μορφές της σχολικής ζωής και πιο έντονα, στις μεγαλύτερες τάξεις. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η χαμηλή κοινωνική αποδοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι γενική. Για παράδειγμα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που όμως ασχολούνται με τον αθλητισμό και παρουσιάζουν καλές αθλητικές επιδόσεις, γίνονται πιο εύκολα αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους.

Γ. Το Οικογενειακό Περιβάλλον. Έρευνες στις οικογένειες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν δείξει ότι πολλοί γονείς έχουν σαφώς λιγότερες προσδοκίες για τη σχολική εκπαίδευση και επιτυχία αυτών των παιδιών. Η παρουσία ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες σε μια οικογένεια φαίνεται ότι έχει επιδράσεις στη ζωή της οικογένειας, αφού μερικές φορές επικρατεί μια χαλαρή μορφή επικοινωνίας μεταξύ των μελών της και ασαφείς προσδοκίες συμπεριφοράς, ενώ σε άλλες περιπτώσεις φαίνεται να υφέρπει ένα συναίσθημα ενοχής των γονέων για την ύπαρξη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Κάτω από το βάρος των ενοχών ή της μειονεξίας που βιώνουν οι γονείς, είναι δυνατόν να εκδηλώνουν τις ακόλουθες συμπεριφορές: Ανοικτή απόρριψη, υποσυνείδητη απόρριψη, υπερπροστατευτική συμπεριφορά ή ασταθή συμπεριφορά (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Δ. Η Προβληματική Συμπεριφορά. Σε πολλές περιπτώσεις ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθησιακών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι Rutter et al (1970), σε μία μεθοδολογικά πολύ καλή επιδημιολογική έρευνα, βρήκαν ότι το 1/3 των παιδιών με ειδική διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας παρουσίαζε διαταραχές συμπεριφοράς και ότι το 1/3 των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς εμφάνιζε ειδική διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας. Οι παρατηρήσεις αυτές έχουν επιβεβαιωθεί σε πληθώρα νεώτερων εργασιών, με αποτέλεσμα να επικρατεί η άποψη ότι τα παιδιά με διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων διατρέχουν υψηλό κίνδυνο εμφάνισης παραπτωματικής συμπεριφοράς. Ο κίνδυνος για την ανάπτυξη παραπτωματικής συμπεριφοράς των παιδιών με διαταραχή της σχολικής μάθησης αυξάνει κατά την εφηβεία και συνδυάζεται με την ακαδημαϊκή αποτυχία, την εγκατάλειψη του σχολείου, την πενιχρή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και ορισμένα χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας, όπως την παρορμητικότητα και τη συναισθηματική αστάθεια.

Επίσης, έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά ότι τόσο η σχολική αποτυχία όσο και η εξελικτική διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας, είναι εξαιρετικά συνήθεις ανάμεσα στα παιδιά με σοβαρή διαταραχή συμπεριφοράς.

Παρόλα αυτά, η ύπαρξη της σχέσης ανάμεσα στις διαταραχές σχολικής μάθησης και συμπεριφοράς δε γίνεται αποδεκτή από όλους. Αμφισβητείται τόσο η έκταση όσο κυρίως η αιτιολογική σύνδεσή τους. Ορισμένοι μάλιστα ερευνητές θεωρούν ότι πρόκειται για σύγχρονο επιστημονικό μύθο και προκατάληψη.

Η σχολική αποτυχία, όποια κι αν είναι η αιτία της, προκαλεί έντονο ψυχικό πόνο και είναι συνηθισμένο τα παιδιά που την υφίστανται να νιώθουν στο «περιθώριο» και να γίνονται ο στόχος συνεχών πειραγμάτων και περιφρόνησης από τους συνομηλίκους τους αλλά και από τους μεγάλους. Αυτό πολύ συχνά έχει ως αποτέλεσμα βαθιές διαταραχές στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ψυχικής εξέλιξης του παιδιού και του εφήβου. Ο Erikson (1950) υποστηρίζει ότι τα χρόνια του σχολείου είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη του συναισθήματος αυτοσεβασμού και εργατικότητας. Ο κίνδυνος για το παιδί, σε αυτό το στάδιο, βρίσκεται στα συναισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας, τόσο στο προσωπικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Δυστυχώς, η ταυτότητα του παιδιού με δυσκολίες στο σχολείο πολύ συχνά οργανώνεται γύρω από συναισθήματα αδυναμίας, ανεπάρκειας και ανικανότητας.

Ε. Προβλήματα στην Κοινωνική Εξέλιξη – Η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας.

Ο Αμερικανός ψυχαναλυτής Erik Erikson (1968) πίστευε ότι η αναζήτηση της ταυτότητας αποτελεί στοιχείο-κλειδί της εφηβείας.

Σύμφωνα με αυτόν, μια πλήρως εξατομικευμένη ταυτότητα περιλαμβάνει έναν αριθμό διαφορετικών παραγόντων. Η κοινωνική ταυτότητα αποκτάται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους φίλους.

Σύμφωνα με τον Erikson, κάθε έφηβος διέρχεται από μια κατάσταση **κρίσης της ταυτότητας**, μέχρι ότου ανακαλύψει τον πραγματικό του εαυτό. Η έλλειψη σαφούς και ολοκληρωμένης ταυτότητας οδηγεί σε αυτό που ο ίδιος αποκαλεί **σύγχυση ρόλων** (Παρασκευόπουλος, 1997)

Σύμφωνα με τους Tajfel και Turner (1979), η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται από εκείνες τις όψεις της αυτοεικόνας ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες θεωρεί το άτομο ότι ανήκει.

Η θεωρία στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές:

1. Τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα η οποία συμβάλει θετικά στην αυτοεκτίμησή τους.

2. Η κοινωνική ταυτότητα στηρίζεται σε συγκρίσεις που γίνονται ανάμεσα στην ομάδα που ανήκει κάποιος και σε άλλες ομάδες. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης καθορίζει αν η ταυτότητα είναι θετική ή όχι. Η εύνοια των μελών της ομάδας κάποιου είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η εξύψωση της κοινωνικής ταυτότητας κάποιου.

3. Τα μέλη μιας ομάδας που βιώνουν αρνητική ταυτότητα θα επιδιώξουν είτε να φύγουν από την ομάδα κι αν αυτό δεν είναι εφικτό να επιδιώξουν αλλιώς τη θετική διάκριση. (<http://socialpsychology.wordpress.com>, 26/11/2007).

Το 1987 για πρώτη φορά, τα προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλήφθησαν στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών

ως μία πιθανή περιοχή δυσκολιών. Αυτό συνέβη όχι μόνον γιατί καταγράφηκε ερευνητικά ότι πολλοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά επίσης επειδή υπάρχει μια δυνατή συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων, της σχολικής επιτυχίας, της παραμονής στο σχολείο και της ενήλικης προσαρμογής.

Οι κοινωνικοί παράγοντες που εξετάζονται συνήθως σε σχέση με την κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι εξής:

A. Η κοινωνική αποδοχή από τους συνομήλικους Η κοινωνική θέση και αποδοχή των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συνομήλικούς τους έχει διερευνηθεί αρκετά. Οι μαθητές με Μ.Δ απομονώνονται κοινωνικά από τους συνομήλικούς τους, δεν γίνονται ευνοϊκά δεκτοί από τους συμμαθητές τους και συχνά παραμελούνται. Μάλιστα, αυτή η χαμηλή κοινωνική τους θέση μεταξύ των συνομηλίκων καλύπτει τόσο το σχολικό, όσο και το περιβάλλον του ελεύθερου χρόνου. Στο βαθμό που η κοινωνική αποδοχή από τους συνομήλικους είναι εξαιρετικά σημαντική για τη ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας, τη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή και ανάπτυξη των εφήβων και στο βαθμό που για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή η κοινωνική αποδοχή είναι και χαμηλή και σταθερή είναι δυνατόν, εάν δεν υπάρξει παρέμβαση, να εμφανισθούν στη συνέχεια προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής, καθώς και ανάπτυξη έντονου άγχους και συναισθημάτων μοναξιάς (Παντελιάδου κα, 2004).

B. Η κοινωνική τους συμπεριφορά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες διευκολύνουν τη δημιουργία και τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και των φιλιών. Τέτοιες συμπεριφορές/δεξιότητες είναι η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η δεξιότητα έναρξης και διατήρησης μιας κοινωνικής επικοινωνίας .

Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες αλληλεπιδρούν λιγότερο κοινωνικά από τους συνομήλικους τους, σπάνια κάνουν το πρώτο βήμα για την κοινωνική αλληλεπίδραση, είναι λιγότερο ευγενικοί και λιγότερο συνεργάσιμοι από τους συνομήλικούς τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου κα, 2004)

Γ. Η ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων – πληροφοριών

Θεωρείται ότι οι άνθρωποι έχουν καλές κοινωνικές δεξιότητες όταν είναι σε θέση να ερμηνεύουν ορθά κάθε κοινωνική περίσταση και αλληλεπίδραση και να ανταποκρίνονται κατάλληλα. Η ανταπόκριση αυτή εξαρτάται από την ορθή ερμηνεία τόσο των γλωσσικών όσο και των μη γλωσσικών στοιχείων κάθε μηνύματος.

Οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες παρερμηνεύουν γλωσσικά αλλά κυρίως μη-γλωσσικά μηνύματα στη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων, συχνότερα από ό,τι οι συνομήλικοί τους χωρίς Μ.Δ. Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ερμηνεία συναισθημάτων από οπτικές νύξεις και ακόμη περισσότερο όταν οι νύξεις δίνονται ακουστικά. Μερικοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί ακόμη να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση των ρόλων επικοινωνίας ή στην κατανόηση των απόψεων των άλλων.

Τα προβλήματα στις δεξιότητες κοινωνικής αντίληψης μπορεί να επηρεάσουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες τον εαυτό τους. Φτωχή κοινωνική αντίληψη δημιουργεί προβλήματα στις κοινωνικές επαφές και σχέσεις με αποτέλεσμα το άτομο να απομονώνεται, να έχει λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνικές σχέσεις και να επηρεάζεται η ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας (Παντελιάδου κα, 2004).

Δ. Η γνώση σχετικά με την κατάλληλη κατά περίπτωση συμπεριφορά

Παρά τα δεδομένα που δηλώνουν ότι τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες κατέχουν την ίδια γνώση με τους υπόλοιπους σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν σε κάθε κοινωνική περίπτωση, τελικά αποτυγχάνουν να λειτουργήσουν με τον ορθό τρόπο αυθόρμητα. Ακόμη, οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση λογικών και αιτιακών σχέσεων σε κοινωνικές περιστάσεις, ενώ δεν μπορούν να προβλέψουν την εξέλιξη και να επιλέξουν τα κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές.

Τα προβλήματα αυτά όχι μόνον τους οδηγούν πιο συχνά σε συμπεριφορές μη κοινωνικά αποδεκτές, αλλά δεν τους επιτρέπουν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες αντιδράσεις ακόμη και όταν βρεθούν σε δύσκολη θέση. Στο βαθμό που δυσκολεύονται να αντιληφθούν την κάθε κοινωνική περίπτωση, επιλέγουν λάθος συμπεριφορές και φαίνεται να μην μπορούν ούτε να πουν τα κατάλληλα ψέματα για να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους (Παντελιάδου κα, 2006).

5.2.2. Γνωστικά και Γλωσσικά Χαρακτηριστικά

A. Η Νοητική Ικανότητα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατά κανόνα βρίσκονται στα επίπεδα περίπου του μέσου όρου νοημοσύνης ή λίγο κάτω από αυτό, αν και μερικές φορές το επίπεδό τους είναι ψηλότερο. Μάλιστα, υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, των οποίων το επίπεδο της νοημοσύνης είναι αρκετά ψηλό. Επιδιώκοντας να συμπληρώσει τον προσδιορισμό της μαθησιακής ικανότητας ή αδυναμίας ενός ατόμου με βάση το επίπεδο της νοημοσύνης του, ο Carroll (1963) παρουσίασε ένα εναλλακτικό προσδιορισμό της μαθησιακής ικανότητας ή αδυναμίας ενός ατόμου με βάση 'το χρόνο που απαιτείται για τη μάθηση συγκεκριμένων πληροφοριών και το χρόνο που αφιερώνεται για τη μάθησή τους'. Σύμφωνα με αυτόν, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες τόσο στη διάθεση του απαιτούμενου χρόνου, όσο και στην αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου για τη μάθηση συγκεκριμένων πληροφοριών. Αυτά τα ελλείμματα στη διάθεση ή και αξιοποίηση του χρόνου για τη μάθηση πολλοί ερευνητές τα συνέδεσαν με την αδυναμία των ατόμων αυτών στην προσοχή.

B. Η Προσοχή. Η αδυναμία συγκέντρωσης ή προσοχής φαίνεται να είναι το πιο κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αν και το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών έχει επικεντρωθεί στη διάσπαση της προσοχής και όχι στην εστίαση της προσοχής, ωστόσο το όλο θέμα της προσοχής έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών. (Πόρποδας, 2003).

Ανάλογα με τη μεθοδολογία της έρευνας και τα κριτήρια, το ποσοστό συνύπαρξης κυμαίνεται από 10-92%. Αν και πολλοί ερευνητές υποθέτουν την ύπαρξη κοινών συστηματικών ή νευρολογικών παραγόντων, δεν είναι ξεκάθαρο γιατί οι μαθησιακές διαταραχές

συνοδεύονται τόσο συχνά από τη διαταραχή της προσοχής και σε τι συνίσταται η αιτιολογική διαφορά εκείνων των περιπτώσεων που παρουσιάζουν μόνο διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων. (Ackerman, 1986).

Μεταξύ των θεμάτων που έχουν μελετηθεί ιδιαίτερα είναι η επιλεκτική προσοχή και η ελλειμματική προσοχή. Η επιλεκτική προσοχή αναφέρεται στην ικανότητα επικέντρωσης σε ένα ενδιαφέρον ή σημαντικό πληροφοριακό ερέθισμα αγνοώντας τα υπόλοιπα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Μια συστηματική προσπάθεια αξιολόγησης αυτού του είδους της προσοχής έγινε από τον Hagen (1967). Ωστόσο, η σημαντικότερη μελέτη που αποτέλεσε σημείο αναφοράς στην έρευνα αυτής της πτυχής της προσοχής είναι των Hallahan κ.α. (1978). Για τη διενέργειά της χρησιμοποιήθηκε από τους ερευνητές μια προσαρμοσμένη έκδοση της εργασίας του Hagen (1967), προκειμένου να μετρηθεί η τυχαία ανάκληση και η ανάκληση σειράς. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν 18 διαφορετικές κάρτες, οι οποίες απεικόνιζαν ζώα και αντικείμενα του σπιτιού και ζήτησαν από τα παιδιά να θυμηθούν με τη σειρά τις εικόνες μόνο των ζώων. Αφαιρώντας την επίδοση της τυχαίας ανάκλησης των εικόνων, οι ερευνητές προσδιόρισαν την επιλεκτική προσοχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν ανάλογη επίδοση με εκείνη των υπολοίπων παιδιών σε ό,τι αφορά την τυχαία ανάκληση. Όμως, τόσο η ανάκληση σειράς όσο και η επιλεκτική προσοχή ήταν μικρότερη στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, η ελλειμματική προσοχή συνυπάρχει με την υπερκινητικότητα.

Γ. Η Μνήμη. Η μνημονική λειτουργία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με τη μάθηση κάθε είδους και επομένως, η συμμετοχή της φαίνεται πολύ πιθανή σε πολλές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών και

ιδίως εκείνων που αναφέρονται στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. (Πόρποδας, 2003).

Δ. Η Γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένα από τα θέματα που σχετίζονται ιδιαίτερα με το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών. Υπολογίζεται ότι περίπου το 50% των περιπτώσεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, υστερούν στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας, η οποία οδηγεί σε ελλείμματα στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία. (Πόρποδας, 2002, Στασινός, 2003).

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αδυναμίες στη σύνταξη της γλώσσας είναι η χρήση μικρών προτάσεων με δομή απλούστερη από αυτή που απαιτεί η ηλικία τους. Ερευνητές απέδωσαν τις συντακτικές δυσκολίες σε προβλήματα μνήμης και επιλεκτικής προσοχής. Όσον αφορά στα προβλήματα με τη φωνολογία της γλώσσας, αυτά εμφανίζονται συχνά ως δυσκολίες άρθρωσης, όπως π.χ. η απάλειψη συμφώνων, η αντικατάσταση με άλλα, η κακή ποιότητα ήχου των φωνημάτων κ.τ.λ. Εξίσου σημαντικά είναι και τα προβλήματα κατά την ακρόαση οπότε παρατηρείται μη ικανοποιητική διάκριση των φωνημάτων. Στην περίπτωση των δυσκολιών στο μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας, τα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στη χρήση των αριθμών, των ονομάτων, των καταλήξεων, των επιρρημάτων, στη χρήση των χρόνων των ρημάτων κ.α. Επίσης, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αδυναμία στην εφαρμογή μορφολογικών κανόνων, όπως είναι η χρήση του πληθυντικού αριθμού και οι χρόνοι των ρημάτων. (Πόρποδας, 2003).

Το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας είναι ευρύτερο από τη σημασία της κάθε λέξης, καθώς αναφέρεται και στο νόημα που έχει μία λέξη σε σχέση με τις υπόλοιπες λέξεις της πρότασης, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τις ιδιωματικές εκφράσεις. Τα προβλήματα με τη σημασιολογία της γλώσσας εκδηλώνονται όταν τα παιδιά

χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται λιγότερες λέξεις από τους συνομηλίκους τους. Πολλές φορές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κατά την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους χρησιμοποιούν γλωσσικές εκφράσεις που περιλαμβάνουν κυρίως ομαλές, απλές και καταφατικές διατυπώσεις. Παράλληλα, όμως, τείνουν να χρησιμοποιούν και λέξεις που δεν ταιριάζουν στη συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας. Πολύ σπάνια χρησιμοποιούν εκφράσεις με αφηρημένο περιεχόμενο, ενώ τις περισσότερες φορές οι εκφράσεις τους περιλαμβάνουν λίγες λέξεις και χαρακτηρίζονται από απλή δομή. Ειδικότερα, στην αφήγηση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην κατανόηση της ιεραρχικής δομής που αποτελεί και το συστατικό στοιχείο της αφήγησης. Συχνά τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να συλλάβουν την ιδέα ότι διαφορετικά γεγονότα μιας ιστορίας συνδέονται μεταξύ τους λογικά με την αιτιακή σχέση αιτίας – αποτελέσματος. Αυτή η έλλειψη επίγνωσης για τη δομή των πληροφοριών τη αφήγησης παρουσιάζεται τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.

Τέλος, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία στην αξιοποίηση της αναφορικής επικοινωνίας, η οποία αφορά στην ικανότητα μετάδοσης πληροφοριών σε άλλα άτομα, αλλά και στην κατανόηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφορικής επικοινωνίας είναι η παροχή οδηγιών για κάποιο ζήτημα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μάθουν, αλλά και για να μεταδώσουν ένα μήνυμα. Η δυσκολία αυτή συνήθως έχει αντίκτυπο στην επίδοσή τους σε όλες τις μορφές των συλλογικών δραστηριοτήτων του σχολείου και είναι δυνατόν να οδηγεί σε αδυναμία για την κατανόηση των οδηγιών των εκπαιδευτικών τους.

5.2.3. Τα Χαρακτηριστικά της Επίδοσης στα Γνωστικά Αντικείμενα

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια μεγάλη ποικιλία προβλημάτων στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, στη γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά. Συνήθως δυσκολεύονται στη χρησιμοποίηση των κατάλληλων λέξεων κάθε φορά, καθώς και στην αποπεράτωση εργασιών, κυρίως όταν ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος ή συγκεκριμένος. Πολλές φορές δυσκολεύονται στις γλωσσικές ασκήσεις με ρήματα, ενώ αποδίδουν καλύτερα σε ασκήσεις ανάλυσης και σύνθεσης μη γλωσσικού υλικού.

Α. Η Ανάγνωση. Παλαιότερα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση χαρακτηρίζονταν ως “δυσλεκτικά” παιδιά. Ο όρος αυτός είναι μεταφορά στα ελληνικά του αγγλοσαξονικού dyslexia (από το λατινικό στερητικό πρόθεμα dys – και το ρήμα lego = διαβάζω) ή από τη γαλλική λέξη dyslexie, που χρονολογείται από το 1987.

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση είναι περισσότερο εμφανείς όταν το αναγνωστικό έργο αξιολογείται αφενός μεν με βάση το χρόνο που απαιτείται για τη διεκπεραίωσή του, αφετέρου δε με βάση την κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Τα παιδιά αυτά έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση κειμένων για την απόκτηση γνώσεων.

1. Στο επίπεδο του γράμματος: Α) Αντικατάσταση παρόμοιων σχηματικά γραμμάτων (αδεργός αντί αδερφός), Β) Σύγχυση στην ακουστική διαφοροποίηση των φθόγγων (μάσεψε αντί μάζεψε).

2. Στο επίπεδο της συλλαβής: Α) Αντιστροφή των γραμμάτων (αν αντί να), Β) Παράλειψη γραμμάτων (δίκους αντί δίσκους), Γ) Αντικατάσταση γραμμάτων (χαρογράφησαν αντί χορογράφησαν), Δ) Πρόσθεση συλλαβών (μαθήθημα αντί μάθημα).

3. Στο επίπεδο της λέξης: Α) Αντιστροφή συλλαβών (νάμα αντί μάνα), Β) Παραλείψεις συλλαβών (διάζουμε αντί διαβάζουμε),

Γ) Σύγχυση χρήσης συμφωνικών συμπλεγμάτων (πάτρι αντί πάρτι),
Δ) Αντικαταστάσεις συλλαβών (επιδάπεδος αντί επίπεδος), Ε)
Παρατονισμός (χωροί αντί χώροι).

4. Στο επίπεδο της πρότασης: Α) Αντικαταστάσεις λέξεων (πρόγραμμα αντί πράγματα), Β) Παραλείψεις λέξεων, Γ) Παραβίαση ή μη τήρηση σημείων στίξης.

Ουσιώδες χαρακτηριστικό της ανάγνωσης είναι και η αδυναμία της κατανόησης του κειμένου. Χαρακτηρίζεται από πλήρης ή μερική αδυναμία της κατανόησης των επιμέρους νοημάτων του κειμένου, της μεταξύ τους χρονικής και αιτιολογικής σχέσης, καθώς και του συνολικού νοήματος (Αναγνωστόπουλος κα, 2005).

Β. Η Γραφή. Όσον αφορά στην ικανότητα της γραφής, θα πρέπει να τονιστεί ότι η διεκπεραίωσή της προϋποθέτει τη λειτουργία γνωστικών, οπτικών και κινητικών δεξιοτήτων. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού αναφέρονται στη δυσκολία να συνθέσει λέξεις και να κάνει προτάσεις, να συνθέσει μια ιστορία, να εκθέσει γραπτά τις σκέψεις και να γράψει ένα κείμενο με λογική σειρά (Χρηστάκης, 2000).

Γ. Η Ορθογραφία. Εκτός της γραφής, η ορθογραφία αποτελεί μια σημαντική γνωστική και γλωσσική ικανότητα. Τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή παρουσιάζουν φτωχή επίδοση και στην ορθογραφία. Μερικές φορές μπορεί να είναι άριστοι αναγνώστες, αλλά πολύ φτωχοί ορθογράφοι. Η εμπειρία αυτή δείχνει ότι οι δεξιότητες που εμπλέκονται στην ανάγνωση και στην ορθογραφία μπορεί να είναι άσχετες μεταξύ τους. Η ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία και όχι μία απλή τεχνική. Αυτό σημαίνει ότι ένα παιδί μπορεί να διαβάζει καλά, αλλά να ορθογραφεί φτωχά. Η ορθογραφία είναι το βασικό χαρακτηριστικό για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Χρηστάκης, 2000).

Δ. Τα Μαθηματικά. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές παρουσιάζουν αδυναμίες στις μαθηματικές ικανότητες. Όσο μάλιστα τα παιδιά μεγαλώνουν και οι μαθηματικές ασκήσεις γίνονται πιο δύσκολες, τα προβλήματα είναι δυνατόν να γίνονται εντονότερα. Οι δυσκολίες στα μαθηματικά έχουν μελετηθεί πολύ λιγότερο από όσο οι δυσκολίες στη γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται ενδιαφέρον και για την περιοχή αυτή (Αλαχιώτης, 2000).

Μεταξύ των κυριότερων χαρακτηριστικών που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, είναι η αδυναμία μετατροπής των γλωσσικών και αριθμητικών πληροφοριών σε μαθηματικές αναπαραστάσεις, η αδυναμία για σύγκριση μεγεθών και ποσοτήτων, η ελλιπής κατανόηση των αφηρημένων εννοιών και μαθηματικών χειρισμών, τα λάθη στους υπολογισμούς, η γρήγορη και λανθασμένη ανταπόκριση σε προφορικά προβλήματα και η έλλειψη προσοχής σε λεπτομέρειες κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Τα παιδιά αυτά συχνά επιχειρούν να λύσουν ένα πρόβλημα χωρίς όμως να ολοκληρώνουν τη λύση του. Συνήθως εγκαταλείπουν γρήγορα την προσπάθεια, δεν έχουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και αγχώνονται ιδιαίτερα όταν έρχονται σε επαφή με μαθηματικούς υπολογισμούς (Πόρποδας, 2005).

Από την άλλη πλευρά όμως αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να ολοκληρώνουν επιτυχώς βασικές μαθηματικές ασκήσεις, όπως την πρόσθεση και την αφαίρεση. Η διεκπεραίωση αυτών των βασικών αριθμητικών υπολογισμών διευκολύνεται όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν συγκεκριμένα πράγματα όπως για παράδειγμα αντικείμενα, τα δάχτυλά τους, αριθμητήρια κ.α. Παρόλα αυτά αργότερα, τα παιδιά αυτά είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν πρόσθετες δυσκολίες σε περιπτώσεις σύνθετων υπολογισμών, στην

πρόσθεση ή αφαίρεση διψήφιων ή τριψήφιων αριθμών (Αλαχιώτης, 2000).

5.3. Διαφορές Ανάμεσα σε Αγόρια και Κορίτσια

Σύμφωνα με έρευνες έχει διαγνωσθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες απαντώνται συχνότερα στα αγόρια, συσχετίζονται με τις περιγεννητικές ανωμαλίες, οι οποίες επίσης είναι περισσότερες στα αγόρια. Τα αγόρια είναι περισσότερο εκτεθειμένα από τα κορίτσια στον κίνδυνο ελλιπούς προσαρμογής, ειδικά στην πρώτη και μέση παιδική ηλικία. Η μεγαλύτερη προδιάθεση και ευαισθησία των αγοριών για μαθησιακές δυσκολίες οδηγεί τελικά σε μεγαλύτερα ποσοστά προβληματικών καταστάσεων τα αγόρια και σε πολλές περιπτώσεις έχουμε ποσοστά πολλαπλάσια των κοριτσιών (Σακκάς, 2002).

Πέρα από τις βιολογικές και περιγεννητικές επιδράσεις, σημαντικό ρόλο στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα διαδραματίζουν οι περιβαλλοντικές επιδράσεις. Αυτές αρχίζουν από τη γονεϊκή στάση και συμπεριφορά απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλο και ολοκληρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία απαιτεί και επιβραβεύει τη συγκεκριμένη και καθορισμένη συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο «θηλυκό πρότυπο». Η γονεϊκή στάση απέναντι στη μόρφωση διαφοροποιείται έντονα ανάλογα με το φύλο του παιδιού και αυτό αφορά στην ενθάρρυνση για ακαδημαϊκές επιτυχίες, την αντιμετώπιση των σχολικών αποτυχιών, την ενίσχυση για συνέχιση των σπουδών και ακόμα την εκλογή κλάδου σπουδών.

Οι «αγορίστικες συμπεριφορές» που ενισχύονται από τους γονείς, έρχονται αντιμέτωπες με τη σχολική πραγματικότητα με αποτέλεσμα η επίδοση των αγοριών να κρίνεται σε σχέση με τη συμπεριφορά τους και να υποτιμάται από τους δασκάλους του. Ο Παρασκευόπουλος Ι. αναφέρει

ότι σε όλες ανεξαιρέτως τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τα κορίτσια παίρνουν μεγαλύτερους βαθμούς από τα αγόρια με την παραδοσιακή βαθμολόγηση, ενώ σε βαθμολόγηση με σταθμισμένα τεστ έχει διαπιστωθεί ότι κάθε φύλο υπερτερεί έναντι του άλλου σε ορισμένα μόνο μαθήματα και υστερεί σε άλλα. Ειδικά στο δημοτικό σχολείο τα κορίτσια παίρνουν σταθερά τους πιο υψηλούς βαθμούς και χαρακτηρίζονται γενικά ικανότερα από τα αγόρια. Στη διαφοροποίηση αυτή υπέρ των κοριτσιών μεταξύ των άλλων πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει η πριμοδότηση της «θηλυκής» συμπεριφοράς από το σχολείο και η θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών γι' αυτή. Στην ανώτατη εκπαίδευση υπάρχουν διαφορές επιλογών ανάλογα με το φύλο, με αποτέλεσμα «ανδροκρατούμενες» και «γυναικοκρατούμενες» σχολές. Παρατηρείται επίσης το φαινόμενο τα αγόρια να εγκαταλείπουν συχνότερα από τα κορίτσια τις σπουδές. Έρευνα της Τομαρά – Σιδέρη Μ. (1991) στους φοιτητές του Παντείου βρήκε ότι οι φοιτητές (αγόρια) δεν παίρνουν το πτυχίο τους σε ποσοστό 68,5%, ενώ οι φοιτήτριες (κορίτσια) μόνο σε ποσοστό 31,5%.

Συμπερασματικά το φύλο επιδρά στη σχολική επίδοση και τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών με διάφορους τρόπους και τα κορίτσια έχουν γενικά υψηλότερη σχολική επίδοση και λιγότερες μαθησιακές δυσκολίες.

5.4. Συμπεράσματα

Οι αδυναμίες και οι ιδιαιτερότητες σε όλες τις παραπάνω περιοχές συμβάλουν στη δημιουργία ενός πολύπλοκου προβλήματος το οποίο επηρεάζει ολόκληρη τη ζωή του παιδιού. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά – ιδίως όσα σχετίζονται με τη συμπεριφορά και το συναίσθημα – δημιουργούνται δευτερογενώς, δηλαδή ως συνέπεια των αποτυχιών του μαθητή στον γνωστικό τομέα. Κατά συνέπεια οι περιορισμοί τουλάχιστον που τίθεται από την ίδια την εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να αποτραπούν ή να ανατραπούν από τον εκπαιδευτικό προτού καλά καλά εμφανιστούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ο ρόλος της Οικογένειας απέναντι στο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες

6.1. Γενικά

Η οικογένεια είναι μια έννοια που μπορεί να οριστεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την πλευρά στην οποία δίνεται έμφαση κάθε φορά. Από νομική άποψη, οικογένεια είναι μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται μεταξύ τους λόγω γάμου, γέννησης ή υιοθεσίας (Aldus,1978). Ένας πιο ψυχολογικά προσανατολισμένος ορισμός είναι ο ακόλουθος: *«Οικογένεια είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή ιστορική διαδρομή, βιώνουν μαζί μια τωρινή πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης»* (Kramer, 1980).

Τις τελευταίες δεκαετίες, στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση παρατηρείται μια συνεχώς αυξανόμενη τάση και ορίζεται η οικογένεια σύμφωνα με τη συστημική ορολογία. Ο Young (1979) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«ακολουθώντας τη γενική συστημική θεωρία, η οικογένεια μπορεί να ορισθεί ως μια ολότητα αποτελούμενη από μέρη που αλληλεπιδρούν όντας οργανωμένα γύρω από μια λειτουργία»*.

Ακολουθώντας μια παρόμοια λογική οι Goldberg και Goldberg (1980) θεωρούν ότι η οικογένεια είναι ένα *«κοινωνικό σύστημα το οποίο έχει αναπτύξει ένα σύνολο από κανόνες, ρόλους, δομή εξουσίας, μορφή επικοινωνίας και τρόπους διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων»*.

Τέλος θα λέγαμε ότι η οικογένεια συνδέει τα μέλη της, τα βοηθάει και τα υποστηρίζει.

6.2 Σκοπός και Λειτουργία της οικογένειας

Το αυτονόητο, ότι το παιδί γεννιέται και μεγαλώνει σε μια οικογένεια με την παρουσία και των δύο γονέων, αδελφών, αλλά και περισσότερων μελών, έχει σχεδόν ανατραπεί. Επιπλέον η αστικοποίηση και οι συνεχείς μετακινήσεις, οι οποίες κατάργησαν τη γειτονιά και δημιούργησαν τη διαπολιτισμική ή και την πολύ-πολιτισμική αγωγή καθώς ο σκοπός της οικογένειας και της θεσμοθετημένης αγωγής που επικεντρώνονταν στη στήριξη και την έννοια της ολόπλευρης ψυχοπνευματικής και κυρίως της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, τελεί σήμερα υπό αμφισβήτηση. Παρά τις οποιεσδήποτε αλλαγές η αντίληψη του παιδιού για την πραγματικότητα, την κοινωνία, τους κοινωνικούς θεσμούς, τους συνανθρώπους, τις αξίες και τα ιδανικά διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνία και αρχίζει με την οικειοποίηση του τρόπου σκέψης των γονιών .

Η αντίληψη ότι τα παιδιά αντλούν από την οικογένεια τα πρότυπά τους δεν ισχύει πάντα γιατί σήμερα ακόμα και το παιδί που βλέπει τον πατέρα του να έρχεται στο σπίτι το βράδυ, να κάθεται και να διαβάζει την εφημερίδα του και να περνάει όλη την υπόλοιπη βραδιά και μεγάλο μέρος του Σαββατοκύριακου βλέποντας τηλεόραση ή που βλέπει τη μητέρα του να ασχολείται με το νοικοκυριό βλέπει και ακούει ταυτόχρονα για τους γονείς των συνομηλίκων του και των συμμαθητών του, διαβάζει, ακούει και μαθαίνει στο σχολείο διαφοροποιημένες συμπεριφορές και το πιο σημαντικό, ίσως μέσα από τα μέσα ενημέρωσης και ιδιαίτερα από την τηλεόραση, σχηματίζει μια εικόνα για τους γονείς σε όλον τον κόσμο πλέον και του προσφέρεται ευρύ πεδίο για επιλογή προτύπων.

Οι σκοποί και οι ρόλοι της οικογένειας είναι *βιολογικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί*. Σύμφωνα με τον Ackerman (1987) είναι οι περαιτέρω έξι:

1. Παροχή τροφής, κατοικίας και άλλων υλικών αγαθών για τη διατήρηση της ζωής και την προστασία των μελών από εξωτερικούς κινδύνους.
2. Παροχή κοινωνικής συντροφικότητας που είναι το υπόβαθρο για τις συναισθηματικές σχέσεις της οικογένειας.
3. Παροχή δυνατοτήτων για την ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας συνδεδεμένης με την οικογενειακή ταυτότητα. Τα αισθήματα ταυτότητας είναι απαραίτητα για την αντιμετώπιση καινούριων εμπειριών και τη δημιουργία νέων δεσμών.
4. Δημιουργία σεξουαλικών προτύπων και ρόλων που προετοιμάζουν το δρόμο για τη σεξουαλική ωρίμανση και ικανοποίηση.
5. Κοινωνικοποίηση των παιδιών με την εκπαίδευσή τους σε κοινωνικούς ρόλους και την προετοιμασία τους για την αποδοχή κοινωνικών ευθυνών.
6. Καλλιέργεια γνώσεων και υποστήριξη της δημιουργικότητας και των πρωτοβουλιών κάθε μέλους.

Όλες σχεδόν οι σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και τάσεις θεωρούν το οικογενειακό περιβάλλον ως το σημαντικότερο και καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της παιδικής προσωπικότητας (Κρουσταλάκης, 1985).

Στις αστικές κοινωνίες όταν το παιδί, στην ηλικία των έξι χρόνων, αρχίζει να συμμετέχει και να αποτελεί μέλος της σχολικής ομάδας, εξακολουθεί να επηρεάζεται από την οικογένειά του σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό .

Αποτελεί γενική παραδοχή ότι η οικογένεια είναι και λειτουργεί σαν ομάδα με περισσότερα από δύο μέλη, τα οποία κατά κάποιον τρόπο αλληλοεξαρτώνται κοινωνικά ή ψυχολογικά για την ικανοποίηση αναγκών, την επίτευξη στόχων ή τη συναινετική επικύρωση στάσεων και αξιών .

Πράγματι τα μέλη της οικογενειακής «ομάδας» έχουν έναν ή περισσότερους κοινούς στόχους ή κίνητρα, τα οποία επικοινωνούν μεταξύ τους και συνδέονται με σχέσεις συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης .

Οι σκοποί και οι λειτουργίες της οικογένειας προσδιορίζουν και σφραγίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων μέσα στην κοινωνία .

Η οικογένεια δεν αποτελεί απλά βιολογική κοινότητα αλλά και βιοτική, δηλαδή κέντρο ζωής που περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες και τις περιοχές του ανθρωπίνου και του πολιτιστικού βίου, τη θρησκευτική, την ηθική, την οικονομική, τη δικαστική, την πολιτική, την επαγγελματική και την παιδαγωγική (Σακκάς , 2002).

Η οικογένεια στο πέρασμα των αιώνων είχε διάφορους σκοπούς και επιτελούσε διάφορες λειτουργίες. Στις παλαιότερες απλές κοινωνίες η οικογένεια είχε αυξημένη συμμετοχή στις καλυπτόμενες ανάγκες και τις επιτελούμενες λειτουργίες. Η οικογένεια ήταν παραγωγικό, κοινωνικοποιητικό, εκπαιδευτικό, προστατευτικό, θρησκευτικό, πολιτιστικό και πολιτικό κέντρο.

Σύμφωνα με τον Worsley (1973) καθορίζονται επτά λειτουργίες της οικογένειας, η αναπαραγωγική, η σεξουαλική, η οικονομική, η κοινωνικοποιητική, η εκπαιδευτική, η προστατευτική και η ψυχαγωγική.

Ο Sabran (1982) ξεχωρίζει τις λειτουργίες της οικογένειας σε φυσικές στις οποίες περιλαμβάνονται η αναπαραγωγή, η οικονομία και η προστασία και σε κοινωνικές, πολιτισμικές και θυμικές λειτουργίες, στις οποίες περιλαμβάνονται η διαμόρφωση του ατόμου, η αγωγή, η

μόρφωση, η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη και προκοπή κάθε μέλους της οικογένειας.

Οι βασικοί σκοποί της οικογένειας είναι οι εξής: η βιολογική αναπαραγωγή της κοινωνίας, η ανατροφή των απογόνων, η εκπαίδευση, η αγωγή τους και η αμοιβαία προστασία των μελών της. Η μεταβολή της κοινωνίας σε συνθετότερες μορφές και πολύπλοκες οργανώσεις αφαιρεί από την οικογένεια λειτουργίες τις οποίες μετέφερε και τις ανάθεσε σε εξειδικευμένους θεσμούς. Πρώτες λειτουργίες που αφαιρέθηκαν από την οικογένεια είναι η πολιτική και η θρησκευτική (Σακκάς, 2002).

Στη συνέχεια χάθηκε από την οικογένεια μεγάλο μέρος της παραγωγικής, κοινωνικοποιητικής, εκπαιδευτικής και προστατευτικής λειτουργίας, για να ανατεθεί σε εξειδικευμένους προς τούτο ευρύτερους κοινωνικούς θεσμούς. Πρέπει να τονιστεί όμως πως παρά τις διαφοροποιήσεις αυτές η οικογένεια εξακολουθεί να διατηρεί μεγάλο μέρος από τις λειτουργίες της έστω και αν δεν τις εξασκεί επίσημα. Ιδιαίτερα στο θέμα της ανατροφής της κοινωνικοποίησης και της εκπαίδευσης των παιδιών η συμμετοχή της οικογένειας εξακολουθεί και είναι μεγάλη.

Η κλασική οικογένεια είχε τρεις λειτουργίες να επιτελέσει: Συνείσφερε στην κοινωνική τάξη μεταξύ των γενεών. Ήταν ένας χώρος αλληλεγγύης και υποστήριξης. Τέλος ήταν ένας χώρος μεταβίβασης ηθικών αξιών. Δεν έχουν όλα αλλάξει: οι δύο πρώτες λειτουργίες συνεχίζουν να υφίστανται σε γενικές γραμμές, διασφαλισμένες στο πλαίσιο της ιδιωτικής ζωής. Κατά συνέπεια η κοινωνική θέση των παιδιών εξαρτάται πάντα από τη θέση την οποία κατέχουν οι γονείς τους. Είναι το περιεχόμενο της τρίτης λειτουργίας που έχει αλλάξει. Πέρασε από τη μεταβίβαση ηθικών αξιών στην προσοχή, η οποία αποδίδεται στο κάθε άτομο της οικογένειας, δηλαδή από ένα ηθικό επίπεδο σ' ένα ψυχολογικό. Έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε ότι δεν

πρόκειται τελικά για έκπτωση της οικογένειας, αλλά για έκπτωση μιας από τις λειτουργίες της, η οποία αντικαταστάθηκε από μια άλλη.

Η οικογένεια δεν έχασε την παραγωγική της λειτουργία και χάρη στη δομολειτουργική οπτική της τοποθετεί τους διάφορους τύπους της σύγχρονης οικογένειας μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο των σύγχρονων βιομηχανικά αναπτυγμένων κοινωνιών (Σακκάς, 2002).

Σύμφωνα με τους Ναυαρίδη -Χρηστάκη (1997) οι λειτουργίες των συζύγων για να προσαρμοστούν στις ανάγκες που δημιουργούν η φροντίδα και η ανατροφή του παιδιού πρέπει να διαφοροποιηθούν, να προσδιοριστούν καινούργιοι λειτουργικοί ρόλοι, που δεν υπήρχαν πριν τη γέννηση των παιδιών και να δημιουργηθούν καινούρια όρια στο οικογενειακό σύστημα.

Στη μεταβιομηχανική εποχή που διανύουμε έχουν διαφοροποιηθεί από το παρελθόν οι επιδιώξεις της οικογένειας, αλλά και της κοινωνίας που μέσα από την οικογένεια επιβάλλει τις δικές της αξίες και σκοπούς. Ο ρόλος της σύγχρονης οικογένειας είναι να παραδώσει στην κοινωνία συγκροτημένα άτομα που αντί να αυξάνουν τη σύγχυση να συμβάλλουν στη λειτουργικότητα των κοινωνικών ομάδων, στις οποίες θα ενταχθούν, σε αντίθεση με το ρόλο που είχε στη βιομηχανική εποχή που προηγήθηκε και ήταν να παραδώσει στην κοινωνία ένα εκπαιδευόμενο μέλος για να αυξηθεί και να βελτιωθεί η βιομηχανική παραγωγή (Σακκάς, 2002).

Θα μπορούσαμε να πούμε πως ο παραπάνω ρόλος της οικογένειας διατυπώνεται περισσότερο σαν ευχή γιατί είναι φανερό πως οι κοινωνικές αντιφάσεις και αντινομίες που κυριαρχούν στις σύγχρονες κοινωνίες βρίσκουν άνετα τις αντιστοιχίες τους στο βασικό κοινωνικό θεσμό την οικογένεια. Οι αντιφάσεις και οι αντινομίες αυτές καλύπτουν, μερικές φορές σφραγίζουν τη ζωή, την ίδια την ύπαρξη του παιδιού με αποτέλεσμα να μην πραγματώνονται οι επιδιωκόμενοι σκοποί της οικογένειας.

Αναφερόμενοι στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια παρατηρούμε πως οι γενικότερες αλλαγές επέδρασαν καταλυτικά τόσο στη δομή όσο και στις λειτουργίες της. Παρόλα αυτά διαπιστώνεται μια αντίδραση στη μεταβίβαση των λειτουργιών της σε άλλους θεσμοθετημένους και εξειδικευμένους φορείς με αποτέλεσμα να εξακολουθεί να υπάρχει ισχυρή επίδραση από πλευράς οικογένειας στο αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Χαρακτηριστικά της εποχής μας είναι η παιδοκεντρικότητα, εσωστρέφεια και οικογενειοκεντρικότητα στον τρόπο με τον οποίο ανατρέφονται τα παιδιά: τα περισσότερα απ' αυτά παίζουν μόνα τους ή με κάποιο μεγάλο ή με αδέρφια τους και ένα μικρό ποσοστό παίζουν με άλλα παιδιά (Λαμπίρη - Δημάκη, 1987).

Ανεξάρτητα από τις θεωρίες και τις τοποθετήσεις των ερευνητών δεν μπορούμε να μην αναγνωρίσουμε πως ο ρόλος της σύγχρονης οικογένειας στην ανατροφή των παιδιών είναι ουσιαστικός. Το παιδί μέχρι την είσοδό του στο σχολείο διαμορφώνεται και αναπτύσσεται μέσα στην οικογένεια που παίρνει διάφορες μορφές τυπικές ή αποκλίνουσες. Η απομονωμένη σύγχρονη πυρηνική οικογένεια έχει να αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες χωρίς να έχει προετοιμαστεί και χωρίς να έχει ουσιαστική υποστήριξη.

Η απομόνωση αυτή που ονομάστηκε «ιδιωτική ζωή» και προβλήθηκε σαν ύψιστο αγαθό και δικαίωμα, πολλές φορές στρέφεται εναντίον της κοινωνικής συνοχής και της ισορροπίας των μελών της οικογένειας, που αντιμετωπίζουν σε στενό και προσωπικό πλαίσιο όλα τα προβλήματα.

Οι γονεϊκοί ρόλοι πολλές φορές αλληλοσυγκρούονται και η ανταπόκριση στις επαγγελματικές, κοινωνικές, οικογενειακές και άλλες απαιτήσεις είναι δύσκολη, αν όχι αδύνατη.

Το σύγχρονο οικογενειακό μόρφωμα της πυρηνικής οικογένειας ξεκομμένο από την ευρύτερη οικογένεια προσπαθεί να επιβιώσει στη νέα

πραγματικότητα ιδιαίτερα στο θέμα της ανατροφής των παιδιών η έλλειψη τρίτων προσώπων (παππούδες κ.λ.π.) σε συνδυασμό με τη ανυπαρξία κοινωνικής ή κριτικής μέριμνας, καθίσταται ιδιαίτερα επικίνδυνο πρόβλημα και πολλές φορές δίνονται λύσεις που λειτουργούν αρνητικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Αναφερόμενοι ειδικά στην Ελλάδα πρέπει να τονίσουμε την απουσία της πολιτείας (κράτος-πρόνοιας) στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της οικογένειας.

Ενδεικτικά στη βοήθεια της οικογένειας για το κόστος ανατροφής των παιδιών με χρηματικά επιδόματα, φορολογικές απαλλαγές κ.λ.π.

6.3.Οικογενειακά Χαρακτηριστικά και μαθησιακές δυσκολίες

6.3.1.Το κοινωνικό επίπεδο οικογένειας

Όλες οι κοινωνίες είναι εξ' ορισμού ετερογενείς και οι άνθρωποι δεν μοιράζονται όλοι τον ίδιο κόσμο στους κόλπους μιας κοινωνίας. Τα άτομα, οι τάξεις και τα επαγγελματικά συμφέροντα βρίσκονται σε σύγκρουση και οι σκοποί τους, όπως και οι τρόποι δράσης τους είναι ασυμβίβαστοι. Η τάξη αποκρυσταλλώνεται με βάση τη μεταβαλλόμενη μάζα της εν δυνάμει αταξίας.

Και αυτό που ισχύει για την κοινωνία στο σύνολό της, ισχύει επίσης στο εσωτερικό κάθε ομάδας . Στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινωνίας οι μαθητές διαφοροποιημένοι προκαταβολικά, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μοιράζονται τα ίδια εκπαιδευτικά αγαθά, παρόλο που αυτό δε γίνεται πάντα φανερό.

Μέχρι τώρα έχουν επικρατήσει δύο θεωρητικές αντιλήψεις των κοινωνικών τάξεων: η ρεαλιστική και η νομιναλιστική.

Η ρεαλιστική αντίληψη ορίζει τις κοινωνικές τάξεις με βάση μια αντικειμενική πραγματικότητα, κοινή σε όλα τα μέλη μιας τάξης. Η πραγματικότητα αυτή που ενώνει τα μέλη της εν λόγω κοινωνικής

ομάδας μπορεί να είναι είτε η θέση τους μέσα στην παραγωγική διαδικασία είτε η ταξική τους συνείδηση. Σαν κύριους αντιπροσώπους της ρεαλιστικής αντίληψης των κοινωνικών τάξεων θα αναφέρουμε τον K. Marx, τον G. Lukacs και τον G. Gurvitch.

Η νομιναλιστική αντίληψη προσπαθεί να ορίσει τις κοινωνικές τάξεις προσφεύγοντας στην παρατήρηση και μελέτη ορισμένων κοινωνικών καταστάσεων που αντιστοιχούν σε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές ιεραρχίες. Έτσι καθεμιά από τις ιεραρχίες αυτές περιέχει τη δική της κλίμακα κοινωνικών τάξεων (Σακκάς,2002).

Σε μελέτη που έγινε στον νεοελληνικό χώρο κατατάχθηκαν τα πρόσωπα σε τέσσερις κοινωνικές τάξεις (μεγαλοαστική, μεσοαστική, μικροαστική και εργατική) σύμφωνα με το επάγγελμά τους, την οικονομική τους κατάσταση (πλούτος ή φτώχεια, τρόπος ζωής κ.λ.π.), την κοινωνική τους θέση (κατοχή ενός πολιτικού ή κοινωνικού αξιώματος ή εξουσίας), την οικογενειακή-κοινωνική καταγωγή και τέλος το μορφωτικό τους επίπεδο.

Σύμφωνα με ερευνητές στην κοινωνία υπάρχουν 7 τάξεις, οι οποίες ομαδοποιούνται σε 3 τάξεις-ομάδες, την ανώτερη, την ενδιάμεση και την κατώτερη. Η ανώτερη τάξη-ομάδα περιλαμβάνει τους αξιωματούχους υπηρεσιών δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, τους διευθυντές μεγάλων επιχειρήσεων, τους μεγαλοϊδιοκτήτες κ.λ.π. και τους μικρούς επιχειρηματίες, ανώτερους υπαλλήλους, διευθυντές μικρών επιχειρήσεων, προσωπάρχες κ.λ.π. Στην ενδιάμεση τάξη-ομάδα περιλαμβάνονται οι πωλητές, οι υπάλληλοι υπηρεσιών, οι αγρότες, οι μικροβιοτέχνες, κ.λ.π. Τέλος στην κατώτερη τάξη-ομάδα περιλαμβάνονται οι χειρώνακτες εργάτες, ειδικευόμενοι και ανειδίκευτοι.

Η δημιουργία τάξεων στις κοινωνίες έχει συγκεντρώσει γενικά αρνητικές κριτικές. Οι τάξεις σαν πραγματικότητα αντιστρατεύονται την ελευθερία, ή μάλλον, τη μεταμορφώνουν σε αφηρημένη ιδέα. Η τάξη

καθορίζει την πραγματική κλίμακα ελευθερίας μέσα στα πλαίσια της γενικής αναρχίας, το χώρο της ελεύθερης δράσης που εξακολουθεί να είναι ανοιχτή στο άτομο.

Οι τάξεις δημιουργούνται, επειδή από τη γέννησή μας είμαστε καταταγμένοι σε μια κατηγορία-τάξη που χαρακτηρίζεται από την ανισότητα και από τη διαφορά των προσωπικών επιτυχιών, οι οποίες δεν δημιουργούν τάξεις, παρά τη διαφοροποίηση του βιοτικού επιπέδου.

Ο Bourdieu (1994) αναφέρει ότι η σχολική κατάταξη είναι μια ευφημισμένη κοινωνική κατάταξη, άρα φυσιοποιημένη, απολυτοποιημένη, μια κοινωνική κατάταξη η οποία έχει ήδη υποστεί μια λογοκρισία άρα μια αλχημεία, μια μεταποίηση που τείνει να σχηματίσει ως ταξικές διαφορές σε διαφορές «νοημοσύνης», «δώρο» δηλαδή σε φυσικές διαφορές.

Η σχολική κατάταξη είναι μια νομιμοποιημένη κοινωνική διάκριση, η οποία παίρνει και την επικύρωση της επιστήμης. Η αφανής μεταφορά των κοινωνικών κατηγοριών μέσα στη σχολική τάξη δίνει στα παιδιά από τις ευνοημένες κατηγορίες ως πλεονέκτημα για καλύτερη σχολική επίδοση και στα παιδιά από τις μη-ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες τη σταθερά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία σε όλες τις ηλικίες .

Σύμφωνα με ερευνητές τα δημόσια σχολεία συμβάλλουν στη διατήρηση του υπάρχοντος κοινωνικού καθεστώτος επιβεβαιώνοντας την ταξική θέση για την πλειοψηφία των παιδιών της εργατικής τάξης, επιβάλλοντας σ' αυτά την κουλτούρα, τις αξίες και την γλώσσα της μεσαίας τάξης και ενσταλάζοντας στους μαθητές τις θεμελιώδεις αξίες της κοινωνίας ή τις αξίες που εγκρίνονται από τις κυρίαρχες δυνάμεις της κοινωνίας . Το σχολείο επιλέγει τους καλύτερους χωρίς κριτήρια κοινωνικής προέλευσης και δίνει σε όλους το δικαίωμα για ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη, αναφέρεται ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία

εξαρτάται από τις ικανότητες αφενός αλλά και από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας (Σακκάς, 2002).

Τα παιδιά από τις μη-ευνοημένες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες έρχονται συνήθως στο σχολείο με ελλιπή γλωσσικό και γνωστικό εξοπλισμό, έχουν πιο περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές επιλογές από τα παιδιά των ευνοημένων κατηγοριών, αδυνατούν να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ευκαιρίες στον ίδιο βαθμό με αυτά και τελικά τα αποτελέσματα, τις περισσότερες φορές αντιστοιχούν στις διαφορές που υπάρχουν κατά την είσοδο στην εκπαίδευση.

Έχει επισημανθεί ότι και οι γονείς χαμηλού κοινωνικού-οικογενειακού επιπέδου αντιμετωπίζουν διάφορα πρακτικά και άλλα προβλήματα στην προσπάθεια τους να διατηρήσουν τακτική επαφή με το σχολείο.

Οι εργασίες που κάνουν και τα επαγγέλματα που ασκούν δεν τους παρέχουν την άνεση που έχουν άτομα υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου να παίρνουν άδεια για να επισκεφθούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε συναφείς δραστηριότητες. Ακόμη επικρατεί η τάση να καλούνται στο σχολείο κυρίως οι γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επίδοση ή στη συμπεριφορά τους και όχι των υπόλοιπων παιδιών, επιδεινώνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση γιατί κάθε φορά που αποστέλλεται στους γονείς μια τέτοια πρόσκληση εκείνοι νιώθουν φόβο και αγωνία όπως π.χ: «Τι έκανε πάλι το παιδί μου και με καλούν στο σχολείο;» .

Ο Turner (1964) κατασκεύασε ένα κλιμακωτό μοντέλο κινητικότητας, σύμφωνα με το οποίο κάθε άτομο αρχίζει από ένα δεδομένο σκαλοπάτι και μπορεί να διανύσει έναν αριθμό σκαλοπατιών ανοδικά ή καθοδικά. Όποιος βρίσκεται χαμηλότερα στην κλίμακα πρέπει να διανύσει περισσότερα σκαλοπάτια, για να φτάσει στο ίδιο σημείο με

κάποιον που βρίσκεται πιο ψηλά στην εκκίνηση και ακόμα η ίδια θέση στην κλίμακα μπορεί για κάποιον να χαρακτηρίζεται ως μικρή ή μεγάλη άνοδος, για κάποιον άλλον στασιμότητα και για κάποιον άλλον πτώση.

Οι θέσεις που κατέχουν οι διάφορες τάξεις στο κοινωνικό πεδίο, αλλά και η πορεία που διένυσαν τα συγκεκριμένα μέλη της κάθε τάξης στην κοινωνική ιεραρχία, θα προσδιορίσουν με καθοριστικό τρόπο τις προτιμήσεις και επιλογές τους όσον αφορά την παραγωγή και κατανάλωση των πολιτιστικών προϊόντων (Σακαλάκη, 1994) γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών.

Η σχέση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική τάξη έχει δεχθεί σε πολλές έρευνες. Βρέθηκε σε έρευνα η καλύτερη επίδοση των μαθητών της ανώτερης τάξης σε σχέση με την κατώτερη . Οι σχολικές επιτυχίες ακολουθούν παράλληλη πορεία με την κοινωνική τάξη. Τα ευνοημένα κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν έντονη συχνότητα επιτυχιών και μικρό ποσοστό αποτυχιών, στα μεσαία κοινωνικά στρώματα ανήκει η μεγαλύτερη πλειοψηφία των μεσαίων μαθητών, τα κατώτερα στρώματα παρουσιάζουν αυξημένη συχνότητα αποτυχιών και εξαιρετική μείωση των δυνατοτήτων επιτυχίας (Τζάνη , 1988).

Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης αργούν συνήθως να μάθουν να διαβάζουν, ενώ τα παιδιά της αστικής τάξης συμβαδίζουν ή προηγούνται της ηλικίας τους .

Έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς των πιο δημιουργικών παιδιών προέρχονταν από τη μεσαία τάξη, δεν πιέζονταν δηλαδή από τις άμεσες βιοτικές ανάγκες, είχαν ένα υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο και εκτιμούσαν τις διανοητικές αξίες.

Ερευνητές έδειξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών σε ποσοστό 67% τουλάχιστον δεν προέρχονταν από γνωστικά ελαττώματα αλλά από έλλειψη πρώιμης εμπειρίας γραφής και ανάγνωσης εξ' αιτίας του περιβάλλοντος.

Μαθητές από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τους γονείς τους για την επιλογή καριέρας και μεγαλύτερη συμμετοχή τους στο σχολείο.

Υποδεικνύεται ότι η επιλογή μιας συγκεκριμένης σχολής ή κύκλου σπουδών θα μπορούσε να συνεπάγεται μεγάλη πιθανότητα κοινωνικού υποβιβασμού για ένα παιδί ανώτερης τάξης, αλλά και μεγάλη πιθανότητα κοινωνικής ανόδου για ένα παιδί κατώτερης τάξης. Ταυτόχρονα το κόστος ενός προωθημένου κύκλου σπουδών μπορεί να είναι υψηλό για τις εργαζόμενες τάξεις, όχι μόνο από χρηματική άποψη, αλλά και από την άποψη του αποχωρισμού ενός ατόμου από τους ομοίους τους και της απώλειας της οικογενειακής αλληλεγγύης (Τζάνη,1988).

Ιδιαίτερη σχέση με την κοινωνική τάξη έχει η γλώσσα, βασικό στοιχείο του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας που μεταβιβάζεται στα παιδιά της. Ερευνητές διαπίστωσαν ότι η σχολική αποτυχία των παιδιών της αστικής τάξης συνδέεται με χαμηλή νοημοσύνη ενώ των παιδιών που προέρχονται από την εργατική τάξη συνδέεται με γλωσσική υστέρηση γεγονός που εξηγείται με τις αρνητικές περιβαλλοντικές επιδράσεις που υφίσταται και τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται από τα κατώτερα στρώματα, προβλήματα τα οποία δεν υπάρχουν στα ανώτερα στρώματα. Διαπιστώθηκαν προβλήματα φωνολογικής κωδικοποίησης για τα παιδιά μεσαίων και ανώτερων τάξεων χωρίς προβλήματα νοημοσύνης τα οποία πιθανότατα οφείλονται σε εγγενείς δυσλειτουργίες.

Ο Apple (1982) υποστηρίζει ότι τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου δεν απορροφούνται άμεσα από τους μαθητές αλλά διαμεσολαβεί η ταξική κουλτούρα των μαθητών, ιδιαίτερα στα σχολεία της εργατική τάξης που η κουλτούρα τους περιλαμβάνει αξίες και νόρμες

αντίθετες από αυτές της κυρίαρχης κουλτούρας της ευρύτερης κοινωνίας με αποτέλεσμα την εμφάνιση αγώνων και συγκρούσεων.

Αν υποθέσουμε ότι οι τάξεις είναι ιεραρχικά τοποθετημένες και υπάρχει μια επικάλυψη αξιών, μεγαλύτερη επιτυχία θα έχουν τα παιδιά των τάξεων που οι σχολικές αξίες συμπίπτουν με τις δικές τους. Αντίθετα τα παιδιά των άλλων τάξεων και λιγότερες επιτυχίες θα έχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες σύγκρουσης και απόρριψης των ξένων προς αυτά αξιών θα υπάρχουν και θα αναζητήσουν έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία στοιχεία που επικυρώνουν την ορθότητα των απόψεών τους και όχι που την ακυρώνουν .

Διαφοροποίηση ανάλογα με τις τάξεις υπάρχει και στον τρόπο αγωγής των παιδιών. Οι γονείς της εργατικής τάξης είναι περισσότερο αυταρχικοί και βίαιοι και απαιτούν τάξη, πειθαρχία και υπακοή, χρησιμοποιώντας συνήθως σημαντικές τιμωρίες. Οι μεσοαστοί γονείς περισσότερο δημοκρατικοί, διαλλακτικοί και ανεκτικοί χρησιμοποιούν κυρίως την πειθώ, την εσωτερικοποίηση και το συναίσθημα της ενοχής (Apple 1982). Διαπιστώθηκαν επίσης διαφορές ανάμεσα στις εργάτριες και μεσοαστές μητέρες για της αντίληψη του ρόλου των πατεράδων. Ανάλογες διαφορές υπήρχαν και στους πατεράδες . Η έλλειψη πόρων στις κατώτερες τάξεις διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των μελών τους.

Το πολιτιστικό κεφάλαιο που παρέχει η οικογένεια στο παιδί επηρεάζεται από την τάξη στην οποία ανήκει και στη συνέχεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση και εξέλιξη του παιδιού. Το σχολείο προσαρμόζεται στην κουλτούρα των ευνοημένων τάξεων και σύμφωνα με αυτήν εκπαιδεύει, αξιολογεί και κατατάσσει τους μαθητές. Μαθητές και γονείς ιδιαίτερα από τις λαϊκές τάξεις, επιδιώκουν μέσω του σχολείου, της σχολικής δικαιοσύνης, της δίκαιης κατανομής των θέσεων ανάλογα με τους τίτλους κ.λ.π. την άνοδο και την επιτυχία. Η νομιμοποίηση του

μύθου του χαρίσματος και η προώθηση μέσα από τη νομιμοποιητική διαδικασία των εξετάσεων των παιδιών από τις ανώτερες τάξεις με αποκλεισμό των παιδιών από τις αγροτικές ή εργατικές τάξεις αναπαράγουν τελικά μέσω του σχολείου την κοινωνία(Σακκάς,2002).

Το πιστοποιητικό γέννησης που προκαθόριζε σε άλλες εποχές την κοινωνική θέση του ανθρώπου τείνει να αντικατασταθεί στη σημερινή κοινωνία με τα διπλώματα και τα πτυχία που αποδεικνύουν την παραγωγική ικανότητα του κατόχου τους, συνεχίζει όμως να είναι πολύ μεγάλη ακόμα και σήμερα η «κληροδότηση» του κοινωνικού status από τους γονείς στα παιδιά. Σε πολλές περιπτώσεις μπορούμε να μιλάμε και για «επαγγελματική κληροδότηση» από πατέρα σε γιο, κυρίως στους αγρότες και σε πολλά ελεύθερα επαγγέλματα. Υποστηρίζεται ότι η τελική και ανώτερη θέση του ανθρώπου στην κοινωνία καθορίζεται από παράγοντες εκτός της νοημοσύνης που εκτείνονται από την κοινωνική τάξη στην οποία το άτομο ανήκει και φθάνουν μέχρι τον παράγοντα τύχη.

Στην εποχή μας η«κοινωνική κινητικότητα» φαίνεται να είναι μεγαλύτερη εξαιτίας κυρίως των ταχύτατων μεταβολών που επισυμβαίνουν και δίνουν πολλές φορές τη δυνατότητα αντιστοίχως ταχείας ανόδου σε διάφορους τομείς. Νέοι επιχειρηματικοί και επιστημονικοί κλάδοι έδωσαν την ευκαιρία σε άτομα χωρίς «κληροδότηση» να εξελιχθούν ταχύτατα.

Ιδιαίτερα ο χώρος της πληροφορικής δημιούργησε ευκαιρίες σε άτομα και εταιρείες αλλά η συνέχεια θα εξαρτηθεί και πάλι από την καθεστηκία - πλέον-τάξη σε αυτόν τον χώρο (Σακκάς,2002).

6.3.2.Μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας

Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των παιδιών και τις μαθησιακές δυσκολίες. Το μορφωτικό επίπεδο συνδέεται περισσότερο με το επάγγελμα και λιγότερο με την οικονομική κατάσταση, αλλά ακόμη περισσότερο πιστεύουμε ότι συνδέεται με τον τρόπο και τη στάση ζωής.

Η μόρφωση είτε συνδέεται με επάγγελμα ή οικονομική ευμάρεια είτε όχι, θεωρούμε ότι είναι ισχυρός παράγοντας για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών.

Την ισχυρή επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονιών διαπίστωσε στην έρευνά της η Τζάνη (1988) η οποία σημειώνει ότι για τη σχολική επιτυχία τα στρώματα που διαθέτουν μόρφωση καλλιέργεια και επίγνωση της κοινωνικής τους υπεροχής αποδέχονται συνδυασμό παραγόντων σε αντίθεση με τα χαμηλότερα στρώματα που είναι πιο απόλυτα και καλύπτουν την ατομική και κοινωνική τους ευθιξία με απόδοση της αποτυχίας στο «έμφυτο» και σε άλλους παράγοντες. Ερευνώντας τη σχολική αποτυχία από τη σκοπιά της κοινωνικής ανισότητας ο Σακκάς (2002) υποστηρίζει ότι η σχολική αποτυχία είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης των παιδιών σε ένα μη «μορφωσιογόνο» οικογενειακό περιβάλλον άποψη που βρίσκεται σε συμφωνία με τις απόψεις των Bourdieu, Bernstein κα, οι οποίοι είτε με τη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου είτε με την επίδραση των γλωσσικών κωδικών κ.λ.π. ενοχοποιούν το οικογενειακό κυρίως περιβάλλον για τη σχολική αποτυχία των παιδιών, άνοδο του οποίου προτείνει ο Μπαλάσκας (1989) μεταξύ και άλλων προτάσεων για ουσιαστική εξασφάλιση ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Ο Bernstein (1971) μιλάει για κοινωνικές και μορφωτικές τάξεις που διαφοροποιούν τις οικογενειακές σχέσεις και ανάμεσα στα άλλα

επίδραση της μορφής του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται στην ανάπτυξη του παιδιού, σε βάρος πάντα των λιγότερο μορφωμένων και κατώτερων κοινωνικά τάξεων. Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές ότι οι περισσότερο μορφωμένες μητέρες χρησιμοποιούσαν πιο περίπλοκη σύνταξη, μεγαλύτερες προτάσεις, περισσότερους προσδιορισμούς ουσιαστικών και μεγαλύτερη συνολική προφορική παραγωγή βοηθώντας έτσι τα παιδιά τους να ανταποκριθούν καλύτερα στις σχολικές απαιτήσεις και να έχουν καλύτερη σταδιοδρομία. Εξάρτηση της σχολικής επιτυχίας από τη σχολική μόρφωση των γονιών βρήκαν και άλλοι ερευνητές συμπεριλαμβάνοντας το μορφωτικό επίπεδο των γονιών στους παράγοντες που επιδρούν άμεσα στη σχολική επιτυχία των παιδιών.

Βρέθηκε ότι όσο υψηλότερο μορφωτικά είναι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού τόσο υψηλότερες τείνουν να είναι οι επιδόσεις του σε γνωστικά προβλήματα.

Η μόρφωση των γονιών βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την ενθάρρυνση των παιδιών και τη μη χρήση τιμωρίας από τους γονείς. Αρνητική συνάφεια βρέθηκε ανάμεσα στη μόρφωση των γονιών και στη χρησιμοποίηση ξύλου για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, στην αποθάρρυνση του παιδιού και στη χρησιμοποίηση του ξύλου στην αγωγή των παιδιών από τους δασκάλους.

Βρέθηκε ακόμη ότι η μόρφωση των γονιών σε ανώτατο επίπεδο βοηθάει στην καλλιέργεια εσωτερικής πειθαρχίας στα παιδιά τους, τα οποία στη συνέχεια υφίστανται ανάλογη μεταχείριση από τους δασκάλους στα σχολεία.

Για την εκτίμηση του κινδύνου για προοδευτική υστέρηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από μη ευνοϊκό περιβαλλοντικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης στις Η.Π.Α. ο Ν.Δ (I.Q) και η μόρφωση των γονιών, το οικογενειακό εισόδημα και οι ενδοοικογενειακές σχέσεις,

παράγοντες που έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να προβλέψουν την περιβαλλοντική υστέρηση (Σακκάς, 2002).

Μελέτη 226 ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες διαπίστωσε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών και την ακαδημαϊκή και επαγγελματική έκβαση των υποκειμένων.

Σε έρευνα του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών διαπιστώθηκε ότι η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από τη μόρφωση των γονιών . Αναφορικά με τη μόρφωση του πατέρα βρέθηκε ότι μεγαλύτερες πιθανότητες για υψηλή απόδοση υπάρχουν όταν αυτή είναι ανώτερη της μέσης, ενώ στη μέση και κατώτερη μόρφωση του πατέρα δεν υπάρχει ξεκάθαρη διαφορά, αφού σε ορισμένες περιπτώσεις υπερτερούν σε ποσοστό υψηλόβαθμων μαθητές με λιγότερο μορφωμένο πατέρα. Για τη μόρφωση της μητέρας βρέθηκε ότι αυξάνονται οι πιθανότητες για υψηλόβαθμη απόδοση μαζί με το επίπεδο εκπαίδευσης, χωρίς να αποκλείεται η πιθανότητα υψηλής βαθμολογίας και σε μαθητές που έχουν μητέρες με λιγότερη μόρφωση.

Στις φιλοδοξίες των παιδιών βρέθηκε ότι η μόρφωση και η απασχόληση των γονιών επέφεραν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Η αύξηση του επιπέδου μόρφωσης του πατέρα και της μητέρας βρέθηκε ότι σχετίζονται στενά με τις μεγαλύτερες φιλοδοξίες για πανεπιστημιακές σπουδές.

Η μόρφωση των γονιών επίσης φαίνεται να παίζει ρόλο στην επιλογή του τομέα σπουδών που σκοπεύει το παιδί να ακολουθήσει.

Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο των σπουδών των γονιών τόσο πιο υψηλό το ποσοστό των παιδιών που σκοπεύουν να κάνουν σπουδές σε επιστημονικούς τομείς και τόσο μικρότερο ποσοστό αυτών που διαλέγουν σπουδές μικρότερου γοήτρου.

Έρευνες δείχνουν ότι οι μητέρες κινητοποιούν ελαφρώς περισσότερο τα παιδιά τους από τους πατέρες, τάση που μπορεί να εξηγηθεί από το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των μητέρων που αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό στόχο υψηλότερο και ασκούν μεγαλύτερη πίεση στα παιδιά τους.

Έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς των πιο δημιουργικών παιδιών είχαν υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο και εκτιμούσαν τις διανοητικές αξίες. Σε έρευνα που έγινε στην Αθήνα βρέθηκε ότι οι πτυχιούχοι γονείς συμπεριφέρονται πιο δημοκρατικά στα παιδιά τους, τα προσβάλλουν και τα ταπεινώνουν σε μικρότερο ποσοστό, τα νοιώθουν φίλους τους και είναι ψυχικά κοντά τους σε μεγαλύτερο ποσοστό.

Σε μελέτη βρέθηκε ότι τα πετυχημένα παιδιά είχαν έξυπνες και μορφωμένες μητέρες. Η δημιουργικότητα των παιδιών βρέθηκε ότι μεγαλώνει όσο ανεβαίνει μορφωτικά το επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού και ακόμα ότι οι μητέρες των πιο δημιουργικών παιδιών είχαν υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο και εκτιμούσαν τις διανοητικές αξίες (Σακκάς, 2002).

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονιών στα παιδιά γίνεται σε πολλά επίπεδα. Συμμετέχει στη διαμόρφωση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας, στην αύξηση του πολιτιστικού και γλωσσικού κεφαλαίου της, στην απόφαση για το μέγεθός της, στον τρόπο αγωγής των παιδιών, στη στάση των γονιών αλλά και των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά, στη στάση των παιδιών απέναντι στα μαθησιακά αντικείμενα στις φιλοδοξίες, τα σχέδια και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και γενικά προσδιορίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση και εξέλιξη των παιδιών.

Μην ξεχνάμε και την αυξημένη δυνατότητα για βοήθεια στις σχολικές εργασίες και απαιτήσεις που έχουν οι γονείς με ανώτερη

μόρφωση και που γίνεται επιτακτική με τη διαρκή διαφοροποίηση και αύξηση της διδακτέας ύλης στο σχολείο.

6.3.3.Οικονομική κατάσταση οικογένειας.

Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας επιδρά στην ανάπτυξη του παιδιού πολύ πριν αυτό γεννηθεί και συνεχίζει καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό και την κοινωνικοπολιτιστική της παρόλο που με το ίδιο εισόδημα ένας παντοπώλης και ένας καθηγητής ένας τραγουδιστής και ένας τραπεζίτης δεν έχουν τον ίδιο τρόπο ζωής. Μεγαλύτερη οικονομική ευχέρεια μπορεί να επιτρέπει πιο εύκολη πρόσβαση σε πηγές που ευνοούν διανοητικές, πολιτισμικές και δημιουργικές δραστηριότητες.

Για την κατάταξη της οικογένειας σε μια κοινωνική κατηγορία ανάμεσα στα άλλα στοιχεία, σημαντικό στοιχείο αποτελεί η οικονομική της κατάσταση, ο πλούτος ή η φτώχεια, ο τρόπος ζωής κ.τ.λ και αποτελεί κοινό τόπο η σχέση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας με τη σχολική επιτυχία των παιδιών.

Οι αρνητικές επιδράσεις της κακής οικονομικής κατάστασης στη σχολική απόδοση των παιδιών επισυμβαίνουν σε βιολογικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και ψυχολογικό επίπεδο. Στο βιολογικό επίπεδο οι επιδράσεις στην υγεία του παιδιού από την κακή διατροφή της μητέρας και την έλλειψη ιατροφαρμακευτικής φροντίδας, προγεννητικά, συνεχίζονται με την κακή διατροφή και τις συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής μετά τη γέννηση και σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης (Σακκάς,2002).

Στο κοινωνικό επίπεδο επιδρούν αρνητικά οι κακές συνθήκες διαβίωσης τα μειωμένα ή χαμηλά ερεθίσματα που επιφέρει η φτώχεια, οι

ανάλογες συναναστροφές κ.λ.π. Η διασύνδεση της πολιτιστικής επίδρασης της οικογένειας με τη σχολική επίδοση σχετίζεται τόσο με την προσέγγιση των πολιτιστικών αγαθών με την ευρύτερη έννοια, όσο και με τη δυνατότητα διάθεσης οικονομικών πόρων για αγορά συγκεκριμένων πολιτιστικών και μαθησιακών αγαθών όπως μαθήματα, βιβλία, σχολικά και εξωσχολικά είδη κ.λ.π. Οι επιδράσεις στο ψυχολογικό επίπεδο διαμορφώνονται στους άξονες των οικογενειακών και των κοινωνικών σχέσεων με την αρνητική επίδραση της φτώχειας σε όλα τα επίπεδα.

Άλλωστε βρέθηκε ότι η οικονομική πίεση συνδέεται άμεσα με τις οικογενειακές σχέσεις και με την ποιότητα της σχέσης μητέρας – παιδιού που με τη σειρά τους συνδέονται με τον τρόπο ανάπτυξης του παιδιού.

Ο διαχωρισμός στα διάφορα επίπεδα δεν ισχύει στην πράξη καθότι η οικογένεια είναι και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σύνολο και εκεί οι επιμέρους παράγοντες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν. Τις περισσότερες φορές η οικονομική κατάσταση σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική, το κοινωνικοπολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο, τις οικογενειακές σχέσεις και τον τρόπο αγωγής των παιδιών και όλοι οι παράγοντες μαζί επιδρούν στην οικογένεια, στα μέλη της και στην επίδοση του μαθητή.

Η οικονομική κατάσταση καθόριζε μέχρι πρόσφατα –αν όχι και σήμερα - τον τύπο σχολείου, στο οποίο θα φοιτούσαν οι μαθητές, με ανάλογες φυσικά δυνατότητες ακαδημαϊκής επαγγελματικής και κοινωνικής εξέλιξης . Παρόλο που σήμερα – τουλάχιστον επίσημα- δεν υπάρχουν εμπόδια για τον τύπο σχολείου που θα παρακολουθήσουν οι μαθητές, η οικονομική κατάσταση καθορίζει τις δυνατότητες επιλογής σχολείων αλλά και της ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές στη συνέχεια.

Ποιος δε γνωρίζει ότι τα «καλά σχολεία» είναι ιδιαίτερα ακριβά και δυσπρόσιτα για τους οικονομικά ασθενείς. Αυταπόδεικτη είναι επίσης η διαφοροποίηση των σχολείων αυτών στην υλικοτεχνική τους υποδομή, τα εξειδικευμένα προγράμματα και άλλες παροχές που δεν υπάρχουν στο «κοινό σχολείο».

Η επίδραση της οικονομικής κατάστασης στη σχολική επιτυχία είναι μικρότερη όπου «όλοι ουσιαστικά απολαμβάνουν επαρκές βασικό εισόδημα και καλή στέγαση» και σαφώς μεγαλύτερη όταν τα εισοδήματα είναι χαμηλότερα και οι συνθήκες στέγασης λιγότερο ευνοϊκές.

Η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας που συνεπάγεται κακές συνθήκες κατοικίας και διαβίωσης είναι παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην απόδοση του μαθητή στο σχολείο αλλά και η φτώχεια δεν είναι αναγκαστικά εμπόδιο αν οι άλλοι παράγοντες είναι ευνοϊκοί (Παιονίδης, 1997).

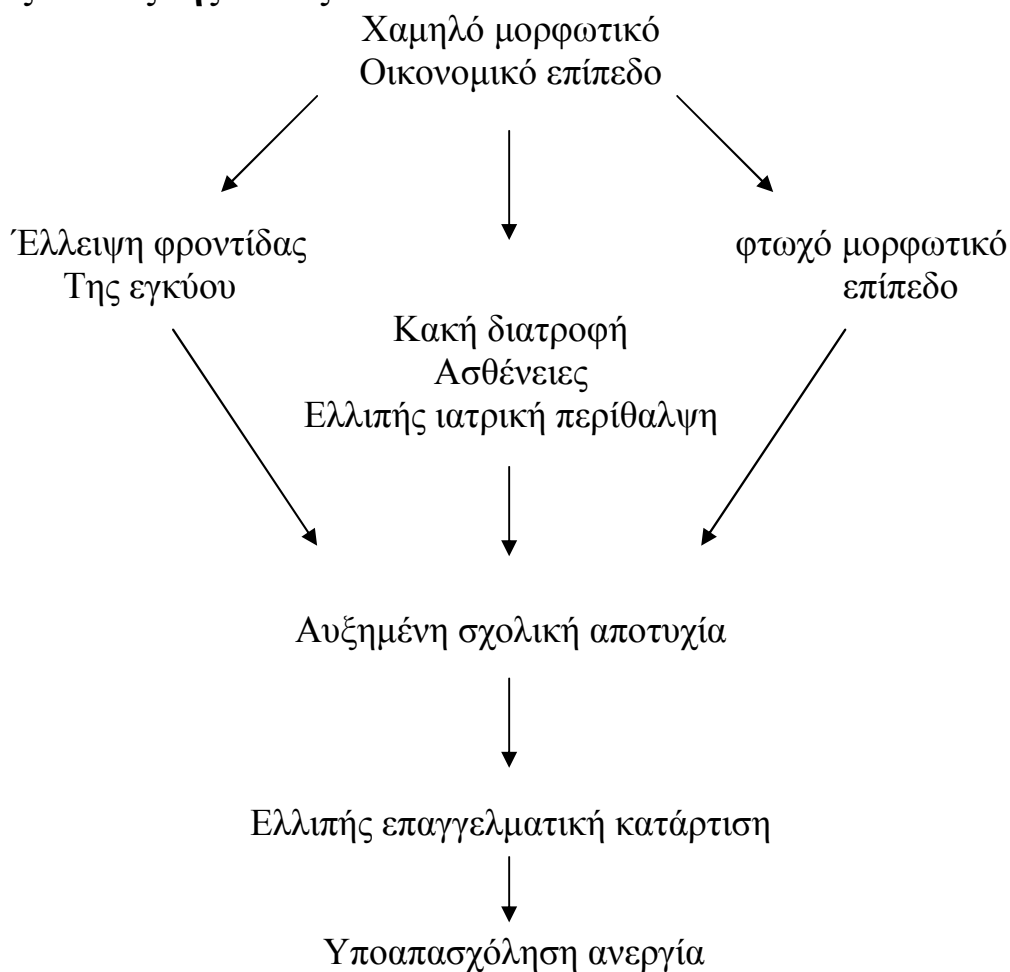
Διαπιστώνεται ότι η έκθεση στους ίδιους βιολογικούς κινδύνους έχει διαφορετική επίδραση στην ανάπτυξη κάθε παιδιού και αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη φτώχεια, στην οποία μεγαλώνουν τα παιδιά επιβαρύνοντας γι' αυτά και τους βιολογικούς παράγοντες κινδύνου για την εξέλιξή τους, όπως το χαμηλό βάρος τις παιδικές αρρώστιες κ.α. Σε έρευνα που έγινε σε δείγμα 6.000 μαθητών, βρέθηκε ότι οι μαθητές της ανώτερης κοινωνικής τάξης είχαν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές της κατώτερης και ότι υπήρχε επίδραση της φτώχειας.

Σε μελέτες που έγιναν με έγχρωμα παιδιά βρέθηκε ότι τα πιο πετυχημένα προέρχονταν από οικογένειες που ήταν οικονομικά πιο ασφαλείς. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και διαπιστώνεται ότι τους χαμηλότερους βαθμούς στο σχολείο, τους παίρνουν τα παιδιά που προέρχονται από φτωχότερες τάξεις. Για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε φτωχό περιβάλλον διαπιστώθηκε ότι διατρέχουν μεγαλύτερους κινδύνους

στην ανάπτυξή τους από τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα.

Ο Παρασκευόπουλος (1992) συνδυάζοντας τις αρνητικές επιδράσεις του χαμηλού οικονομικού και του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, κατασκεύασε τον «φαύλο κύκλο της πενίας» εξηγώντας πως μέσα από τη δυσμενή επίδραση περιβαλλοντικών επιδράσεων και διαδικασιών αναπαράγεται το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Φαύλος κύκλος της πενίας



Οι Boardman Setal (1987) μελέτησαν 49 επιτυχημένες μαύρες και λευκές γυναίκες, 29 από τις οποίες μεγάλωσαν σε φτώχεια και που οι γονείς τους είχαν παρατήσει το σχολείο. Βρέθηκε ότι είχαν περισσότερο

εσωτερικό έλεγχο, χαμηλότερο προσανατολισμό προς εξωτερικές ανταμοιβές και ήταν πιο πρόθυμες να βοηθήσουν τους άλλους να συνεχίσουν με τις καριέρες τους. Παρατηρούμε ότι παρόλο που η εσωτερικότητα είναι μια αναπαράσταση που ευνοείται στις προνομιούχες τάξεις η ύπαρξή της σε άτομα που δεν ανήκουν σ' αυτές, μπορεί να αναστρέψει σε ορισμένες περιπτώσεις τις αρνητικές επιδράσεις της φτώχειας. Για το θέμα ελέγχου των ενισχύσεων υποστηρίζεται ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι εξίσου αν όχι περισσότερο καθοριστικό από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε βάρος των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών τάξεων.

Η επίδραση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας επισυμβαίνει σε βάρος πάντα των χαμηλών τάξεων. Οι χαμηλές τάξεις «υπερέχουν» σε υποθετικές ή πραγματικές ασταθείς οικογένειες, σε κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα σε ανεπαρκές ντύσιμο, σε χαλασμένα δόντια, σε σχολική υστέρηση ή αποτυχία και σε χαμηλές φιλοδοξίες και αυτό φαίνεται σε παλιές και σύγχρονες έρευνες.

Διαπιστώθηκε ότι με ίδιες τις άλλες συνθήκες για το παιδί εύπορων γονέων προϋπάρχουν πολύ ευνοϊκότεροι όροι ανάπτυξης, παρά για το παιδί των φτωχών, διαπίστωση που εξακολουθεί να ισχύει και σήμερα.

Οι γόννοι των ανώτερων τάξεων διαθέτουν συνήθως γενική παιδεία βαθύτερη από αυτή των μέσων μαθητών στα σχολεία, γιατί την έχουν αποκτήσει από το σπίτι τους και την καλλιεργούν κατόπιν με πολλαπλά ερεθίσματα, που μόνο ο πλούτος μπορεί να εξασφαλίσει. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, τις περισσότερες φορές σχετίζουν την επιτυχία τους με άμεση και υλική αμοιβή και η οικονομική πίεση επηρεάζει την ψυχολογική λειτουργία των γονιών, τη σχέση γονιού – παιδιού και την κατάληξη των παιδιών (Σακκάς,2002).

Η φτώχεια εξακολουθεί να μαστίζει και σήμερα την ανθρωπότητα και να επηρεάζει τη σχολική και όχι μόνο εξέλιξη των παιδιών. Στην Ευρώπη παρόλο που ανήκει στις αναπτυγμένες περιοχές του πλανήτη, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλές οικογένειες που αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα.

Η επίδραση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών και τις μαθησιακές δυσκολίες, πιστεύουμε ότι έχει μειωθεί στο βαθμό που έχουν μειωθεί οι οικονομικές ανισότητες, ειδικά στο κάτω άκρο της κλίμακας. Παρόλο που σύμφωνα με στοιχεία από διάφορες πηγές ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού στη χώρα μας ζει κάτω από το όριο της φτώχειας πιστεύουμε ότι επειδή οι στοιχειώδεις συνθήκες διαβίωσης σταδιακά εξασφαλίζονται για το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, αμβλύνονται οι ακραίες επιδράσεις της οικονομικής κατάστασης στο μέτρο της καταλυτικής επίδρασης στην υγεία και τη μάθηση πλην όμως συνεχίζουν στη διαμόρφωση της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας (Σακκάς, 2002).

6.3.4.Μέγεθος της οικογένειας

Το μέγεθος της οικογένειας συνδέεται άμεσα με άλλους παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Η επίδραση λοιπόν του μεγέθους της οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών πιθανόν να μην είναι τόσο σημαντικό, όσο γενικά θεωρείται αλλά η επίδοση μπορεί να επηρεάζεται περισσότερο από άλλους συνυπάρχοντες παράγοντες.

Αναφέρεται πως οι επιδόσεις των παιδιών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό περιβάλλον, παρουσιάζουν στους λειτουργικούς τους συντονισμούς δυσκολίες μεγαλύτερες από αυτές που παρουσιάζουν οι επιδόσεις των παιδιών που προέρχονται από το υψηλό κοινωνικό

περιβάλλον ενώ το αυστηρό παραδοσιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλές αποδόσεις και έλλειψη δημιουργικότητας στα παιδιά .

Διαφοροποιήσεις ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο βρέθηκαν και στο θέμα ελέγχου των ενισχύσεων, σε βάρος των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών τάξεων, που τα μέλη τους δείχνουν λιγότερο εσωτερικά από αυτά των ευνοημένων. Η συσχέτιση λοιπόν του μεγέθους της οικογένειας με τη σχολική επίδοση είναι ιδιαίτερα δύσκολη, όπως δύσκολη είναι η απομόνωση των άλλων παραγόντων που αλληλεπιδρούν.

Η πλειοψηφία των οικογενειών στην Ελλάδα, είναι συζυγικές (85,82%), 12,2% είναι εκτεταμένες, ενώ μονογονεϊκές είναι μόνο το 2%. Ακόμα βρέθηκε μεγάλη σχέση ανάμεσα στο μέγεθος της οικογένειας και το εκπαιδευτικό επίπεδο των συζύγων.

Δεδομένα άλλης έρευνας αποδεικνύουν ότι ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια σχετίζεται με το επίπεδο μόρφωση των γονιών 100% των μητέρων που έχουν πτυχίο έχουν έως 2 παιδιά ενώ μόνο 55% των αναλφάβητων μητέρων έχουν πάνω από 2 παιδιά και 19% έχουν πάνω από 4 παιδιά (Σακκάς ,2002).

Η αρνητική σχέση ανάμεσα στη μόρφωση της μητέρας και την ευπορία της οικογένειας αφενός και το μέγεθος της οικογένειας αφετέρου διαπιστώνεται ότι στα μορφωμένα και εύπορα στρώματα του πληθυσμού ο αριθμός των παιδιών βρίσκεται κάτω από το όριο σταθερότητας 3,3 παιδιά ανά ζευγάρι.

Υποστηρίζεται ότι όταν ελέγχονται οι άλλοι παράγοντες τα παιδιά των πολυτέκνων οικογενειών έχουν κατώτερες σχολικές επιδόσεις από τα παιδιά των μικρών οικογενειών .

Πρόσφατη έρευνα σε δείγμα 2.733 μαθητών που πραγματοποίησε το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών διαπίστωσε ότι σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις μαθητών από οικογένειες

με περισσότερα από τέσσερα παιδιά, μηδενίζεται η πιθανότητα εμφάνισης υψηλόβαθμων μαθητών με μοναδική εξαίρεση κορίτσια 8μελών ή 9μελών οικογενειών τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις πετυχαίνουν υψηλή βαθμολογία.

Στην ίδια έρευνα μετά από ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε καταρχήν αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ επίδοσης και μεγέθους της οικογένειας αλλά μετά από ανάλυση διακύμανσης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων βαθμολογίας μόνο σε βάρος των κοριτσιών από πολυμελείς οικογένειες που ερμηνεύεται σαν πιθανό αποτέλεσμα αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων σε βάρος των σχολικών καθηκόντων σε αντίθεση με τα αγόρια που δε βαρύνονται με πρόσθετες υποχρεώσεις και έχουν περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν ανεπηρέαστα από το μέγεθος της οικογένειας.

Σε μελέτη πολυάριθμων ερευνών για τη σχέση του μεγέθους της οικογένειας με τη σχολική επίδοση, διαπιστώθηκε ότι όταν μελετώνται μεγάλα και αντιπροσωπευτικά δείγματα η επίδραση του μεγέθους της οικογένειας στη σχολική επίδοση εμφανίζεται πολύ περιορισμένη.

Σε άλλες εργασίες βρέθηκε διαφοροποίηση ανάμεσα σε αδέρφια σχετιζόμενη αφενός με το μέγεθος και αφετέρου με τη σειρά γέννησης. Συγκεκριμένα βρέθηκε πως τα πρωτότοκα παιδιά παρουσιάζουν υπεροχή στη γλωσσική ανάπτυξη και στη σχολική και επαγγελματική επίδοση (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η σχέση γυναικείας εργασίας και αριθμού παιδιών είναι αντίστροφη. Στην Ελλάδα εργάζεται το 54% των γυναικών χωρίς παιδιά, το 39% με ένα παιδί, το 32% με δυο παιδιά, το 26% με περισσότερα από δυο παιδιά (Σακκάς, 2002).

Έρευνες έχουν δείξει ότι για ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, στις οικογένειες όπου οι γυναίκες εργάζονται τα παιδιά

έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο από αυτά των οποίων η μητέρα μένει στο σπίτι .

Η αναζήτηση σχέσης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και το μέγεθος της οικογένειας είναι ιδιαίτερα δύσκολη όπως έχουμε προαναφέρει.

Πιστεύουμε πως το μέγεθος της οικογένειας, αποτέλεσμα πολλών παραγόντων επηρεάζει μαζί μ' αυτούς τη σχολική επίδοση των παιδιών και πιθανόν συντελεί ως ένα βαθμό, στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

6.3.5. Το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας

Η σχολική επιτυχία και αποτυχία προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πολιτιστική κατάσταση της οικογένειας. Για τη σχολική αποτυχία και τις μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τα οργανικά και ψυχολογικά προβλήματα, τη μορφή και τις δομές της εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και ο όγκος αλλά κυρίως η ποιότητα, των πολιτιστικών ερεθισμάτων και ευκαιριών που προσφέρονται στο παιδί.

Η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στη σχολική επιτυχία γίνεται με πολλούς τρόπους. Ο Bourdieu, ο οποίος διερεύνησε διεξοδικά το θέμα και καθιέρωσε τον όρο του πολιτιστικού κεφαλαίου, σημειώνει ότι *η μετάδοση του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι αναμφίβολα η καλύτερα καλυμμένη μορφή κληρονομικής μετάδοσης κεφαλαίου και λαμβάνει από το γεγονός αυτό ένα βάρος τόσο μεγαλύτερο μέσα στο σύστημα των στρατηγικών αναπαραγωγής όσο και οι άμεσες και ορατές μορφές μετάδοσης τείνουν εντονότερα να λογοκρίνονται και να ελέγχονται* (Bourdieu , 1994).

Ακόμη αναφέρεται στην πολιτιστική κληρονομιά η οποία κληροδοτείται στα παιδιά και η σημαντικότητά της εξαρτάται από την καλλιέργεια και τις θέσεις που κατέχουν οι γονείς και επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την εξέλιξη των παιδιών ενώ το συναίσθημα, η αντίληψη, η μνήμη και η ευφυΐα προσδιορίζονται ως ένα βαθμό από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες.

Σπουδαιότερη μορφή του κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου που επιδρά στη σχολική επιτυχία και αποτυχία των παιδιών υποστηρίζεται ότι είναι το γλωσσικό κεφάλαιο (Bourdieu ,1994). Οι γλωσσικές προδιαθέσεις και έξεις διαμορφώνονται από το πολιτιστικό περιβάλλον το οποίο για τα παιδιά κυρίως στην προσχολική αλλά και σχολική ηλικία ουσιαστικά ταυτίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον.

Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος σε συνδυασμό με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες και φαινομενικά αξιοκρατικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγούν τους κληρονόμους του πολιτιστικού κεφαλαίου δηλαδή αυτούς που προέρχονται από τα προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα στην επιτυχία μέσα από το χαρακτηρισμό τους ως φυσικά και διανοητικά ανώτερους ενώ οι κοινωνικά αδικημένοι μέσα από αυτή τη νομιμοποιητική διαδικασία της εκπαίδευσης αποδέχονται τον αποκλεισμό τους από τις θέσεις κοινωνικής εξουσίας (Bourdieu , 1994).

Η ανάπτυξη της νόησης σύμφωνα με τον Piaget (1979), παρόλο που εξαρτάται από φυσικές και αυθόρμητες διαδικασίες αξιοποιείται και επιτείνεται με την επίδραση της οικογενειακής και σχολικής παιδείας. Η θέση αυτή από έναν κορυφαίο επιστήμονα, υποστηρικτή των εγγενών γνωστικών μηχανισμών πιστεύουμε ότι έχει μεγάλη σημασία για την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας εφόσον έχει αποδειχθεί η εξάρτηση της νόησης με τη σχολική πορεία.

Θετική συνάφεια ανάμεσα στο κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας και την εξέλιξη της νοημοσύνης, τη σχολική επιτυχία και την ψυχική υγεία των παιδιών, βρέθηκε από διαχρονική έρευνα στο Παρίσι που άρχισε το 1962.

Επισημαίνεται ότι οι ευφυείς γονείς παρέχουν στα παιδιά τους όχι μόνο γόνους υψηλού επιπέδου νοημοσύνης αλλά και ένα περιβάλλον που ενισχύει την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Η Τζάνη (1988) στην έρευνά της για τη σχολική αποτυχία διαπίστωσε ότι το πολιτιστικό επίπεδο των γονιών και τα πολιτιστικά κίνητρα που δέχεται το παιδί είναι περισσότερο καθοριστικά για τη σχολική επιτυχία του μαθητή από την αφθονία των οικονομικών μέσων.

Ερευνητές ερμηνεύουν τη σχολική αποτυχία την «αποκλίνουσα συμπεριφορά» και τις αναπηρίες με το σκεπτικό μιας κοινωνικοπολιτιστικής απόρριψης και ότι υπάρχουν περιπτώσεις νοητικά καθυστερημένων παιδιών χωρίς να υπάρχει κανένα οργανικό αίτιο των οποίων η καθυστέρηση αποδίδεται στο ιστορικό και την πολιτισμική στάση της οικογένειας και γι' αυτό ονομάζεται οικογενειακή – πολιτισμική νοητική καθυστέρηση.

Το πολιτιστικό κεφάλαιο συνδέεται άμεσα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Υποστηρίζεται ότι οι διαφορές στο νοητικό επίπεδο των ανθρώπων δημιουργούνται από τις επιδράσεις του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος το οποίο δημιούργησε και το θεσμό του σχολείου για να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες προετοιμασίας της νέας γενιάς για αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφοροποιημένων συνθηκών του περιβάλλοντος και των αυξημένων απαιτήσεων του κοινωνικού συνόλου. Τα παιδιά από τα χαμηλά πολιτιστικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα συνήθως φτάνουν στο σχολείο με χαμηλότερο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο και εξοπλισμό, με λιγότερες πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες με

αναξιοποίητες τις εγγενείς ικανότητες και δυνατότητες τουλάχιστον στο βαθμό που απαιτείται από την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα τη σχολική υποεπίδοση, η οποία με το συνεχές αυξανόμενο έλλειμμα ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις και την έλλειψη υποστήριξης οδηγεί στη σχολική αποτυχία και στο αποκλεισμό από ανώτερες κοινωνικές επαγγελματικές, οικονομικές και ακαδημαϊκές ευκαιρίες.

Η αρχική ανισότητα μεγαλώνει με την πιθανότητα σχολική αποτυχία των παιδιών που έζησαν κάτω από δύσκολες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες και την ελαχιστοποίηση των δυνατοτήτων μελλοντικής κοινωνικής επιτυχίας και κοινωνικής ένταξης εφόσον το σχολείο παραμένει η μοναδική σχεδόν πύλη για την επαγγελματική επιτυχία (Σακκάς,2002).

Οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν μεγαλύτερη συγγένεια με τις πολιτισμικές συνήθειες των ευνοημένων τάξεων.

Το ίδιο και τα κριτήρια τα οποία ορίζουν τη σχολική επιτυχία και αποτυχία και ουσιαστικά δεν έχουν μεγάλη σχέση με τις πραγματικές ικανότητες, τα φυσικά «χαρίσματα» . Στις περιπτώσεις της κοινωνικο – πολιτιστικής υστέρησης, το νοητικό δυναμικό συνήθως είναι μεγάλο και αυτό φαίνεται και από τη δυνατότητα να εξισορροπηθεί η έλλειψη με κατάλληλη επέμβαση, γεγονός που επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα πειραμάτων κατά τα οποία τα υστερούντα μη προνομιακής κοινωνικής προέλευσης παιδιά, μετά από μια σύντομη σχετικά αλληλεπίδραση κατόρθωσαν να φτάσουν στο αρχικό επίπεδο των πιο ευνοημένων από την κοινωνική τους προέλευση παιδιών.

Το πολιτισμικό περιβάλλον φαίνεται ότι επηρεάζει τη δημιουργικότητα των ατόμων και την εσωτερικότητα σε συνδυασμό με το κοινωνικο – οικονομικό επίπεδο σε βάρος πάντα των ασθενών τάξεων.

Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον καθορίζει και τα συστήματα αναπαραστάσεων που αποκτούν τα παιδιά, την ενόραση του κόσμου που σχηματίζεται προοδευτικά και την εικόνα του εαυτού τους. Το οικογενειακό περιβάλλον διαφοροποιημένο κοινωνικοπολιτιστικά, διαφοροποιεί τις αναπαραστάσεις των παιδιών, ιδιαίτερα με την ισχυρή επίδραση του πολιτιστικού προνομίου. Οι σχέσεις γονέων – παιδιού στο σπίτι συνήθως καθρεφτίζουν τις αντικειμενικές πολιτιστικές συνθήκες της περιβάλλουσας κοινωνικής δομής και αυτές με τη σειρά τους καθρεφτίζουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη των παιδιών (Σακκάς, 2002).

6.4. Η στάση των γονιών και μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος στάση (attitude) σημαίνει αφενός ικανότητα ή προσαρμοστικότητα και αφετέρου σωματική και νοητική κατάσταση προετοιμασίας για δράση. Στην κοινωνική ψυχολογία, στάση είναι ο τρόπος που τοποθετείται ένα άτομο σε σχέση με κοινωνικά αντικείμενα αξίας και περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη νοητική και γνωστική, τη συναισθηματική και συγκινησιακή και την κινητική.

Η στάση είναι η νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση τις εμπειρίες ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες σχετίζεται. Η στάση λοιπόν δεν είναι η ίδια η συμπεριφορά αλλά η κατάσταση ετοιμότητας του οργανισμού για μια ορισμένη συμπεριφορά (Σακκάς, 2002).

Με τη χρήση της έννοιας στάση προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία και με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς.

Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου. Είναι σταθερές και αντιστέκονται στην αλλαγή. Οι στάσεις διαμορφώνονται με τη μάθηση από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον και από την επίδραση κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα τα όρια ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες .

Οι στάσεις έχουν και προσωπικό χαρακτήρα με την έννοια ότι κάθε άτομο αφομοιώνει και μεταβολίζει διαφορετικά τις επιρροές που δέχεται σχηματίζοντας για τον εαυτό του υποκειμενικές στάσεις, οι οποίες τείνουν να καθορίζουν ποιο είναι το άτομο, τι νομίζει πως είναι, τι επαγγέλλεται και τι μπορεί να γίνει στη ζωή του (Σακκάς,2002).

Στις στάσεις διακρίνονται τρεις διαστάσεις. Η γνωστική, η συναισθηματική και η διάσταση της συμπεριφοράς. Η γνωστική διάσταση των στάσεων αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη νόηση με χαρακτηριστικά την κατηγοριοποίηση, την κεντρικότητα ή εγωκεντρικότητα και τον υποκειμενικό πολιτισμό.

Η συναισθηματική διάσταση των στάσεων αναφέρεται στα θετικά, αρνητικά, ουδέτερα ή αντικρουόμενα συναισθήματα που διεγείρει η τοποθέτηση του ατόμου απέναντι σε κάποιο θέμα . Τέλος η διάσταση της συμπεριφοράς αναφέρεται στη σχέση της γνωστικής και συναισθηματικής διάστασης των στάσεων και τις δηλωμένες στάσεις από το άτομο με την αναμενόμενη , την επιθυμητή ή την πραγματική συμπεριφορά του ατόμου .

Έχει βρεθεί ότι η στάση των γονιών απέναντι στη μόρφωση , οι υψηλές τους προσδοκίες και η μεγάλη εκτίμηση για την εκπαίδευση επηρεάζει άμεσα τη σχολική επίδοση των παιδιών και ακόμα ότι η αλλαγή της εκπαιδευτικής στάσης των γονιών επιφέρει εκπληκτικές αλλαγές στην ευφυΐα και στην απόδοση των παιδιών .

Η εκπαιδευτική στέρηση δεν είναι αποτέλεσμα τόσο της φτώχειας αλλά της γονεϊκής στάσης. Οι έρευνες των εκπαιδευτικών στάσεων γενικά επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι η απόρριψη των παιδιών από τους γονείς τους και η άρνησή τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους για εξάρτηση κατά την πρώτη παιδική ηλικία δημιουργεί μεγάλη εξάρτηση από τους ενήλικες , έντονο άγχος ως προς την έκφραση της φυσιολογικής στοργής και την αναζήτηση βοήθειας από τους συνομηλίκους , έντονη επιθετικότητα έως και εγκληματικότητα και γενικά κακή προσαρμογή του παιδιού . Για την επιθετικότητα των παιδιών μεγαλύτερη βρέθηκε να είναι η επίδραση της απορριπτικής στάσης της μητέρας ενώ δε βρέθηκε πατρική επίδραση(Σακκάς,2002).

Η ζεστασιά και η αποδοχή από τους γονείς είναι στάσεις που προβλέπουν επιθυμητή αναπτυξιακή έκβαση για το παιδί , ενώ η γονική εχθρότητα και απόρριψη προβλέπουν αρνητική έκβαση.

Η φιλική και επιβοηθητική στάση των γονιών απέναντι στα μαθήματα του παιδιού επηρεάζει την απόδοση του παιδιού στο σχολείο θετικά.

Αρκετοί ερευνητές βρήκαν ότι οι μεσοαστοί γονείς δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την μόρφωση των παιδιών τους από τους γονείς της εργατικής τάξης . Η επιτροπή Plowden βρήκε παρόμοιες διαφορές ταξικής προέλευσης μεταξύ των γονέων ενός εθνικού δείγματος μαθητών του δημοτικού.

Οι αστοί γονείς είχαν περισσότερες πιθανότητες να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους .

Ελληνική έρευνα βρήκε ότι για την καλή σχολική επίδοση οι στάσεις των γονιών και το ενδιαφέρον που δείχνουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους , είναι πιο σημαντικά από την οικονομική κατάσταση τη οικογένειας .

Το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τις επιδόσεις του παιδιού και η ενίσχυση των προσπαθειών του παίζουν σημαντικό ρόλο για τη στάση που τηρεί το παιδί απέναντι στην επιδίωξη της επιτροπής.

Στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση η θετική στάση των γονιών επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα και όπου ο γονεϊκός ρόλος ενεργοποιείται , τα υποστηρικτικά προγράμματα έχουν μεγαλύτερη απόδοση που αγγίζει το 85% της επιτυχίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αντίθετη περίπτωση η απόδοση φτάνει το 25% (Σακκάς, 2002).

Σε μελέτη που έγινε για την στάση μητέρων καλών και κακών μαθητών , μέσης και ανώτερης ευφυΐας με ισοδύναμη επαγγελματική κατάσταση του πατέρα , βρέθηκε ότι οι μητέρες των καλών μαθητών ήταν πιο αυταρχικές και πιο περιοριστικές από ότι οι μητέρες των κακών μαθητών και ότι οι καλοί μαθητές ήταν πιθανότερο να πιστεύουν ότι οι οικογένειές τους συμμετέχουν στην ψυχαγωγία τους, στις αντιλήψεις τους και στις πεποιθήσεις τους και ότι τους ενέκριναν , τους εμπιστεύονταν , ήταν στοργικοί , ενθαρρυντικοί (αλλά και πειστικοί) ως προς την επίδοση των παιδιών τους και σχετικά όχι περιοριστικοί ούτε και αυστηροί .

Επισημαίνεται ότι η στάση των γονέων απέναντι στη σχολική επίδοση γίνεται τελικά αυτοεκπληρούμενη προφητεία για τα παιδιά και ότι μεγαλύτερη κινητοποίηση στα παιδιά δίνεται από τις μητέρες, τάση που μπορεί να εξηγηθεί από το κατά τι χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των μητέρων , που αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό στόχο υψηλότερο και ασκούν μεγαλύτερη πίεση στα παιδιά τους .

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) ιδανικοί γονείς για μια στέρεη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι αυτοί που ταυτόχρονα είναι έκδηλα στοργικοί , ενθαρρύνουν την αυτονομία και την

αυτάρκεια του παιδιού και απαιτούν από αυτό υπεύθυνη και ώριμη συμπεριφορά .

Η επίδραση των γονεϊκών στάσεων δεν περιορίζεται στην προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο ούτε στη στάση του απέναντι στα μαθησιακά αγαθά επεκτείνονται και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα σε περίπτωση αποτυχίας «οι καλοί» μαθητές βρίσκουν από τους γονείς τους ενίσχυση και συμπαράσταση ενώ «οι κακοί» τη φυσική ποινή και τιμωρία.

Σημειώνονται τρεις κατηγορίες δυσμενών επιδράσεων της αρνητικής εικόνας και στάσης των γονιών στη σχολική αποτυχία .Πρώτον αγνοώντας ότι οι επιδόσεις του παιδιού είναι ευθέως ανάλογες με την πολιτισμική ατμόσφαιρα της οικογένειας , μετασχηματίζουν σε ατομικό πεπρωμένο κάτι που αποτελεί απλώς το προϊόν μιας εκπαίδευσης και το οποίο μπορεί ακόμα να διορθωθεί μερικώς τουλάχιστον με μια εκπαιδευτική ενέργεια .Δεύτερον επειδή λείπει η πληροφόρηση για τα πράγματα του σχολείου επειδή κάποτε δεν είχαν τίποτε να αντιτάξουν στην αυθεντία των δασκάλων , αντλούν από μια σχολική επίδοση συμπεράσματα πρόωρα και οριστικά . Τέλος δίνοντας τη δική τους επικύρωση σ αυτό τον τύπο κρίσης ενισχύουν στο παιδί το αίσθημα πως είναι εκ φύσεως αυτού του είδους ή άλλου (Bourdieu, 1994).

Έτσι η νομιμοποιητική αυθεντία του σχολείου μπορεί να διπλασιάζει τις κοινωνικές ανισότητες γιατί οι λιγότερο προνομιούχες τάξεις που συνειδητοποιούν σε υπερβολικό βαθμό το πεπρωμένο τους και σε ελάχιστο βαθμό τους δρόμους από τους οποίους πραγματώνεται το πεπρωμένο αυτό συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στην πραγμάτωσή του. Να μην ξεχνάμε και τις άρρητες θεωρίες των δασκάλων για την σχολική επίδοση και την εξυπνάδα οι οποίες θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό κληρονομικές ικανότητες και διαμορφώνουν ανάλογες στάσεις των

εκπαιδευτικών απέναντι στα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών αλλά και τα ίδια τα παιδιά .

Η οικογένεια είναι το φυσικό σχολείο του παιδιού μέσα στο οποίο υπάρχουν ευνοϊκές φυσικές συνθήκες για μάθηση αλλά ταυτόχρονα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη σχολική αποτυχία των παιδιών .

Η στάση των γονιών προσδιοριζόμενη από διάφορους παράγοντες απέναντι στο παιδί και τα μαθησιακά αγαθά προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών (Σακκάς, 2002) .

6.5. Συμπεράσματα

Οι επιδράσεις της οικογένειας πάνω στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο είναι ιδιαίτερα σημαντικές και αποφασιστικές για την κοινωνική, ακαδημαϊκή , επαγγελματική και προσωπική του πορεία. Το οικογενειακό και γενικότερα κοινωνικό περιβάλλον επιδρά σημαντικά σε όλες τις πλευρές του αναπτυσσόμενου ανθρώπου και δεν είναι υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο έτοιμα να επιτύχουν ή να αποτύχουν και το σχολείο απλά «εκπληρώνει την προφητεία» επικυρώνοντας τους οικογενειακούς προσδιορισμούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

7.1 Γενικά

Κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης είναι ένας οργανισμός παροχής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στόχος της οποίας είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. (Νόμος, 1566/85, άρθρα 1, 2 και 4).

Το Ελληνικό Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί μία μη αυτόνομη σχολική μονάδα γραφειοκρατικού τύπου, οι περισσότερες από τις λειτουργίες της οποίας ρυθμίζονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Από τα όργανα διοίκησης του σχολείου δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις διοίκησης και διαχείρισης ενώ σύμφωνα με το νόμο, τόσο ο διευθυντής όσο και ο υποδιευθυντής μπορεί να έχουν και ρόλο δασκάλου, καλύπτοντας ώρες του ωρολογίου προγράμματος.

Στα πλαίσια του νόμου 2817/2000, το Γενικό Δημοτικό Σχολείο θα κληθεί να υιοθετήσει, για κάποιες περιπτώσεις παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες, την πολιτική του ολιστικού σχολείου (whole school policy), σύμφωνα με την οποία πρέπει να διασφαλίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα για τα παιδιά αυτά.

Η μετατροπή του σχολείου για τους κοινούς μαθητές σε *''σχολείο για όλα τα παιδιά''* αποτελεί μία πρόκληση σε πολλά επίπεδα. Το σχολείο για όλα τα παιδιά είναι ένα σχολείο στο οποίο **1)** όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, **2)** οι ιδιαίτερες

ανάγκες κάθε παιδιού αντιμετωπίζονται στο χώρο λειτουργίας του εξατομικευμένα , **3)** η αυξημένη ευθύνη για τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων ανήκει στο ίδιο το σχολείο, **4)** η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών πιστοποιείται με συγκεκριμένους τρόπους παρουσίασης και αξιολόγησης και **5)** οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επικεντρώνοντας στους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες το σχολείο για όλα τα παιδιά όχι μόνο αποδέχεται την ένταξή τους σε αυτό, αλλά και προσαρμόζει τη δομή και λειτουργία για την κάλυψη των αναγκών τους. Εξάλλου, αν οι δυσκολίες μάθησης θεωρηθούν περισσότερο ως αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας ανάμεσα στην επίδοση του μαθητή και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος παρά ως αποτέλεσμα των μειονεξιών που ενυπάρχουν στο παιδί, τότε είναι υποχρέωση του σχολικού πλαισίου ενσωμάτωσης να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του παιδιού.

7.2. Η Πολιτική του Σχολείου για τα Παιδιά με Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες

Είναι συνηθισμένο στις μέρες μας να διατυπώνονται με γενικό τρόπο, γραπτά ή προφορικά, οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα, την οργάνωση, τη λειτουργία και γενικά για την πολιτική που πρέπει να εφαρμόσει το σχολείο, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά και ειδικότερα για τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες. Είναι γνωστό ότι στον τόπο μας, αν και υπάρχουν σοβαρές διαφοροποιήσεις σ' ό,τι αφορά τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων, λόγω των γεωπολιτικών διαφορών και άλλων ιδιαιτεροτήτων που παρατηρούνται ανάμεσά τους, η οργάνωση και η λειτουργία τους είναι κοινή για όλα.

Κύριο χαρακτηριστικό του φαινομένου αυτού είναι ότι η πολιτική των σχολείων, μέχρι σήμερα, καθορίζεται κυρίως με βάση τις γενικές αρχές που ορίζει η πολιτεία και τις απόψεις που έχουν δημοσιευθεί από πρόσωπα κοινά αποδεκτά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Καθορίζεται δηλαδή περισσότερο από *εξωτερικές παρεμβάσεις, παρά από τις εσωτερικές ανάγκες του σχολείου*. Έτσι υπάρχει ο κίνδυνος πολλά σχολεία να χρησιμοποιήσουν ιδέες, οι οποίες οδηγούν σε οργάνωση και πολιτική ελάχιστα προσαρμοσμένες στις τοπικές ανάγκες τους και στις ιδιαιτερότητές τους. Τέτοια πολιτική και οργάνωση αν και φαίνεται καλή στη θεωρία δεν αποδίδει στην πράξη.

Αυτό σημαίνει ότι στο προσεχές μέλλον ίσως χρειαστεί επαναπροσδιορισμός ή αναθεώρηση της πολιτικής των εκπαιδευτικών μονάδων. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 60% του προσωπικού που εργάζεται στην ειδική αγωγή θεωρεί ότι το υπάρχον πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες χαρακτηρίζεται από σοβαρές ελλείψεις και ανεπάρκειες. Αδυναμίες και ανεπάρκειες παρατηρούνται και σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, το προσωπικό του σχολείου θεωρεί ότι η εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες δεν είναι δική του υποχρέωση γιατί δεν έχει την εκπαίδευση που απαιτείται ούτε τα μέσα που χρειάζεται για το σκοπό αυτό. Ωστόσο οι περισσότεροι δάσκαλοι, όταν συζητούνται τα θέματα αυτά, συμφωνούν ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στη σχολική πράξη γενικά και ειδικότερα σ' ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αλλαγές αυτές πρέπει να πραγματοποιηθούν κάτω από τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. Να μην είναι βεβιασμένες, αλλά αποτέλεσμα σοβαρής μελέτης και σχεδιασμού.

2. Να μην περιοριστούν σε γενικές ρυθμίσεις, αλλά να αφορούν εσωτερικές παρεμβάσεις κυρίως στις σχολικές μονάδες, ώστε να οδηγούνται στην απόκτηση αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης.

3. Να περιλαμβάνουν απαραίτητα επιμόρφωση του προσωπικού το οποίο πρέπει να μάθει νέες δεξιότητες, να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις, να ενστερνιστεί νέες αντιλήψεις και να υιοθετήσει σύγχρονους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς.

4. Να υποστηρίζονται από το στελεχικό δυναμικό της εκπαίδευσης, το οποίο πρέπει να είναι επαρκώς ενημερωμένο και ευαισθητοποιημένο.

Τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη:

1. Το προσωπικό του σχολείου να αλλάξει τις στάσεις του και τη στρατηγική προσέγγισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

2. Το προσωπικό του σχολείου να υποστηρίζεται από ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες με προσωπικό εκπαιδευμένο για τις ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες των παιδιών (Χρηστάκης, 2000).

Δάσκαλοι που έχουν καλή εκπαίδευση και βοηθούνται από ειδικούς έχουν πολλές πιθανότητες να αναπτύξουν σωστή στρατηγική για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Συχνά τέτοιο προσωπικό συνεργάζεται σωστά με όλους τους παράγοντες στις περιπτώσεις που:

1. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αντιμετωπίζονται κατά ένα μεγάλο μέρος μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον.

2. Η μελέτη των ειδικών αναγκών και η προσφορά υποστηρικτικής διδασκαλίας φαίνεται να είναι αρμοδιότητα των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

3. Το μοντέλο που εφαρμόζεται είναι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να υποστηρίζονται με αυστηρά εξατομικευμένη βάση, δηλαδή ένα ή σε μικρές ομάδες, έξω από την κοινή τάξη (**τμήματα ένταξης**).

4. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άβολα και ανεπαρκείς για να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τις δεξιότητες που διαθέτουν.

5. Οι δάσκαλοι δεν υποστηρίζονται ή υποστηρίζονται ελάχιστα για να μπορούν να ανταποκρίνονται σε μία τέτοια δύσκολη υποχρέωση.

Αυτά πρέπει να περιλαμβάνονται σε μία μεσοπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη πολιτική του σχολείου και θα επιτευχθούν σταδιακά σε μια προοπτική σε μήκος χρόνου που θα εξαρτηθεί από τη διάθεση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης και τις προϋποθέσεις που υπάρχουν, από την εργασία που θα γίνει σε επίπεδο επιμόρφωσης προσωπικού και από το πόσο το προσωπικό αυτό θα έχει ενστερνιστεί και αποδεχθεί τις νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια τέτοια διαδικασία πρέπει να αρχίζει με:

→ Τη διαπίστωση από το προσωπικό του σχολείου των προβλημάτων των μαθητών που πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσα από μηχανισμούς που υπάρχουν στο σχολείο και είναι στα πλαίσια των δυνατοτήτων του.

→ Την επισήμανση των αδυναμιών που υπάρχουν για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Χρηστάκης, 2000)

7.3. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

7.3.1. Η Επίδραση του Εκπαιδευτικού στην Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών

Ένας αξιοσημείωτος αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει ότι το θεωρητικό υπόβαθρο και η πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Ο Rensklaw (1996) επισημαίνει ότι όλες οι όψεις της καθημερινής αλληλεπίδρασης ενήλικου – παιδιού είναι σημαντικές, όμως η αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο οι δύο συμμετέχοντες ορίζουν την κατάσταση και τη μεταξύ τους σχέση.

Όπως είναι γνωστό, ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης για τα παιδιά και η συμπεριφορά του μπορεί να διευκολύνει τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησής τους. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να αναπτυχθούν τρεις τύποι συμπεριφοράς από την πλευρά των εκπαιδευτικών: **1) η δεσποτική ή αυταρχική συμπεριφορά, 2) η αναρχική συμπεριφορά και 3) η δημοκρατική ή ρυθμιστική συμπεριφορά.** Με τον όρο αυταρχική συμπεριφορά εννοούμε ότι όλοι οι στόχοι μέσα στην τάξη καθορίζονται και ελέγχονται από το δάσκαλο. Με τον όρο αναρχική συμπεριφορά εννοούμε ότι ο δάσκαλος επιτρέπει στους μαθητές να ρυθμίζουν τα πάντα σύμφωνα με τη θέλησή τους και τις περιστάσεις, χωρίς ο ίδιος να επεμβαίνει καθόλου. Κατά τη δημοκρατική ή ρυθμιστική συμπεριφορά, οι στόχοι της τάξης καθώς και οι ενέργειες που πραγματοποιούνται αποτελούν αντικείμενο συζήτησης μεταξύ δασκάλου και μαθητών (Τσοβίλη, 2003).

Ο κάθε τύπος συμπεριφοράς έχει διαφορετικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα του μαθητή. Ο μαθητής που έχει ως πρότυπο έναν εκπαιδευτικό με αυταρχική συμπεριφορά είναι δυνατόν να παρουσιάσει χαρακτηριστικά εχθρότητας από έναν μαθητή που έχει ως πρότυπο ένα δάσκαλο με δημοκρατική συμπεριφορά. Η εχθρότητα και η επιθετικότητα πολλές φορές κατευθύνεται και σε άλλα μέλη της ομάδας και όχι μόνο στον εκπαιδευτικό.

Είναι σημαντικό να δίνονται στους μαθητές ρεαλιστικές και κατάλληλες ευκαιρίες να συμμετέχουν στον τρόπο που επιτελείται η μάθηση και που οργανώνεται η τάξη, ώστε να αισθάνονται ότι είναι υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους. Το επίπεδο της δημοκρατίας στην τάξη έχει να κάνει με την ετοιμότητα του δασκάλου να λάβει υπόψη του τις απόψεις του κάθε μαθητή, αποδεχόμενος ότι τα παιδιά ξέρουν τι είναι καλύτερο για τα ίδια (Τσοβίλη, 2003).

Είναι επίσης γενικά αποδεκτό ότι οι προσδοκίες των δασκάλων για την πρόοδο των παιδιών τείνουν να αποτελούν αυτοεκπληρούμενες προφητείες. Για να διερευνήσουν την υπόθεση αυτή οι Αμερικανοί Ψυχολόγοι **Rosental & Jacobson** (1968, 1976) διεξήγαγαν ένα πείραμα σε μια φτωχική συνοικία του South Sab Francisco. Οι δάσκαλοι, στις πρώτες πέντε τάξεις του δημοτικού σχολείου, έδωσαν στους μαθητές αναληθείς πληροφορίες που υποδείκνυαν ότι ένας μικρός αριθμός από αυτούς ήταν πιθανό να παρουσίασε μεγάλη επίδοση στο επόμενο έτος. Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών αυτών βελτίωσε σημαντικά την επίδοσή του. Τα αποτελέσματα της έρευνας επαληθεύουν την υπόθεση ότι οι προσδοκίες των δασκάλων επηρεάζουν τις επιτυχίες των μαθητών. Ένας δάσκαλος είναι σημαντικό να δείχνει εμπιστοσύνη στους μαθητές του. Αυτό προϋποθέτει μια στάση που αξιολογεί και αποδέχεται τις φυσικές δυνατότητες του κάθε παιδιού, οι οποίες κινητοποιούνται όταν έρθει η σωστή στιγμή. Ο εκπαιδευτικός αποδεικνύει με αυτό τον τρόπο

την εμπιστοσύνη του στους μαθητές, είναι υποστηρικτικός και έχει προσδοκίες χωρίς όμως να τους πιέζει (Rosental & Jacobson 1968).

Επιπρόσθετα, ο έλεγχος στην τάξη υποδήλωνε παλιότερα την αυστηρότητα και την επιβολή. Οι απηρχαιωμένες μορφές επιβολής της πειθαρχίας, όπου ο λόγος του δασκάλου ήταν ο απόλυτος νόμος, ανεξάρτητα από τις ανάγκες και τις κλίσεις των παιδιών, δεν είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάξεις ο έλεγχος χρειάζεται να είναι η μέθοδος διεύθυνσης μιας οργανωμένης και αποτελεσματικής τάξης, η οποία δίνει σε κάθε παιδί την ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητές του και στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εκπληρώσει το ρόλο του διευκολύνοντας τη μάθηση έτσι ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να αποκτήσουν λογικά τις τεχνικές που απαιτούνται για να κατευθύνουν και να καθοδηγούν τα ίδια τη συμπεριφορά τους. Επομένως, είναι σημαντική η αναγκαιότητα ορισμένων σταθερών κριτηρίων συμπεριφοράς με βάση τα οποία θα αναπτυχθεί η ατομικότητα του κάθε μαθητή και θα αντιμετωπιστούν οι οποιεσδήποτε μαθησιακές και προσωπικές δυσκολίες (Τσοβίλη, 2003)

7.3.2. Η Επιρροή του Εκπαιδευτικού στην Αντιμετώπιση του Άγχους και της Φοβίας από τους Μαθητές

Τα προβλήματα άγχους και φοβίας ανήκουν στα προβλήματα συναισθήματος και αποτέλεσαν αντικείμενο της ψυχικής υγείας των παιδιών τα τελευταία χρόνια. Το μεγαλύτερο τμήμα των ερευνών στηρίζεται σε εμπειρικά βασισμένες ταξινομήσεις των δυσκολιών των παιδιών και των εφήβων. Οι ταξινομήσεις διακρίνουν τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών σε προβλήματα εσωτερίκευσης (δε γίνονται εύκολα αντιληπτά από τους γύρω, καθώς το παιδί δεν τα εκδηλώνει κατά

τρόπο άμεσο και ορατό) και σε προβλήματα εξωτερίκευσης. Η συγκεκριμένη διάκριση είναι σχηματική και συνδέεται κυρίως με τη χρήση πολυπαραγοντικών μετρήσεων σε παιδιά και εφήβους στο σχολείο. Επίσης, η αντιμετώπιση του άγχους και της φοβίας μελετήθηκε συστηματικά με βάση τις κλασικές μελέτες των Pearlin, Folkman & Lazarus για τις στρατηγικές αντιμετώπισης που επιλέγουν τα άτομα (Μπεζεβέγκης, 2002, Ρούση, 2002).

Η μη συμμετοχή του παιδιού στη σχολική τάξη, η εύκολη διάσπαση της προσοχής του, η αίσθηση ανεπάρκειας ως προς την εμπλοκή του με τις σχολικές δραστηριότητες, η στεναχώρια για την επίδοσή του και για τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους αποτελούν ορισμένους από τους πιο συνηθισμένους τρόπους εκδήλωσης άγχους στα παιδιά.

Στο σχολείο ισχύουν μια σειρά από παραδοχές που σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών απέναντι στο άγχος και τη φοβία των μαθητών. Ακολουθούν ορισμένες από τις ενέργειες που αποδεικνύονται ιδιαίτερα βοηθητικές για τη στήριξη των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας:

1. Οι αιτίες για τη δύσκολη συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη είναι και πολλαπλές και σύνθετες. Ποικίλλουν ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, την οικογενειακή δυναμική, τις κοινωνικές αντιξοότητες, τα διαθέσιμα δίκτυα στήριξης στην κοινότητα, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τους χειρισμούς του εκπαιδευτικού στην τάξη, καθώς και τις πολιτικές που αφορούν τη σχολική κοινότητα.

2. Οι παρεμβάσεις που προτείνονται από τη συνεργασία επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών με τα παιδιά και τις οικογένειές τους, προσανατολίζονται στο πλαίσιο όπου εμφανίζεται ή διατηρείται η δύσκολη συμπεριφορά. Όσον αφορά τις

“θεραπευτικές” παρεμβάσεις, ακόμα και αν η αιτία ενός προβλήματος αναγνωρίζεται εκτός του σχολικού πλαισίου, ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες που έχουν σημαντική και καθημερινή επαφή με τα παιδιά θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των προβλημάτων άγχους και φοβίας στο σχολείο.

3. Η προληπτική συνεργασία και η έμφαση στην αποφυγή «κρίσεων» αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική.

4. Το κομβικό σημείο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι η ενθάρρυνση των ίδιων να αναγνωρίσουν το ρόλο τους ως άτομα που φροντίζουν τα παιδιά και ως μελών μιας κοινότητας που νοιάζεται.

5. Θεωρούμε δεδομένο πως ο ορισμός της δύσκολης συμπεριφοράς που αφορά έννοιες ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους εμπεριέχει κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις.

6. Είναι απαραίτητη η απομάκρυνση από την έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που υποθέτει πως όλα τα παιδιά το προσεγγίζουν από μία κανονικοποιητική / σταθμισμένη αφετηρία.

7. Η διαδικασία αναγνώρισης και εντοπισμού δυσκολιών στα παιδιά πρέπει να αποφεύγει να ορίσει τα παιδιά ως αγχώδη ή φοβικά, διότι έτσι συνδέεται η αντικειμενικοποίηση των δυσκολιών με πρακτικές απόρριψης των εμπειριών των παιδιών (Καλαντζή κα, 2004).

Είναι σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να σκεφτεί τι «κουβαλά» μέσα του το παιδί κατά την μαθησιακή διαδικασία. Η ανάπτυξη του παιδιού δεν εξαντλείται στις έννοιες της γραμμικής εξέλιξης, της προόδου και της ωρίμανσης ανάλογα με την ηλικία. Ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στις πεποιθήσεις των παιδιών και

στην έννοια της αυτοεικόνας (self – concept) είναι ιδιαίτερα σημαντικός για το πώς το παιδί διαμορφώνει εσωτερικές σχέσεις από αρνητικές ή θετικές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί καθώς συνδέονται με τα παιδιά, είναι σε θέση να τα βοηθήσουν να αλλάζουν σταδιακά την αντίληψη του εαυτού τους και του κόσμου, δηλαδή τα γνωστικά σχήματα που συγκροτούν, καθώς συμμετέχουν σε διάφορα πλαίσια σχέσεων. Εξαρτάται βέβαια κάθε φορά από το συναισθηματικό πλαίσιο της σχέσης και τα πραγματολογικά της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης. Η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, στις κρίσεις των εκπαιδευτικών, στην κουλτούρα των συνομηλίκων τους και σε ηθικές επιλογές συνδέονται με χαρακτηριστικά του πώς κατανοούν τις εσωτερικές διεργασίες των ίδιων και των άλλων. Το άγχος, ο φόβος ή η απόσυρση ενός παιδιού συσχετίζεται με αντιλήψεις που εσωτερικεύει και αφορούν τον εαυτό του και τις αρνητικές επιδράσεις των γύρω του (Καλαντζή κα, 2004).

7.3.3. Η Επιρροή του Εκπαιδευτικού την Αντιμετώπιση των Καταθλιπτικών Συμπτωμάτων από τους Μαθητές

Το παιδί που παρουσιάζει κατάθλιψη ή σε πιο ήπιες συμπεριφορές καταθλιπτική συμπτωματολογία συχνά περνάει απαρατήρητο. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά αυτά είναι ευγενικά, προσεκτικά, συνεσταλμένα, έχουν καλούς τρόπους και συχνά τους αρέσει να βοηθούν τους άλλους. Το γεγονός ότι αυτή η συμπεριφορά δεν είναι ενοχλητική και δεν παρεμποδίζει το έργο του δασκάλου είναι σε ένα μεγάλο βαθμό υπεύθυνο για το ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές δυσκολίες αυτών των μαθητών. Η κατάθλιψη στα παιδιά είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας και για την κατανόησή της θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τόσο το ίδιο το παιδί όσο και το γενικότερο

πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα. Με άλλα λόγια μια αποτελεσματική παρέμβαση θα πρέπει να είναι πολύπλευρη και εκτός από το ίδιο το παιδί να συμπεριλαμβάνει επίσης το οικογενειακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού καθώς και τους συνομηλίκους οι οποίοι αποτελούν τον κοινωνικό περίγυρο.

Δεν είναι πάντα δυνατόν να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με τις οικογένειες των παιδιών που χρειάζονται βοήθεια. Ενώ δεν έχει τη δύναμη να αλλάζει τις καταστάσεις και τις συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι, μπορεί όμως να διασφαλίσει ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για αυτά που είναι συναισθηματικά πιο ευάλωτα. Αν το παιδί υποφέρει από σοβαρά συμπτώματα κατάθλιψης, τότε θα πρέπει να έχει την άμεση βοήθεια και στήριξη του κατάλληλου επαγγελματία ψυχικής υγείας. Ο εκπαιδευτικός όμως σε κάθε περίπτωση καλείται να στηρίξει ενεργά την όποια προσπάθεια και το όποιο θεραπευτικό πρόγραμμα ακολουθεί το παιδί με δύο κυρίως τρόπους:

1. Εξασφαλίζοντας ότι η εκπαιδευτική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν αν είναι δυνατόν, είναι ήρεμη, ασφαλής, θετική και υποστηρικτική γεγονός που γίνεται κατά κύριο λόγο εφικτό μέσα από την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσει ο δάσκαλος με τους μαθητές.

2. Χρησιμοποιώντας κατάλληλες δραστηριότητες αλλά και δεξιότητες ή τεχνικές συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας που είναι σχετικά απλές στην εφαρμογή τους και που μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά το παιδί να ξεπεράσει τα καταθλιπτικά του συμπτώματα (Long, Fogell, 1999, Montogomeny, 1999).

7.3.4. Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Το μοντέλο διδασκαλίας το οποίο προτείνει ο **Carl Rogers** (1951, 1983) τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συμβούλου που διευκολύνει τη μάθηση. Κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις αξίες τους, έτσι ώστε να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με τη μόρφωση τους και να κατευθύνουν ανάλογα την πορεία τους. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών του, με στόχο να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα **ενσυναίσθητης** επικοινωνίας μέσα στην οποία ο μαθητής διευκολύνεται να αναπτυχθεί και να επιτύχει τη γνώση του εαυτού του. Η αποδοχή του μαθητή, των σκέψεων και των συναισθημάτων του, ακόμη και αυτών των οποίων ο ίδιος φοβάται, θεωρείται σημαντική για τη συναισθηματική του ανάπτυξη και την εξεύρεση θετικών λύσεων.

Η συνέντευξη είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται τόσο κατ'ιδίαν όσο και μέσα στην τάξη, ως εμπειρία μάθησης. Το περιεχόμενό της δεν περιορίζεται σε προσωπικά προβλήματα. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός τη χρησιμοποιεί και με συμβουλευτικό τρόπο, όταν θέλει να προσεγγίσει ζητήματα προόδου των μαθημάτων, αξιολόγησης των εργασιών και διερεύνησης νέων θεμάτων τα οποία ενδεχομένως θα ενδιέφεραν ο μαθητή. Πέρα από τις προσωπικές δυσκολίες και τα διλήμματα, η προσωπο – κεντρική προσέγγιση χρησιμοποιείται και για επιτυχημένες εμπειρίες, για θετικές καταστάσεις και για συναισθήματα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο εκπαιδευτικός υιοθετεί το ρόλο του διευκολυντή που επικεντρώνεται στα συναισθήματα του μαθητή. Η σχέση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ παιδαγωγού και μαθητών είναι μια σχέση συμμαχίας. Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα που εκθέτει ο μαθητής, αλλά

ενθαρρύνει τον ίδιο να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματά του για το σχολείο, τον εαυτό του ή τους καθηγητές του. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής διευκολύνεται να αποσαφηνίσει τις σκέψεις και τις αντιλήψεις του και συνακόλουθα να βρει τους κατάλληλους γι' αυτόν τρόπους αλλαγής της κατάστασης (Λοϊζου, 2001).

Σύμφωνα με τον Rogers, μία θετική και εποικοδομητική ατμόσφαιρα συζήτησης διακρίνεται από τέσσερα στοιχεία α) ο δάσκαλος δείχνει ζεστασιά και ανταποδοτικότητα, εκφράζει ειλικρινές ενδιαφέρον και αποδέχεται το μαθητή ως πρόσωπο, β) η συμβουλευτική σχέση χαρακτηρίζεται από αποδοχή και επιτρέπει την έκφραση των συναισθημάτων, γ) ο μαθητής είναι ελεύθερος να εκφράσει τα συναισθήματά του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ελέγχει και τις παρορμήσεις του και δ) η συμβουλευτική σχέση είναι απαλλαγμένη από κάθε είδους πίεση ή εξαναγκασμό.

Η προσωπο – κεντρική συμβουλευτική συνέντευξη κατευθύνεται προς τρεις κυρίως στόχους:

- 1) Την **κάθαρση**, η οποία επιτυγχάνεται με την απελευθέρωση των συναισθημάτων που αποτελούν και την πηγή των προβλημάτων.
- 2) Την **ενόραση**, η οποία οδηγεί σε αναδιοργάνωση του εαυτού και σε καλύτερη γνώση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς.
- 3) τη **σύνθεση**, η οποία αναφέρεται στην εποικοδομητική συνεργασία της απελευθέρωσης των συναισθημάτων με την ενόραση που οδηγεί σε θετικές ενέργειες. Αυτές με τη σειρά τους προσφέρουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία στους μαθητές (Λοϊζου, 2001).

7.3.5. Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης – Σ.Π.Ε.

Σύμφωνα με την έκθεση Warnock, περίπου ένα στα πέντε παιδιά (20% του μαθητικού πληθυσμού), στο Ηνωμένο Βασίλειο, θα παρουσιάσει – σε κάποια φάση της σχολικής του σταδιοδρομίας – ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από το ποσοστό αυτό, το 18% αναμένεται να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες θα αντιμετωπιστούν στα πλαίσια του κοινού σχολείου, συνήθως, μόνο από το δάσκαλο της τάξης και χωρίς την ύπαρξη επίσημης διάγνωσης.

Για την κάλυψη των αναγκών που δημιουργούνται από αυτό το 18% των περιστατικών υιοθετήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο ο θεσμός του Συντονιστή Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών. Σύμφωνα με τον Κώδικα Πρακτικής, ο οποίος ισχύει στη χώρα αυτή από το 1994, σε όλα τα κοινά σχολεία ορίζεται ένας δάσκαλος ως Συντονιστής Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, ο οποίος είναι υπεύθυνος για:

1. Την καθημερινή εφαρμογή της πολιτικής του σχολείου για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
2. Τη διατήρηση ενός σχολικού καταλόγου ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και την επίβλεψη των αρχείων για όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
3. Τη διασύνδεση και τη συμβουλευτική σε επίπεδο δασκάλων.
4. Το συντονισμό των παροχών στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες.
5. Τη διασύνδεση με τους γονείς των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες.
6. Τη συνεισφορά στην ενδοσχολική επιμόρφωση του προσωπικού.

Τη διασύνδεση με εξωτερικές υπηρεσίες, ιατρικών και κοινωνικών οργανισμών καθώς και εθελοντικών ομάδων (Ημέλλου, 2003).

Για την επάρκεια του συντονιστή στα καθήκοντα του ρόλου του, απαιτείται εξειδικευμένη επαγγελματική γνώση και κατανόηση των αρχών που διέπουν τη διαχείριση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, ο ρόλος του συντονιστή, εκτός από επάρκεια γνώσεων και εκπαίδευσης σε επίπεδο θεωρίας και πράξης, προϋποθέτει και ορισμένες δεξιότητες, απαραίτητες για την συνεργασία με τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στις δεξιότητες διαχείρισης του άγχους στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι συναισθηματικές, γνωσιακές, σωματικές και οργανωσιακές στρατηγικές, καθώς και η διαχείριση του χρόνου.

Στην Ελλάδα, προτείνεται η θεσμοθέτηση ενός αντίστοιχου με το Συντονιστή Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών ρόλου, αυτού του Συντονιστή Παιδαγωγού Ενσωμάτωσης – Σ.Π.Ε. Το όνομα του προτεινόμενου θεσμού προσδιορίζει και τις βασικές του λειτουργίες, σύμφωνα με τις οποίες ο Σ.Π.Ε. είναι:

1. Συντονιστής, επειδή αναλαμβάνει να συντονίσει τις ενέργειες του προσωπικού της σχολικής μονάδας, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων και άλλων ενεργειών που επεκτείνουν και ενισχύουν την πραγματοποίηση της ισότιμης συνεκπαίδευσης.
2. Παιδαγωγός, επειδή ο κύριος ρόλος του αναφέρεται στην πράξη της υποστήριξης της παιδαγωγικής αξίας της διδασκαλίας με σκοπό τη μάθηση.
3. Υπεύθυνος της ένταξης ενσωμάτωσης με την έννοια της αντισταθμιστικής προσφοράς υπηρεσιών αγωγής και εκπαίδευσης στο μαθητή, με στόχο την άρση του διαχωρισμού και της αρνητικής

διαφοροποίησης από το «σώμα» της τάξης, εξαιτίας των γνωσιακών, συναισθηματικών ή άλλων μειονεξιών ιδιαιτεροτήτων ή διαφορών.

Ο ρόλος του συντονιστή έχει ήδη εγκαθιδρυθεί και μελετηθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και έχει διερευνηθεί σε χώρες, όπως η Νορβηγία, η Ισπανία, η Ολλανδία και η Αυστραλία. Ωστόσο, η εφαρμογή του αντιμετωπίζει συγκεκριμένα προβλήματα, τα οποία οφείλονται είτε στην αναντιστοιχία του προγραμματισμού για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και την ανάγκη υλοποίησης στο γενικό σχολείο ενός κοινού προγράμματος εκπαίδευσης, είτε στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου, είτε στην έλλειψη ικανοποιητικής συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Αν και έχουν γίνει και άλλες μελέτες για τη διερεύνηση συναφών με το συντονιστή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η εγκαθίδρυση του θεσμού του Σ.Π.Ε. στην Ελλάδα προαπαιτεί πειραματική εφαρμογή για την ικανοποιητική προσαρμογή του στις ιδιαιτερότητες του Ελληνικού Σχολείου. Οι πρώτες προσπάθειες, ωστόσο, διερεύνησης της νέας πρότασης έχουν ήδη ξεκινήσει (Ημέλλου, 2003).

7.4. Η Διαχείριση της Σχολικής Τάξης

7.4.1. Βασικές Προϋποθέσεις για την Ορθή Λειτουργία της Τάξης

Το πλαίσιο της σχολικής τάξης προσφέρει μοναδικής σημασίας ευκαιρίες για την ανάδειξη των μαθησιακών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης. Χωρίς όμως τις απαραίτητες προϋποθέσεις δεν είναι δυνατό να αποφευχθούν ούτε η αποτυχία στη σχολική επίδοση, ούτε ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών. Η King – Sears (1997) διακρίνει με ιδιαίτερα διεισδυτικό τρόπο δέκα βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία του σχολείου της συνεκπαίδευσης:

1. Εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης. Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται στη διδασκαλία που γίνεται σε μικρές ομάδες, ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και στοχεύει στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μελών της ομάδας. Παράδειγμα τέτοιου είδους μάθησης αποτελεί η ομαδική εκτέλεση ενός πειράματος στο μάθημα της φυσικής. Οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης προσφέρονται όχι μόνο λόγω της αποτελεσματικότητάς τους στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του συνόλου των μαθητών, όσο ανομοιογενής και αν είναι η σύσταση της τάξης, αλλά και γιατί καλλιεργούν θετικό κλίμα μεταξύ δασκάλου και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους (Λοϊζου, 2001).

2. Επιλογή διδακτικών μεθόδων βάσει στρατηγικής. Η επιλογή διδακτικών μεθόδων βάσει στρατηγικής αναφέρεται σε ειδικούς χειρισμούς, ατομικούς ή ομαδικούς, που βοηθούν τον μαθητή με διαταραχές μάθησης να αναπληρώσει τα ελλείμματα μάθησης που προκύπτουν όταν εφαρμόζονται παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι. Όταν η επιλογή διδακτικών μεθόδων δεν γίνεται βάσει στρατηγικής, τότε ο δάσκαλος αναγκάζεται να έχει απαιτήσεις από τους μαθητές αυτούς, οπότε διογκώνει παρά εξομαλύνει τις διαφορές απ' τους συμμαθητές τους.

3. Χρήση διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας. Όσο ήπια και αν είναι η διαταραχή που εμφανίζει το παιδί με δυσκολίες μάθησης στη γενική τάξη, δεν παύει, σε κάποιες τουλάχιστον περιπτώσεις, να χρειάζεται ειδικούς χειρισμούς για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες του. Σ' αυτές τις περιπτώσεις το πόσο επιτυχώς θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός διαφοροποιημένους τρόπους προσέγγισης, χωρίς να στιγματίσει τον μαθητή, εξαρτάται: **1)** από τις γνώσεις και την εμπειρία που έχει στην αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων, **2)** από το ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσει διαφοροποιημένη διδασκαλία, **3)** από τη στήριξη που

του παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και 4) από τις γνώσεις και τη διάθεση που έχει να μετέχει σε συνδιδασκαλία ή να συνεργάζεται με ειδικούς παιδαγωγούς (Λοϊζου, 2001).

4. Ενίσχυση της αποφασιστικότητας και του αυτοπροσδιορισμού. Η αποφασιστικότητα και ο αυτοπροσδιορισμός οδηγούν τον μαθητή σε αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση που αποτελούν τη βάση για τη σχολική επιτυχία. Οι Field & Hoffman (1994) περιγράφουν επιγραμματικά τους πέντε βασικούς άξονες που οδηγούν τον μαθητή στην αποφασιστικότητα και τον αυτοπροσδιορισμό:

1. Γνώρισε τον εαυτό σου
2. Εκτίμησε τον εαυτό σου
3. Οργανώσου
4. Πράξε
5. Μάθε

Οι μαθητές, κινούμενοι σ' αυτούς τους πέντε άξονες, μαθαίνουν να αυτενεργούν και να θέτουν οι ίδιοι στόχους μέσω των οποίων κατακτούν την αυτοπραγμάτωση.

5. Χρήση σαφούς και ρητής καθοδήγησης. Ο μαθητής με δυσκολίες μάθησης που φοιτά στη γενική τάξη, τουλάχιστον μέχρι να εξοικειωθεί με τη χρήση ειδικών στρατηγικών μάθησης, χρειάζεται τρόπους άμεσης διδασκαλίας, πολλές επαναλήψεις για την κατάκτηση των νέων γνώσεων και επαναλήψεις εφ' όλης της ύλης, βιωματικά παραδείγματα, στενή καθοδήγηση, ακολουθούμενη από αβοήθητη ενασχόληση με τις εργασίες του και βέβαια συστηματική άσκηση στην αυτοκαθοδήγηση, με απώτερο στόχο την ανεξάρτητη ενασχόλησή του με τις εργασίες του και την αυτοδιαχείριση. Μόνο με τη συστηματική και σαφή καθοδήγηση εξασφαλίζεται η επιτυχία του παιδιού με ήπιες διαταραχές μάθησης στη γενική τάξη. Ακόμη και στην αυτοδιαχείριση πρέπει να εκπαιδεύεται με σαφή και συστηματικό τρόπο.

6. Συλλογή δεδομένων βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Η συλλογή δεδομένων βάσει του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί ένα συστηματικό τρόπο καταγραφής της προόδου των μαθητών προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα. Υπάρχει σειρά ερευνών που καταδεικνύουν τη σημασία για τη διδακτική πράξη του συστηματικού αυτού τρόπου συλλογής δεδομένων. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι η συλλογή και μόνο δεδομένων με συστηματικό και δομημένο τρόπο εκ μέρους των δασκάλων συνέβαλε στην ικανοποιητικότερη πρόοδο των μαθητών απ' ό,τι όταν οι ίδιοι δάσκαλοι, χρησιμοποιώντας την ίδια διδακτική προσέγγιση, αξιολογούσαν τους μαθητές με λιγότερο συστηματικούς τρόπους (π.χ. προσωπική εκτίμηση). Το εύρημα αυτό αποτελεί σαφή ένδειξη της σημασίας που έχουν οι συστηματικοί τρόποι αξιολόγησης καθαυτοί για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Κατά πάσα πιθανότητα, όσο συστηματικότερα μαθαίνει ο δάσκαλος να αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών του, τόσο καλύτερα κατανοεί τη σχέση διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. πόσο χρειάζεται να απλοποιήσει τον τρόπο διδασκαλίας για να κατανοήσουν οι μαθητές του σύνθετες μαθηματικές έννοιες ή πόσες επαναλήψεις απαιτεί η εμπέδωση μιας δύσκολης διδακτικής ενότητας) και βοηθείται να επιλέξει διδακτικές μεθόδους που κρίνονται αποτελεσματικότερες (Λοϊζου, 2001).

7. Χρήση μεθόδων που προάγουν τη γενίκευση. Εκτός από την παροχή νέων γνώσεων, στόχος του δασκάλου θα πρέπει να είναι η γενίκευση των νέων αυτών γνώσεων από το παιδί, η ένταξη και ταξινόμησή τους στο σύνολο των γνώσεων που διαθέτει και η εφαρμογή τους στην πράξη. Εκτός λοιπόν από το κατά πόσο οι μαθητές του κατακτούν νέες γνώσεις, τα ερωτήματα που πρέπει να θέσει ο δάσκαλος είναι: Πώς σχετίζεται η διδακτική ενότητα που διδάσκεται ο μαθητής με ενότητες που πρόκειται να διδαχτεί μελλοντικά; Γιατί είναι χρήσιμη η

συγκεκριμένη γνώση που κατακτά ο μαθητής; Ποιες οι εφαρμογές της στην καθημερινή ζωή; Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής έχει δυσκολία προσαρμογής στην τάξη και δεν συναναστρέφεται τους συμμαθητές του, κάποια πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσαμε να θέσουμε προτού ξεκινήσει η παρέμβαση, ώστε να αξιολογηθούν κατά την πορεία της παρέμβασης, είναι τα ακόλουθα: Με πόσους συμμαθητές του θα πρέπει να καλλιεργήσουμε φιλικές σχέσεις προκειμένου το παιδί να αρχίσει να αναζητά φίλιες με δική του πρωτοβουλία; Με ποιους από τους συμμαθητές θα ήταν καλύτερα να τον ενθαρρύνουμε να συναναστρέφεται; Ποιους τρόπους συναναστροφής θα πρέπει να καλλιεργήσουμε; κ.α.

8. Προώθηση της συνεργατικότητας. Η συνεργατικότητα στην προκειμένη περίπτωση αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ διευθυντών, διδακτικού προσωπικού και άλλων ειδικών, όπως ψυχολόγων ή κοινωνικών λειτουργών, με απώτερο στόχο την εξεύρεση αποτελεσματικότερων τρόπων διδασκαλίας και αντιμετώπισης πιθανών ψυχογενών προβλημάτων. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ επαγγελματιών διαφορετικής ειδικότητας ή και της ίδιας (π.χ. συνδιδασκαλία) δεν μπορεί παρά να εμπλουτίζει τους ορίζοντες του δασκάλου που θα κληθεί, μετά την κριτική ανάλυση, να λειτουργήσει στην τάξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Λοϊζου, 2001).

9. Χρήση προληπτικών μέτρων για την αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς. Η πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο σχολείου, τάξης ή ατομικά, και πάντα σε συνεργασία με την οικογένεια. Τα μέτρα πρόληψης και στα τρία επίπεδα απαιτούν συνέπεια στον τρόπο εφαρμογής τους, καθώς και στενή συνεργασία διευθυντών και διδακτικού προσωπικού, ενώ στοχεύουν στη δημιουργία σχολικού περιβάλλοντος που προσφέρει φυσική και συναισθηματική ασφάλεια.

10. Καλλιέργεια φιλίας και στήριξης μεταξύ μαθητών.

Προκειμένου να αποφευχθεί ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες τεχνικές που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την κοινωνική συναναστροφή και τη φιλία μεταξύ όλων των μαθητών. Οι συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων προάγουν ιδιαίτερα την καλλιέργεια τέτοιων σχέσεων (Λοϊζου, 2001).

Οι παραπάνω αρχές, αν και πολύ σημαντικές για την επιτυχή φοίτηση των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης, είναι δύσκολο να τηρηθούν λόγω των ποικίλων προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος (π.χ. ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, έλλειψη στήριξης από τους προϊσταμένους του), αλλά και λόγω της δυσπιστίας για το πόσο αποτελεσματικές μπορεί να είναι οι αλλαγές που θα κληθεί με κόπο και υπό αντίξοες συνθήκες να πραγματοποιήσει (Καλαντζή κα , 2004).

7.4.2. Συνεργατική Μάθηση (Μοντέλο Ενσωμάτωσης)

Η Συνεργατική Μάθηση (cooperative learning) είναι μια διδακτική στρατηγική, στην οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν και στηρίζονται περισσότερο στον εαυτό τους και ο ένας στον άλλον παρά στο δάσκαλο, με σκοπό την ολοκλήρωση ενός έργου στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στόχος του οποίου είναι η διερεύνηση των γνώσεών τους. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος για συγκεκριμένο τμήμα της μαθησιακής δραστηριότητας, για την προσήλωσή του στην εργασία, για ό,τι μαθαίνει αυτός και για ό,τι μαθαίνουν οι άλλοι. Το παιδί είναι περισσότερο ένας ενεργός παρά παθητικός μαθητής. Οι συνθήκες της συνεργατικής μάθησης φαίνεται να ταιριάζουν με τις προτιμήσεις των μαθητών, σχετικά με τις προσαρμογές που κάνει ο δάσκαλος στα πλαίσια της τάξης του σχολείου, σύμφωνα με

τις οποίες τα παιδιά προτιμούν να δέχονται βοήθεια από τους συνομηλίκους τους.

Όταν ο εμπλεκόμενος Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης – Σ.Π.Ε. υιοθετεί κάποιο μοντέλο συνεργατικής μάθησης οι αλλαγές που ακολουθούν είναι πολλές: τροποποιείται ο τρόπος κινητοποίησης της τάξης, η δομή των εργασιών, τα συστήματα ανατροφοδότησης, τα συστήματα της αυθεντίας και ο ρόλος του ίδιου του δασκάλου (Slavin, 1983).

Η αξία της συνεργατικής μάθησης για το δάσκαλο και το μαθητή είναι μεγάλη και μπορεί να προσδιοριστεί σε τρία επίπεδα:

1. Στην ευκολία οργάνωσης, παρατήρησης και αξιολόγησης των μαθητών, συγκριτικά με ανταγωνιστικά ή εξατομικευμένα πλαίσια μάθησης.

2. Στην προαγωγή της αλληλοϋποστήριξης και του μοιράσματος ανάμεσα στους μαθητές, στοιχείο ιδιαίτερα αξιοποιήσιμο σε καταστάσεις ενσωμάτωσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

3. Στην προαγωγή τύπου μαθησιακού κλίματος και των γνωσιακών και συναισθηματικών συνεπειών του, οι οποίες επιτρέπουν στη διδασκαλία να είναι περισσότερο αποτελεσματική και διασκεδαστική (Johnson & Johnson, 1975).

Σημαντικές έρευνες που αφορούν την ενσωμάτωση παιδιών με Δυσκολίες Μάθησης και αναφέρονται στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης, αναδεικνύουν θετικά αποτελέσματα τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Μερικές από τις πλέον διαδεδομένες μεθόδους συνεργατικής Μάθησης τόσο σε επίπεδο εφαρμογής όσο και σε επίπεδο έρευνας είναι:

1) Ομάδες Μαθητών – Βαθμίδες Επίδοσης (Student Teams – Achievement Divisions)

2) Ομάδες – Παιχνίδια – Τουρνουά (Teams – Games – Tournaments)

3) Εξατομικευμένη Υποστηριζόμενη από την Ομάδα (Team Assisted Individualization)

4) Συναρμολόγηση Τμημάτων (Jigsaw & Jigsaw II)

5) Μαθαίνουμε μαζί (Learning together)

6) Ομαδική Έρευνα (Group Investigation).

Αυτά που παραμένουν τα ίδια στις πολλές εφαρμογές των αρχών της συνεργατικής μάθησης και τα διαφορετικά μοντέλα είναι το κίνητρο της συνεργασίας και οι δομές των δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη τόσο γνωσιακών όσο και μη γνωσιακών στόχων στις τυπικές τάξεις του σχολείου (Slavin, 1983).

7.5. Το Πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ

7.5.1. Γενικά για το Πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ

Το **πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ** είναι ένα προσαρμοσμένο εξατομικευμένο πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης για παιδιά με Η.Δ.Μ., το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση των γνωστικών λειτουργιών – υποστηρικτικών πολλών γνωστικών αντικειμένων μάθησης – και το οποίο είναι σχεδιασμένο για εφαρμογή σε ανομοιογενείς ομάδες παιδιών όλων των τάξεων του γενικού δημοτικού σχολείου.

Στις συστάσεις που προκύπτουν γίνεται λόγος για την ανάγκη σαφέστερου προσδιορισμού και αξιολόγησης των προγραμμάτων και των πρακτικών τους, έτσι ώστε να είναι δυνατό να ενσωματωθούν στο σχολικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικές εναλλακτικές λύσεις που προτείνουν με χαμηλό κόστος και χωρίς μεγάλες οχλήσεις.

Το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ προσφέρει ένα σαφώς οροθετημένο, αξιολογήσιμο σύστημα εκπαιδευτικής παρέμβασης, το οποίο

σχεδιάστηκε έτσι , ώστε να μην διαταράσσει το σχολικό πρόγραμμα της τάξης , ενώ το κόστος του περιορίζεται , τελικά , στην τοποθέτηση ενός επιπλέον ειδικευμένου εκπαιδευτικού ανά σχολική μονάδα , του Συντονιστή Παιδαγωγού Ενσωμάτωσης (Σ.Π.Ε.), και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου (Ημέλλου, 2003)

7.5.2. Τα χαρακτηριστικά του Προγράμματος ΔΙΩΝΗ

Το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ είναι ένα πρόγραμμα *υποστηρικτικής παρεμβατικής διδασκαλίας* σε επίπεδο τάξης, το οποίο αποτελείται από τρία μέρη , το **υποπρόγραμμα ΙΔΙΣΟΣ**, το **υποπρόγραμμα ΜΑΙΑΝΔΡΟΣ** και το **υποπρόγραμμα ΙΝΩΠΟΣ**. Τα τρία αυτά υποπρογράμματα σχεδιάστηκαν ώστε να ανταποκρίνονται σε τρεις διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες: **α)** την ολοκλήρωση προτάσεων , **β)** τη διάκριση γραφημάτων και **γ)** την αντίληψη δεξιού – αριστερού, αντίστοιχα, τις οποίες στοχεύει να αναπτύξει ή να ενδυναμώσει το πρόγραμμα.

Αναλυτικότερα , το υλικό του προγράμματος ΔΙΩΝΗ είναι :

1. **Θεματικά εστιασμένο στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα** και σε πλήρη συμφωνία με κάθε συγκεκριμένη ενότητα που παρουσιάζει ο δάσκαλος την ημέρα της συνεδρίας . Η διασύνδεση με το ισχύον, κάθε φορά, αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και η πλήρης ενσωμάτωσή του στο σχολικό ημερήσιο πρόγραμμα , το κάνει ελκυστικό για το δάσκαλο και ευπρόσδεκτο στους μαθητές της τάξης.
2. **Προσανατολισμένο στις γνωστικές λειτουργίες**, όπως αυτές προσδιορίζονται από τη χρήση ενός προκριματικού αξιολογητικού εργαλείου ανίχνευσης του προφίλ των μαθητών

3. **Εξατομικευμένο.** Κάθε συνεδρία σχεδιάζεται ανάλογα με το προφίλ ενός ή δύο συγκεκριμένων μαθητών και οι μαθητές αυτοί – μαζί με τις ομάδες τους – εργάζονται με το υλικό της παρέμβασης , με σκοπό την επίτευξη των εξατομικευμένων στόχων του κάθε υποπρογράμματος , χωρίς να αγνοούνται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος . Οι άλλοι μαθητές της τάξης εργάζονται στις ομάδες τους χρησιμοποιώντας κοινό υλικό , το οποίο δεν είναι – οπτικά τουλάχιστον – άμεσα διακρίσιμο από το υλικό της παρέμβασης.

4. **Μέσο για την ενσωμάτωση.** Αν και οι στόχοι κάθε συνεδρίας είναι εμπρόθετα εξατομικευμένοι , η σκόπιμη έλλειψη εμφανών γνωρισμάτων διαχωρισμού , τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην ομαδική εφαρμογή της παρέμβασης , εξασφαλίζει μια σταθερή βάση αναφοράς για την ενσωμάτωση, στο κύριο ρεύμα των μαθητών της τάξης , των παιδιών που έχει διαπιστωθεί ότι έχουν χαμηλές επιδόσεις.

5. **Εμπειριστατωμένο** . Κάθε συνεδρία παρατηρείται και η πορεία της καταγράφεται σε ένα ειδικά δομημένο έντυπο , το οποίο μπορεί να συμπληρώνεται με ευκολία από το Σ.Π.Ε. Οι καταγραφές αυτές , διαπιστώνεται ότι προσφέρουν πολύτιμο υλικό για τη δυναμική αξιολόγηση του μαθητή και βοηθούν στην ερμηνεία των λαθών που καταγράφονται. Συμπληρωματικά , οι καταγραφές αυτές αποτελούν δεδομένα χρήσιμα στην αξιολόγηση του προγράμματος

6. **Οργανωμένο με βάση τις αναπτυξιακές ηλικίες.** Κάθε συνεδρία μπορεί να προσαρμοστεί για τις ανάγκες τεσσάρων διαφορετικών ομάδων αναπτυξιακών ηλικιών.

7. **Πολυδύναμο.** Με το χαρακτηριστικό αυτό διαφαίνεται η δυνατότητα χρήσης του υλικού μιας συνεδρίας με διαφορετικούς τρόπους , ικανοποιώντας διαφορετικές ανάγκες κάθε φορά ή η

δυνατότητα εύκολης τροποποίησής του, με τρόπο που να ταιριάζει καλύτερα στο προφίλ ενός συγκεκριμένου παιδιού.

8. **Συνεργατικό.** Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στηρίζεται στις λειτουργίες της ομάδας , ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο επαυξάνει την αξία του διδακτικού μέρους του , αφού η διδασκαλία από τους συνομηλίκους είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του. Στις τετραμελείς ανομοιογενείς ομάδες που σχηματίζονται με βάση το μοντέλο συνεργατικής μάθησης «*Μαθαίνουμε Μαζί*», οι αλληλεπιδράσεις , οι οποίες παίρνουν την μορφή της αποστολής και της λήψης εξηγήσεων, έχουν θετική συνάφεια με την μάθηση. Στο πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ, η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας έχει ιδιαίτερη σημασία, εξαιτίας του διαμεσολαβητικού της ρόλου, στην εξέλιξη της επίδοσης των παιδιών με Η.Δ.Μ.

9. **Προκλητικό, ελκυστικό και διασκεδαστικό.** Ο τρόπος παρουσίασης μιας συνεδρίας είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την κινητοποίηση των μαθητών και την επιτυχία της. Η απομάκρυνση των μαθητών με Η.Δ.Μ. από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας , τους βοηθά να λησμονούν τυχόν βιώματα σχολικής αποτυχίας και τις συνέπειές τους , και επιτρέπει τη δημιουργία καταστάσεων ροής και μαθησιακής αλληλεπίδρασης , με όλες τις θετικές συνέπειες που αυτό μπορεί να συνεπάγεται. Ως αποτέλεσμα, οι δραστηριότητες της παρέμβασης μπορεί να μην έχουν χαρακτήρα τυπικού μαθήματος, αλλά να παίρνουν μορφή διασκεδαστικού και ενδιαφέροντος παιχνιδιού.

10. **Ανταποδοτικό.** Η επίδοση κάθε ομάδας αξιολογείται με βάση: **α)** τη συνεργασία των μελών της και **β)** το αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας. Ο τρόπος αξιολόγησης μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις διαπιστωμένες κάθε φορά προτιμήσεις της τάξης και το

συγκεκριμένο πλαίσιο και οι επιδόσεις των ομάδων μπορούν να ανακοινώνονται σε πινακίδες επίδειξης (Λοΐζου, 2001).

7.5.3. Σκοπός και οι επιμέρους Στόχοι του Προγράμματος ΔΙΩΝΗ

Σκοπός του προγράμματος ΔΙΩΝΗ είναι η **παροχή ποιοτικής αντισταθμιστικής εκπαίδευσης σε μαθητές με Η.Δ.Μ**, στα πλαίσια του γενικού σχολείου, με τρόπους που θα επιτρέπουν στους μαθητές να λειτουργούν ικανοποιητικά σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής – τόσο σε γνωσιακό όσο και σε επίπεδο προσαρμογής.

Οι στόχοι του προγράμματος διακρίνονται σε εξατομικευμένους και σε γενικούς. Οι εξατομικευμένοι στόχοι αναφέρονται στα συγκεκριμένα παιδιά για τα οποία προορίζεται η παρέμβαση , ενώ οι γενικοί στόχοι αναφέρονται σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της σχολικής τάξης.

Οι μαθητές με την ολοκλήρωση του προγράμματος ΔΙΩΝΗ θα είναι σε θέση να :

1. Λειτουργούν σε ομάδες εργασίας.
2. Λειτουργούν με ευαισθησία σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από τη διαφορετικότητα ανάμεσα στους μαθητές.
3. Αποδέχονται τα παιδιά με Η.Δ.Μ. στη λειτουργία της τάξης και της ομάδας εργασίας και να παρέχουν σε αυτά ίσες ευκαιρίες μάθησης.
4. Ελέγχουν τη συμπεριφορά τους μέσα από τη λειτουργία της ομάδας , η οποία βασίζεται στην τήρηση των κανόνων. Το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ λειτουργεί , σε επίπεδο πρόληψης , αποτρεπτικά σε πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς , με την εγκαθίδρυση ενός θετικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης

5. Συμμετέχουν ενεργητικά σε δραστηριότητες που ξεφεύγουν από το κλασσικό πρότυπο σχολικών εργασιών. Οι ομαδικές δραστηριότητες του προγράμματος ΔΙΩΝΗ έχουν παιγνιώδη και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά μορφή , προσφέροντας έτσι πρόσφορο έδαφος για την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

6. Χρησιμοποιούν αποδοτικά γνωστικές λειτουργίες, όπως η οπτική αντίληψη , η οπτική αναγνώριση , η ακουστική αντίληψη , η ακουστική αναγνώριση , η αντίληψη του δεξιού και του αριστερού, η επεξεργασία ακουστικού ή οπτικού μηνύματος , η βραχυπρόθεσμη μνήμη, η μνήμη εργασίας ακουστικών ή οπτικών ερεθισμάτων, η κατανόηση ακουστικού η γραπτού μηνύματος και η έκφραση προφορικού ή γραπτού μηνύματος/απάντησης.

7. Χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και να αποκαλύπτουν νέες , μέσα από τη διαδικασία κατακλυσμού ιδεών (brainstorming), η οποία χαρακτηρίζει την ελεύθερη συνεργατική μάθηση.

8. Χρησιμοποιούν αποτελεσματικά δεξιότητες, όπως : ο προσανατολισμός στον χώρο (σταυρόλεξα , κρυπτόλεξα) , οι λεπτές κινητικές δεξιότητες (καταγραφή λέξεων ή προτάσεων, πιάσιμο πιονιού, ρίξιμο ζαριού κ.λπ.), ο αδρός οπτικοκινητικός συντονισμός (κύκλωμα γραμμάτων ή λέξεων, διαγραφή λέξεων, μετακίνηση πιονιού η δακτύλου εντός πλαισίων, κ.λπ.) η κατευθυντικότητα (μετακίνηση πιονιού ή δακτύλου προς κάποια κατεύθυνση εντός του χώρου εξεικόνισης κ.λπ.).

9. Εμπλουτίζουν τα πλαίσια γνώσης τους, με έμφαση στη διεύρυνση του λεξιλογίου τους μέσα από συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, η ύπαρξη των οποίων διευκολύνει την εγκαθίδρυση ισχυρών συνειρμικών δεσμών για τις νέες αυτές γνώσεις.

10. Εμπεδώνουν τις ήδη κατακτημένες σχολικές γνώσεις και να τις γενικεύουν, με την χρήση αυτών σε πλαίσια διαφορετικά από αυτά στα οποία τις είχαν διδαχθεί (Ημέλλου , 2003).

Α' ΜΕΡΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΥΠΟΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Εξατομικευμένοι στόχοι του υποπρογράμματος ΙΛΙΣΟΣ

Οι μαθητές με την ολοκλήρωση του υποπρογράμματος ΙΛΙΣΟΣ, θα είναι σε θέση να:

1. Αντιλαμβάνονται ακουστικά την κάθε πρόταση και τα μέρη που την αποτελούν. Στο στόχο αυτό , μπορεί να λειτουργήσει , επικουρικά , η οπτική αντίληψη της πρότασης , την οποία μπορεί να διαβάσει το παιδί όσες φορές θέλει.

2. Αναγνωρίζουν ακουστικά τις βασικές λέξεις της κάθε πρότασης. Επικουρικά , έχουμε και οπτική αναγνώριση των ίδιων λέξεων.

3. Κατανοούν το περιεχόμενο της κάθε πρότασης .

4. Αντιλαμβάνονται το εννοιολογικό και λεκτικό κενό στην κάθε πρόταση.

5. Ολοκληρώνουν την ελλιπή πρόταση με τη συμπλήρωση κενού με τη λέξη ή με μία λέξη που ταιριάζουν. Η συμπλήρωση αυτή γίνεται κατά κύριο λόγο προφορικά, αλλά συνήθως η δραστηριότητα ζητά και τη γραπτή καταγραφή της λέξης. Για τον έλεγχο της ορθότητας της απάντησης από την ίδια ομάδα και τα μέλη της , έχει προβλεφθεί, σε τέσσερις από τις έξι συνεδρίες , η τοποθέτηση των λέξεων σε σταυρόλεξα που έχουν ορισμένο αριθμό γραμμάτων για κάθε απάντηση.

6. Εμπλουτίζουν και να οργανώνουν το θεματικό λεξιλόγιό τους με τη βοήθεια των θεματικών συνειρμών.

7. Βελτιώνουν τις ταξινομητικές ικανότητες σε επίπεδο σκέψης.

8. Βελτιώνουν την εννοιολογική επεξεργασία της πρότασης – και την ικανότητα κατανόησής της.

9. Εμπλουτίζουν το νοητικό λεξικό με ιδιοματισμούς και φράσεις της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας (Ημέλλου , 2003).

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΥΠΟΠΡΟΓΡΑΜΜΑ **ΜΑΙΑΝΔΡΟΣ**

Εξατομικευμένοι στόχοι του υποπρογράμματος ΜΑΙΑΝΔΡΟΣ

Οι μαθητές με την ολοκλήρωση του υποπρογράμματος, θα είναι σε θέση να :

1. Αναγνωρίζουν , οπτικά , ομάδες γραμμάτων που αποτελούν λέξεις μέσα από σειρές γραμμάτων ποικίλης χωρικής τοποθέτησης (οριζόντια , κάθετα , διαγώνια). Τα γράμματα που βρίσκονται κοντά στα γράμματα της λέξης έχουν κοινά μορφολογικά στοιχεία με τα γράμματα των λέξεων.

2. Αναγνωρίζουν , οπτικά , οικείες λέξεις , στις οποίες όμως κάτι λείπει .

3. Διακρίνουν , οπτικά , μη γραφημικά σύμβολα , δηλ. διακρίνουν σύμβολα που προσομοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα.

4. Διακρίνουν , οπτικά , γραφημικά σύμβολα του ελληνικού αλφαβήτου , μέσα από διαδικασία αντικατάστασης γραμμάτων με κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά.

5. Διακρίνουν , οπτικά , σύμβολα του ελληνικού αλφαβήτου μέσα από τη διαδικασία εύρεσης των λανθασμένων γραμμάτων που βρίσκονται σε γραμμένες λάθος λέξεις. Η εύρεση γίνεται μετά από

γράμμα προς γράμμα σύγκριση των λάθος γραμμένων λέξεων με τις αντίστοιχες σωστές λέξεις , οι οποίες μπορούν να προκύψουν με δύο τρόπους : από μια δεξαμενή λέξεων που δίνεται στο Φύλλο Ομάδας ή από το νοητικό λεξικό του παιδιού (Ημέλλου , 2003).

Γ' ΜΕΡΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΥΠΟΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΙΝΩΠΙΟΣ

Εξατομικευμένοι στόχοι του υποπρογράμματος ΙΝΩΠΙΟΣ

Οι μαθητές με την ολοκλήρωση του υποπρογράμματος θα είναι σε θέση να :

1. Αντιλαμβάνονται τις έννοιες «δεξιά – αριστερά» του χώρου εξεικόνισης (ευθεία ή/και καθρεπτική).
2. Αναγνωρίζουν τις έννοιες «δεξιά – αριστερά» του χώρου εξεικόνισης (ευθεία ή/και καθρεπτική).
3. Προσεγγίζουν πολυαισθητηριακά τις έννοιες «δεξιά – αριστερά».
4. Με τη χρήση οπτικών (το παιδί βλέπει), ακουστικών (το παιδί αναφωνεί και ακούει) και κιναισθητικών ερεθισμάτων (το παιδί κινεί το πiónι προς την κατεύθυνση που θέλει και λαμβάνει κιναισθητικά ερεθίσματα από την ίδια αυτή κίνηση του χεριού).
5. Διακρίνουν οπτικά , ακουστικά και κιναισθητικά τις έννοιες «δεξιά – αριστερά» (ευθεία ή/& καθρεπτική προσέγγιση) στο χώρο εξεικόνισης.
6. Βελτιώνουν τις δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο εξεικόνισης με εστίαση στις έννοιες δεξιά – αριστερά (ευθεία & καθρεπτική προσέγγιση).

7.5.4. Προγραμματισμός και Υλοποίησης του Προγράμματος ΔΙΩΝΗ

Η επεξεργασία των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος ΔΙΩΝΗ, οδήγησαν στη δημιουργία ενός μοντέλου, στο οποίο καταγράφεται ο κύκλος **σχεδιασμού, προγραμματισμού και υλοποίησης** του προγράμματος.

1. Η ανάγκη χρήσης του προγράμματος σηματοδοτείται από τη διαπίστωση της ύπαρξης , σε μία τάξη γενικού σχολείου , ενός ή περισσοτέρων μαθητών με Η.Δ.Μ. Η αναγνώριση , από το δάσκαλο γενικής αγωγής της τάξης , των μαθητών αυτών οδηγεί στην αναγκαιότητα προκαταρκτικής αξιολόγησης . όπως είναι το **Αθηνά Τεστ** διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Το παιδί ή τα παιδιά που θα αναγνωριστούν από το δάσκαλο της τάξης παραπέμπονται για αρχική αξιολόγηση στο Συντονιστή Παιδαγωγό Ενσωμάτωσης.

2. Η αξιολόγηση με το ΑθηνάΤεστ καταλήγει σε ένα γενικό ψυχοδιαγνωστικό προφίλ για κάθε μαθητή , στο οποίο καταγράφονται με σαφήνεια τα ισχυρά και τα αδύναμά του σημεία , σε επίπεδο γνωστικών λειτουργιών , ικανοτήτων και ωρίμανσης

3. Η παρατήρηση των ψυχοδιαγνωστικών προφίλ θα οδηγήσει το Σ.Π.Ε, μετά από συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης , στην επιλογή μαθητή ή μαθητών που θα μπορούσαν να υποστηριχθούν από το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ.

4. Μετά την επιλογή των μαθητών που θα τους χορηγηθεί το παρεμβατικό πρόγραμμα, κρίνεται σε ποια επιμέρους υποπρογράμματα θα εστιαστεί η παρέμβαση , επιλέγεται δηλαδή η γνωστική λειτουργία – στόχος. Η κάθε γνωστική λειτουργία αντιστοιχεί σε ένα από τα υποπρογράμματα ΙΛΙΣΟΣ , ΜΑΙΑΝΔΡΟΣ και ΙΝΩΠΙΟΣ. Με τα υποπρογράμματα αυτά προσδιορίζονται οι επιμέρους γενικοί και εξατομικευμένοι στόχοι παρέμβασης.

5. Μετά τον προσδιορισμό του επιμέρους υποπρογράμματος, πραγματοποιείται ένας ενδεικτικός προγραμματισμός των συνεδρίων που αναμένεται ότι θα χρειασθεί να γίνουν, ώστε να καλυφθούν οι στόχοι της παρέμβασης. Ο προγραμματισμός αυτός αφορά τον σχεδιασμό και την οργάνωση του πλάνου εφαρμογής του προγράμματος στη σχολική τάξη δηλαδή **α)** τη συχνότητα των συνεδρίων, **β)** την προτεινόμενη διάρκεια κάθε συνεδρίας, **γ)** το χρόνο του συνολικού προγράμματος κ.λπ.

6. Ακολουθεί η επιλογή δραστηριοτήτων με βάση την ομάδα αναπτυξιακών ηλικιών στην οποία εντάσσεται ο κάθε μαθητής, ο οποίος θα συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα παρέμβασης. Η ομάδα των αναπτυξιακών ηλικιών βασίζεται στην αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού όπως αυτή προκύπτει από την εκτίμηση των αποτελεσμάτων του Αθηνά-Τεστ (Ημέλλου, 2003).

7. Στη συνέχεια, επιλέγονται οι δραστηριότητες με βάση το επίπεδο πολυπλοκότητας, το επίπεδο αφαίρεσης και το επίπεδο λειτουργικότητας, οι οποίες αποτελούν τα επόμενα βήματα στην εφαρμογή του προγράμματος ΔΙΩΝΗ, τα οποία θα καθορίσουν τη διαδοχή των δραστηριοτήτων της παρέμβασης.

8. Έπεται η επιλογή θεματικών ενοτήτων, στις οποίες θα ενταχθούν οι συνεδρίες, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος και τη διαθέσιμη 'δεξαμενή' δραστηριοτήτων.

9. Με βάση τις διαστάσεις γίνεται η επιλογή των δραστηριοτήτων και ακολουθεί η υλοποίηση του προγραμματισμού των συνεδρίων. Ο προγραμματισμός ακολουθεί τη σειρά με την οποία αυτές έχουν σχεδιαστεί, προκειμένου να εφαρμοστούν στις ομάδες εργασίας. Το παιδί αξιολογείται δυναμικά, κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, σε καθεμία από τις επιμέρους συνεδρίες (Ημέλλου, 2003).

10. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, πραγματοποιείται διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία είναι πολύ πιθανό

να οδηγήσει σε προσθήκη νέου υλικού ή στην αφαίρεση κάποιου άλλου. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται με την αποδελτίωση και εκτίμηση των στοιχείων που εξασφαλίζει για το παιδί η δυναμική αξιολόγηση, την οποία αναλαμβάνουμε να πραγματοποιήσουμε ταυτόχρονα με την υλοποίηση του προγράμματος ΔΙΩΝΗ.

11. Το τέλος του πρώτου επιπέδου παρέμβασης οριοθετείται με την επαναξιολόγηση που θα γίνει με το Αθηνά-Τεστ. Στόχος της επαναξιολόγησης αυτής είναι η καταγραφή των αποτελεσμάτων του προγράμματος παρέμβασης. Συνέπεια της καταγραφής αυτής είναι : **α)** η συνέχιση του προγράμματος μετά από τον ενδεικτικό προγραμματισμό συνεδριών που προβλέπεται ότι θα χρειασθούν για την κάλυψη των νέων ή των τροποποιημένων στόχων της παρέμβασης ή **β)** η ολοκλήρωση του προγράμματος , όταν τα αποτελέσματα είναι ικανοποιητικά.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι πριν την εφαρμογή ή παράλληλα με τις πρώτες ενέργειες που σχετίζονται με το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ, απαραίτητο είναι να προγραμματιστούν κάποιες ενέργειες , οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως προπαρασκευαστικές και αφορούν την σχολική τάξη στο σύνολό της. Οι ενέργειες αυτές είναι : **α)** η καταγραφή της δυναμικής της τάξης με τη συμπλήρωση φυλλαδίου αξιολόγησης του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης από τον μαθητή , **β)** η κατασκευή κοινωνιομετρικού πίνακα ή κοινωνιογράμματος , η οποία θα βασίζεται στα στοιχεία που θα συλλεχθούν , **γ)** η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών της τάξης στη λειτουργία με ομάδες και **δ)** η ένταξη του παιδιού ή των παιδιών σε ανομοιογενείς ομάδες τριών έως τεσσάρων μελών, η σύνθεση των οποίων θα βασίζεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης (Ημέλλου , 2003)

7.5.5. Το Πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ και ο Δάσκαλος του Γενικού Σχολείου

Το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ σχεδιάστηκε για να προσφέρει στο δάσκαλο του γενικού σχολείου , το δάσκαλο δηλαδή της σχολικής τάξης παιδιών με διαφορετικές επιδόσεις και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έναν – προσιτό στην εφαρμογή – τρόπο **εργασίας/παρέμβασης** , με σκοπό την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στην τάξη. Αποτελεί ένα εναλλακτικό μέσο για την κριτική υποστήριξη των δασκάλων στο έργο της αντιμετώπισης των ποικίλων αναγκών των μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης μέσα στην κοινή σχολική τάξη.

Ο δάσκαλος της κοινής τάξης έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με ποικιλία από καταστάσεις , οι οποίες αφορούν τα παιδιά όπως : ο κακός γραφικός χαρακτήρας , η δυσορθογραφία , η λανθασμένη χρήση γραμμάτων , λέξεων , γραμματικών ή συντακτικών μορφών , η άτονη ή χαμηλής επίδοσης ανάγνωση , η αδυναμία εκμάθησης απλών κανόνων γραμματικής , μαθηματικών ή άλλων , η αδυναμία επίλυσης απλών ή και λιγότερο απλών προβλημάτων ποικίλης μορφής & φύσης κ.λπ.

Σε κάθε από αυτά τα προβλήματα εμπλέκονται συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες , η γνώση των οποίων μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στη κατανόηση ζητημάτων , όπως : οι δεξιότητες οι απαραίτητες για τη γραφή , η σημαντικότερα του ρυθμού στη γραφή και στην ανάγνωση , ο ρόλος της μνήμης , η οργάνωση της σκέψης . Ο προσδιορισμός από το δάσκαλο , σε πρώτο επίπεδο , των γνωστικών λειτουργιών που εμπλέκονται σε κάθε ένα από τα παρουσιαζόμενα αυτά προβλήματα – ή πιο συγκεκριμένα σε κάθε μία από τις αντίστοιχες λειτουργίες του παιδιού μπορεί να αποτελέσει σημείο έναρξης της αξιολογητικής διαδικασίας , με στόχο τη διευκόλυνση του μαθητή στην τάξη (Ημέλλου , 2003).

Για τον προσδιορισμό των γνωστικών λειτουργιών που εμπλέκονται σε κάθε δυσλειτουργία των μαθητών , η απλή καταγραφή μιας λίστας πιθανών επιλογών δεν θα αποτελούσε την πλέον κατάλληλη λύση , γιατί κάθε περίπτωση πρέπει να αντιμετωπίζεται προσωπικά – εξατομικευμένα - και με ταυτόχρονη συνεκτίμηση όλων των περιβαλλοντικών συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης. Η εκπαίδευση του δασκάλου γενικής αγωγής σε θέματα αξιολόγησης παρόμοιων καταστάσεων, θα μπορούσε να αποτελέσει μια δυναμική πρόταση με προοπτικές επέκτασης και βελτίωσης. Η επιμόρφωση αυτή , η οποία θα μπορούσε να αποτελεί μέρος της γενικότερης επιμόρφωσης στο πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ , αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς στη συνεργασία του δασκάλου γενικής αγωγής με το Συντονιστή Παιδαγωγό Ενσωμάτωσης και θέτει τις βάσεις για την εγκαθίδρυση ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας και αλληλοβοήθειας , που θα βοηθήσει την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος ΔΙΩΝΗ (Ημέλλου , 2003).

7.5.6. Ο ρόλος του Συντονιστή Παιδαγωγού Ενσωμάτωσης

Ο ρόλος του Σ.Π.Ε, έχει ιδιαίτερη σημασία για το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ, αν και αυτό είναι δυνατό να εφαρμοστεί και σε τροποποιημένη έκδοση, χωρίς την άμεση συνεργασία με το Σ.Π.Ε και σε περιπτώσεις επιμόρφωσης των δασκάλων του γενικού σχολείου. Η τροποποιημένη αυτή έκδοση του προγράμματος ΔΙΩΝΗ, ωστόσο, έχει περιορισμένη λειτουργικότητα.

Ο Σ.Π.Ε. , μετά την παραπομπή του παιδιού με Η.Δ.Μ σε αυτόν από το δάσκαλο της τάξης , είναι υπεύθυνος για :

1. Την αξιολόγηση του παιδιού και την εξαγωγή του γενικού ψυχοδιαγνωστικού προφίλ.

2. Τη διεξαγωγή προσωπικής συνέντευξης με το δάσκαλο της τάξης , σχετικά με τις παρουσιαζόμενες δυσκολίες μάθησης του παιδιού στο σχολείο.

3. Τη συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και των δεδομένων της συνέντευξης με το δάσκαλο , με στόχο την επιλογή του τύπου της παρέμβασης που θα ωφελήσει περισσότερο το παιδί.

4. Την παροχή ενημέρωσης και συμβουλευτικής στο δάσκαλο της τάξης και σε κάθε μέλος του προσωπικού του σχολείου.

5. Την παροχή ενημέρωσης και συμβουλευτικής – σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης – στην οικογένεια του παιδιού και σε όλους τους υπόλοιπους γονείς , για το πρόγραμμα που προτίθεται να εφαρμοστεί στη τάξη του παιδιού , καθώς και για την αίτηση προφορικής έγκρισης/συμφωνίας συνεργασίας.

6. Την επιλογή της διαδοχής των δραστηριοτήτων των επιμέρους συνεδρίων, αναφορικά με την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού, το επίπεδο πολυπλοκότητας, το επίπεδο αφαίρεσης και το επίπεδο λειτουργικότητας.

7. Την επιλογή και τον προγραμματισμό της παρέμβασης, σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης , αναφορικά με την επιλογή εκείνων των θεματικών ενοτήτων που είναι συμβατές με το αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος στο άμεσο μέλλον.

8. Την υλοποίηση του προγράμματος, σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης.

9. Τη διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή με την επεξεργασία των στοιχείων που έχουν συλλεχθεί από τα φυλλάδια καταγραφής των παρατηρήσεων.

10. Την επαναξιολόγηση με το ίδιο διαγνωστικό εργαλείο , με το οποίο έγινε η αρχική αξιολόγηση , για την πιστοποίηση ή μη θετικών ή αρνητικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

11. Την εκτίμηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος ΔΙΩΝΗ. Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων συζητείται με το δάσκαλο της τάξης , με σκοπό το συνυπολογισμό σε αυτήν στοιχείων που αφορούν τη γενικότερη εικόνα του παιδιού στην τάξη.

12. Τη συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης για τον τερματισμό ή τη συνέχιση του προγράμματος ΔΙΩΝΗ.

13. Την ενημέρωση , σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης του διευθυντή και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου για την εξέλιξη του προγράμματος.

14. Την ενημέρωση σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης της οικογένειας , για τον τερματισμό ή την προτεινόμενη συνέχιση του προγράμματος , με σκοπό τη λήψη προφορικής έγκρισης, όπου αυτό απαιτείται. Στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος ΔΙΩΝΗ, ο Σ.Π.Ε λειτουργεί τόσο σε συμβουλευτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής. Ιδιαίτερα αναφορά πρέπει να γίνει σε θέματα διαχείρισης της τάξης και λειτουργίας των ομάδων εργασίας , η επιτυχία των οποίων θεωρούμε ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος ΔΙΩΝΗ. Σε αυτές τις περιοχές , ο συμβουλευτικός ρόλος του Σ.Π.Ε. , έχει ιδιαίτερη βαρύτητα.

7.5.7. Το Πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ και η Οικογένεια

Η διασύνδεση της οικογένειας με το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ, γίνεται σε **δύο επίπεδα** : **α)** σε επίπεδο ενημέρωσης και λήψης έγκρισης για την εφαρμογή του προγράμματος και **β)** σε επίπεδο παροχής πληροφοριακών

στοιχείων που αφορούν το παιδί και τη λειτουργία του στο χώρο του σπιτιού και της οικογένειας.

Στο πρώτο επίπεδο η διασύνδεση είναι μια ενέργεια τυπική, ωστόσο απαραίτητη, ενώ στο δεύτερο επίπεδο είναι περισσότερο ουσιαστική.

Για την υποδειγματική λειτουργία ενός συστήματος , πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που διασυνδέονται με αυτό. Η οικογένεια , θεσμός θεμελιώδης και ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη και την πρόοδο κάθε παιδιού , διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη ή όχι μιας διαδικασίας , η οποία για το ίδιο το παιδί μπορεί να είναι πρωτόγνωρη. Οι γονείς – ο ρόλος των οποίων έχει καταγραφεί στην ορθογραφία κυρίως ως ρόλος εφαρμοστών ή ρόλος πελατών εμπλεκόμενοι ενεργά στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους , την καθιστούν περισσότερο αποτελεσματική (Ημέλλου , 2003).

Η εμπλοκή της οικογένειας στο πρόγραμμα έχει στόχο την ψυχολογική, κατά κύριο λόγο, υποστήριξη όλων των παιδιών της τάξης, όσον αφορά υλοποίηση του προγράμματος ομαδικών δραστηριοτήτων, που προσομοιάζουν με παιχνίδια. Η συναίνεση της οικογένειας και η συμμετοχή της στη χαρά του παιδιού της , μπορούν να επηρεάσουν ιδιαίτερα θετικά την εμπλοκή των παιδιών , διευκολύνοντας ουσιαστικά την αποτελεσματική ολοκλήρωση του προγράμματος. Εξάλλου, η έγκριση από την οικογένεια μιας καινούριας πρακτικής , που αφορά το παιδί της , είναι στοιχειώδες δικαίωμά της και απαραίτητο δείγμα σεβασμού στο θεσμό που αυτή αντιπροσωπεύει.

7.6. Σχολεία Κοινότητας

Στα πρώτα χρόνια μετά το Α Παγκόσμιο Πόλεμο εκδηλώθηκαν προσπάθειες και εφαρμόστηκαν πολλές πρακτικές δοκιμές για την αναμόρφωση όχι μόνο της **διδασκτικής μεθόδου** αλλά γενικότερα της **σχολικής ζωής** σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Φορείς των πειραματισμών αυτών σχολείων ήταν συνήθως επαναστατικές δυνάμεις του εργατικού κινήματος. Ο στόχος τους ήταν σχεδόν πάντα ο ίδιος. **Να δημιουργήσουν γνήσιες σχολικές κοινότητες**. Στις σχολικές αυτές κοινότητες έπρεπε να συμμετέχουν εξωτερικά και εσωτερικά δάσκαλοι, μαθητές και γονείς. Με τον τρόπο αυτό έπρεπε η σχολική εργασία να αποκτήσει ένα πολύ πιο προσωπικό ύφος και μια ισχυρή παιδαγωγική και ιδιολογική χροιά. Για αυτό το λόγο ορισμένες φορές τα σχολεία αυτά αγνοούσαν το καθιερωμένο αναλυτικό και ωρολογιακό πρόγραμμα και εφαρμόζαν ένα κοινό σχέδιο εργασίας που είχε συνταχθεί ειδικά για αυτήν την σχολική κοινότητα.

Τα σχολεία αυτά διακρίνονταν γενικά από:

1. Μια χαλαρή εσωτερική οργάνωση
2. Ένα κοινοβιακό χαρακτήρα, για αυτό ονομάζονταν *Lebensgemeinschaftsschulen*, δηλαδή σχολεία κοινότητας ζωής.

Τέτοια σχολεία ιδρύθηκαν στη Γερμανία και κυρίως στο Αμβούργο, στη Βρέμη και στο Βερολίνο (Πυργιωτάκης, 2003).

7.7. Σχολεία Παραγωγής

Το σχολείο παραγωγής προέκυψε μετά τον Α Παγκόσμιο Πόλεμο κυρίως από το παιδαγωγικό ρεύμα του Σχολείου Εργασίας και ιδιαίτερα από την παιδαγωγική δραστηριότητα του Kerschensteiner και του

Gaudig. Ως συνέπειες της δραστηριότητας των δυο αυτών παιδαγωγών μπορεί κανείς να δει τις παρακάτω εξελίξεις:

1. Η διδασκαλία έγινε πιο χαλαρή σε όλα τα μαθήματα
2. Γεννήθηκε μια απέραντη βιβλιογραφία πάνω σε παιδαγωγικά και ψυχολογικά θέματα και ιδιαίτερα πάνω σε θέματα μεθόδου διδασκαλίας
3. Επικράτησε μια νέα παιδαγωγική πνοή σε ολόκληρο το διδασκαλικό σώμα
4. Η κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής συγχωνεύτηκε σε μεγάλο μέρος με την κινήσει του σχολείου εργασίας
5. Διαμορφώθηκε ένα νέο παιδαγωγικό ρεύμα, διαφορετικό από το σχολείο εργασία που ήταν επηρεασμένο από τις ιδέες του εργαζέσαι του μαρξιστικού σοσιαλισμού.

Το σχολείο παραγωγής προέκυψε κυρίως μετά το Συνέδριο των εργατών που έγινε το 1866 στη Γενεύη. Στο συνέδριο αυτό διατυπώθηκε ένα νέο εκπαιδευτικό ιδεώδες, οι βασικές αρχές του οποίου είναι:

1. Η ηθοκοπνευματική αγωγή θα πρέπει να οικοδομηθεί πάνω στην παραγωγική σωματική εργασία. Η παραγωγική διαδικασία γίνεται το κέντρο της αγωγής. Το παιδί θεωρείται ήδη ένας μικρός εργαζόμενος.
2. Η απόδοση στην εργασία αποτελούσε έναν διαρκή στόχο. Για αυτό η επισκόπηση της πορείας της εργασία ήταν απαραίτητη, όπως και η γνώση των μέσων εργασίας. Ως εργασία εδώ εννοείται η συλλογική εργασία και έχει ως πρότυπο της τη λειτουργία ενός εργοστάσιου (Πυργιωτάκης, 2003).

7.8. Maria Montessori (1870 – 1952): Θεμελιακές αρχές του Συστήματος

Η Μαρία Μοντεσσόρι θεωρείται μια από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς της **Νέας Παιδαγωγικής** στις αρχές του 19^{ου} αιώνα και μια από τους κύριους εκπροσώπους του παιδαγωγικού ρεύματος <<*Παιδαγωγική από το Παιδί*>>, δεδομένου ότι το κύριο παιδαγωγικό της έργο περιστρέφεται τόσο γύρω από την καταπολέμηση των προκαταλήψεων των ενήλικων απέναντι στο παιδί όσο και γύρω από την αναγνώριση των δικαιωμάτων του. Το παιδαγωγικό έργο της Μαρίας Μοντεσσόρι και κυρίως η μέθοδος της όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, άσκησε μεγάλη επίδραση όχι μόνο στον Ευρωπαϊκό αλλά και στο διεθνή εκπαιδευτικό κόσμο.

Η Θεωρία της

Η εξέταση της παιδαγωγικής της θεωρίας παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην ελληνική βιβλιογραφία, γιατί δεν είναι μεταφρασμένα στην ελληνική γλώσσα τα επιστημονικά παιδαγωγικά της έργα. Μια τέτοια προσπάθεια δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο από το διχασμό που προκαλεί το έργο της ανάμεσα σε οπαδούς και αντιφρονούντες.

Η Παιδαγωγική της Θεωρία γενικά

Οι επιδράσεις που δέχτηκε η παιδαγωγική θεωρία της Μοντεσσόρι από το χώρο των θετικών επιστημών, από τις οποίες προέρχονταν τα αρχικά επιστημονικά της ενδιαφέροντα, ήταν, σύμφωνα με τον Γιαγλή, περιορισμένες. Οι επιδράσεις αυτές ανάγονται κυρίως στις νέες φυσικές και πειραματικές μεθόδους που άρχισαν να εφαρμόζονται στην ανθρωπολογία για μια συστηματική μελέτη και ερμηνεία των δεδομένων που αφορούν τη συγκρότηση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου

σώματος. Η συμβολή της Πειραματικής Ψυχολογίας που βασιζόνταν σε μεθόδους περιγραφικές ήταν επίσης περιορισμένη γιατί σύμφωνα με την άποψη της ο επιστημονικός αυτός κλάδος έπρεπε να χρησιμοποιεί μια μέθοδο παρατήρησης των εκδηλώσεων ενός υποκειμένου που ενεργεί, κινείται και αντιδρά.

Η Παιδαγωγική Θεωρία της Μοντεσσόρι δέχτηκε αντίθετα σημαντικές επιδράσεις από τις πειραματικές προσπάθειες των ιατρών και παιδαγωγών *Jean Marc Gaspard Itard* και *Eduard Seguin*. Στην προσπάθεια της να διαμορφώσει μια θεωρία όσον αφορά μια σωστή διαπαιδαγώγηση, αρχικά παιδιών με ειδικές ανάγκες και στην συνέχεια κανονικών παιδιών, συγκρίνει τις έρευνες του Itard με αυτές των άλλων πειραματιστών που εργάστηκαν με όργανα και μέτρησης και διαπιστώνει « *ότι οι μελέτες του πρώτου είχαν άμεση και πρακτική επενέργεια στην αγωγή, ενώ η ψυχολογία του εργαστηρίου των ψυχολόγων.....δεν πέτυχε να επηρεάσει ουσιαστικά τις μεθόδους αγωγής* » (Πυργιωτάκης, 2003).

Βασικό χαρακτηριστικό στη θεωρία της Μοντεσσόρι, υπέρμαχου των δικαιωμάτων του παιδιού, αποτελούσε σε γεννικες γραμμές η απαίτηση για ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του που έπρεπε να αντιστοιχεί στον ατομικό αριθμό εργασίας. Στο σημείο αυτό εστιάζετε η μεγάλη αντίθεση της θεωρίας της ως προς την παλιά αγωγή. “*Στην παλιά αγωγή*” παρατηρεί ο **Boem**, “*ο ενήλικας αποφάσιζε αυθαίρετα να εκπαιδεύει και να πλάθει το παιδί, ενώ απαιτούσε από αυτό να υπακούει και να υποτάσσετε*” Σε αυτό το τρόπο αγωγής, ο οποίος δημιουργείται λόγω της τυραννικής υποδούλωσης του παιδιού, η Μοντεσσόρι εντοπίζει το βασικό μέχρι σήμερα πρόβλημα κάθε εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, το ουσιαστικό ζήτημα κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εντοπίζετε, κατά τη Μοντεσσόρι, στη δυνατότητα να ξεπεραστεί αυτή η μόνιμη πάλη και να δημιουργηθούν καλύτερες σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων και των

παιδιών. Ο **Boem** συμπληρώνει σε αυτό το σημείο *“ Το παιδί λοιπόν αναγκασμένο να αναπτύξει από μόνο του τον ενήλικο μέσα του και όντας κυρίαρχο κατά συνέπεια του εαυτού του, θα μπορέσει να εκτελέσει το έργο ανάπτυξης και δόμησης σε έναν κόσμο εργασίας που είναι στα μέτρα του ”*

Βασικές Παιδαγωγικές Διαστάσεις της Μοντεσσοριανής Αγωγής

Το περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα το **Σχολικό Περιβάλλον** του παιδιού κατέχει κεντρική θέση στη Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική. Το περιβάλλον μάθησης ήταν μια αληθινά ριζοσπαστική αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον της εποχής της Μοντεσσόρι. Η όλη σχολική αίθουσα διευθετήθηκε σε μια ποικιλία χώρων εργασίας, οι οποίοι εμπλουτίστηκαν με καρέκλες και τραπέζια μεγέθους εναρμονισμένα με το ύψος των παιδιών. Το περιβάλλον αυτό θεωρούνταν μια αντανάκλαση της αγάπης των παιδιών προς την τάξη και απέβλεπε στην προαγωγή της ανεξαρτησίας και της αυτάρκειας των παιδιών στην κατεύθυνση της πορείας της δικής τους μάθησης.

Οι έννοιες **Ελευθέρια** και **Πειθαρχία** διαπραγματεύονται επίσης με ιδιαίτερη σημασία στην παιδαγωγική θεωρία της Μοντεσσόρι. Η θέση της στο θέμα της ελευθερίας βρίσκεται ανάμεσα στην ανάγκη για πρωτοβουλίες και δραστηριότητες από πλευράς μαθητών από το ένα μέρος και σε μια διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε ανώφελες και άσκοπες πράξεις και δραστηριότητες των μαθητών από το άλλο. Η Μοντεσσόρι προέτρεπε συχνά τους γονείς *“να μην εγκλείουν το παιδί σε μια φυλακή εξαιτίας της εσφαλμένης ιδέας ότι πρέπει να το προστατεύσουμε σαν μικρό και αδύνατο, γιατί έτσι του καταπνίγουμε κάθε ζωτική ενέργεια. Αντίθετα, είναι ανάγκη να το αφήσουμε ελεύθερο να αφομοιώσει και να αναπτύξει ο,τι του προσφέρει η ψυχική του ζωή”* (Πυργιωτάκης, 2003).

Οι έννοιες των όρων **Φαντασία, Παιχνίδι και Παιδική Εργασία** παρουσιάζουν, τουλάχιστον με τη σύγχρονη τους σημασία, μεταξύ τους συγγένεια και αλληλουχία, δεδομένου ότι και το παιδικό παιχνίδι και η παιδική εργασία έχουν ανάγκη αρκετές φορές την παρουσία της πνευματικής αυτής ικανότητας, δηλαδή της φαντασίας, αλλά και η ίδια η φαντασία προκαλείται τόσο από το παιχνίδι όσο και από την παιδική δραστηριότητα και εργασία. Στην παιδαγωγική της θεωρία και η Μοντεσσόρι χρησιμοποιεί τους όρους αυτούς αλλά με διαφορετικό περιεχόμενο από την παραπάνω εννοιολογική τους αλληλουχία.

Η Μοντεσσόρι διαφωνεί με τη μέθοδο που επιτρέπει και αφήνει το παιδί να ζει σε ένα πλασματικό και όχι πραγματικό κόσμο και επομένως δεν θεωρεί απαραίτητες τις ιστορίες και τους μύθους με δράκοντες και νεράιδες και με γεγονότα που δεν είναι δυνατόν να συμβούν στην πραγματικότητα. Εάν θέλουμε να αναπτύξουμε την ικανότητα της φαντασίας, συμπεραίνει η ίδια *“ Δε θα το κάνουμε εκμεταλλευόμενοι την αδυναμία του παιδικού πνεύματος να διακρίνει το αληθινό από το ψεύτικο, τις πραγματικές από τις μυθικές έννοιες. Κάτι τέτοιο όχι μόνο δεν καλλιεργεί τη φαντασία, αλλά αντίθετα, καλλιεργεί την ευπιστία, που είναι χαρακτηριστική πνευμάτων όχι αναπτυγμένων ”* (Πυργιωτάκης, 2003).

Το θέμα της **Ηθικής Αγωγής** των παιδιών αποτελούσε μια από τις βασικές επιδιώξεις του παιδαγωγικού συστήματος της Μοντεσσόρι, αφού η ίδια εξάλλου ήταν θρησκευόμενη παιδαγωγός.

Η ηθική αγωγή εντασσόταν βέβαια μέσα στα μεθοδολογικά πλαίσια της νέας αγωγής του μοντεσσοριανού συστήματος, σύμφωνα με το οποίο απέβλεπε κανείς στην προώθηση της καλλιέργειας της περισσότερο με τις ευκαιρίες που έπρεπε να παρέχει ο δάσκαλος για εργασία των μαθητών ή για μεταξύ τους συνεργασία παρά με την άμιλλα, τις αμοιβές ή τις τιμωρίες της παραδοσιακής διδασκαλίας. Την καλλιέργεια του ηθικού χαρακτήρα των παιδιών την επιδίωκε με δυο

βασικές πνευματικές δυνάμεις, την **αγάπη** που εκδηλώνεται από τον παιδαγωγό στο παιδί και αμφίδρομα, καθώς και με το **θεϊκό φως**. Η προώθηση και η καλλιέργεια της ηθικής αγωγής επιτυγχανόταν τόσο με τις ελεύθερες δραστηριότητες του παιδιού όσο και με την *παιδαγωγική αγάπη* και την *όλη φωτεινή παρουσία* του δασκάλου που αντανακλά στο παιδί.

Το πρόβλημα του **Παιδαγωγικού Ρόλου** του δασκάλου είχε απασχολήσει σημαντικά τη Μοντεσσόρι στο σύστημα της, δεδομένου ότι η σημασία του συνδέεται με αρκετές διαστάσεις του και κυρίως με την παιδαγωγική ελευθέρια, την πειθαρχία και την παιδική εργασία. Στο θέμα μάλιστα της ελευθερίας η Μοντεσσόρι υποδεικνύει την προστατευτική αυθεντία από μέρους του ενήλικα, που τη θεωρεί αναγκαίο: *ο ενήλικας "να γίνεται φύλακας και προστάτης του περιβάλλοντος και να φροντίζει για να είναι όμορφο και τακτοποιημένο"*. Όταν τα παιδιά αρχίζουν να δουλεύουν, η επέμβαση του γίνεται με όση μεγαλύτερη διακριτικότητα γίνεται. Παρεμβαίνει με το κύρος του, είτε για να δείξει τη σωστή χρήση του υλικού, είτε για να καταπνίξει την κάθε ενέργεια που θεωρεί καταστροφική.

Η βασική διαφορά, ανάμεσα σε αυτή τη μέθοδο και την υποτιθέμενη αντικειμενική διδασκαλία της παλιάς μεθόδου, εντοπίζεται στο γεγονός ότι τα εργαλεία δεν είναι για τον εκπαιδευτικό βοήθειες που πρέπει να εξηγήσει, δεν είναι συνεπώς διδακτικά μέσα με την κανονική σημασία του όρου. Είναι αντίθετα μια βοήθεια για το παιδί, που τα επιλέγει, τα αποκτά, τα χρησιμοποιεί σε συνάρτηση με τις κλίσεις, τις ανάγκες και τις τάσεις του ενδιαφέροντος του. Με τον τρόπο αυτό τα αντικείμενα μετατρέπονται σε εργαλεία ανάπτυξης (Πυργιωτάκης, 2003).

Το **Διδακτικό Υλικό** ή το **Αναλυτικό Πρόγραμμα** των μαθητών, όπως το ονομάζει ο L.R.Williams που συγκέντρωσε η Μοντεσσόρι ή κατά ένα μέρος δημιούργησε η ίδια, αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέρη του παιδαγωγικού της συστήματος. Το υλικό αυτό διακρίνεται σε τέσσερις ομάδες, στην αγωγή των κινήσεων, στην αγωγή των αισθήσεων, στην γλωσσική αγωγή και στην θεωρητική – εγκυκλοπαιδική μάθηση. Ο Boehm διακρίνει το διδακτικό υλικό της Μοντεσσόρι στις παρακάτω πέντε ομάδες

1. Εργασίες της καθημερινής ζωής
2. Υλικό για την καλλιέργεια των αισθήσεων (αισθητηριακό υλικό)
3. Το γλωσσικό υλικό
4. Το μαθηματικό υλικό
5. Υλικό για την κοσμική εκπαίδευση, που αναφέρεται στη γνώση των σχέσεων και των κοσμικών νόμων (Πυργιωτάκης, 2003) .

7.9. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση των παιδιών και των νέων με εκπαιδευτικές δυσκολίες και ανάγκες προϋποθέτει: 1) διαγνωστική αξιολόγηση και προσδιορισμό του αναπτυξιακού και εκπαιδευτικού προφίλ των παιδιών 2) κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό 3) κατάλληλη οργάνωση του εκπαιδευτικού πλαισίου, ώστε να εξυπηρετούνται οι πραγματικές ανάγκες των παιδιών 4) κατάλληλα προγράμματα τόσο για τα άτομα που θα ενταχθούν στο σχολείο ειδικής αγωγής, όσο και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα άτομα που θα ενταχθούν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης 5) υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Ένας πολύ σημαντικός τομέας της ειδικής αγωγής είναι ο τομέας της οργάνωσης. Η καλή οργάνωση των εκπαιδευτικών και των άλλων υπηρεσιών της ειδικής αγωγής είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία. Με τον Ν. 2817 του 2000, προβλέπονται όλες οι καινοτομίες και οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα πλήρες και σύγχρονο πλαίσιο οργάνωσης της ειδικής αγωγής.

Με τον νόμο αυτό μπαίνουν τρεις βασικοί άξονες που πρέπει να χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση των ατόμων με δυσκολίες σήμερα 1) τον άξονα της σχολικής ενσωμάτωσης, η οποία δηλώνει την περισσότερο αποδεκτή σήμερα τάση στην ειδική αγωγή παγκόσμια 2) τον άξονα της ορθολογικής οργάνωσης των υπηρεσιών εκπαίδευσης 3) τον άξονα των διαγνωστικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Παιδιά με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα (Υπερευφυή) και η Εκπαίδευσή τους

8.1. Γενικά

Το σχολείο αποφεύγει σιγά – σιγά να επικεντρώνεται στο προφίλ που παρουσιάζει ο « μέσος όρος » των μαθητών που φοιτούν σε αυτό και προσπαθεί να προωθήει εξατομικευμένο σχολικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δε προσεγγίζονται ως ξεχωριστές περιπτώσεις μόνο το παιδί με αναπηρία, το παιδί που ανήκει στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και το « τυπικώς » αναπτυσσόμενο παιδί αλλά και το παιδί με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα.

Ο σχεδόν ξεχασμένος ως τώρα « χαρισματικός » ή και « ταλαντούχος » μαθητής άρχισε να αποτελεί το θέμα συζήτησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και να ενδιαφέρει το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. (Σούλης, 2006).

Παρατηρείται έντονη κινητικότητα και προσπάθεια να μελετηθούν εκ νέου τα Υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά, καθώς και η εκπαίδευσή τους και να γίνουν οι αναγκαίες αλλαγές ή προσαρμογές στην εκπαίδευση προκειμένου να τύχουν και αυτά ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης και φροντίδας (Kirk κ.α, 2003).

8.2. Γενική κατανόηση της έννοιας Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα

Στο θέμα της « *υψηλής νοητικής λειτουργικότητας* » συναντάμε πολυάριθμους διαφορετικούς όρους που περιγράφουν τους ιδιαίτερα έξυπνους ανθρώπους και τις ικανότητές τους.

Τέτοιοι όροι είναι: « *ευφυής* » , « *ιδιοφυής* » , « *ταλαντούχος* » , « *χαρισματικός* » , « *μεγαλοφυής* » , « *παιδί θαύμα* » , « *μεγαλοφυΐα* » , « *ταλέντο* » , « *υψηλή νοητική λειτουργικότητα* » .

Ο όρος « *ευφυΐα* » ήταν δόκιμος στο πλαίσιο της θεωρίας των αποκλίσεων της νοημοσύνης . Ο « *ευφυής* » ο « *άνω του μέσου όρου ικανός* » αποτελεί τον αντίποδα του « *νοητικά καθυστερημένος* » ή του « *κάτω του μέσου όρου ικανός* » . Δηλαδή με νοητική υπεροχή.

Η λέξη « *ιδιοφυΐα* » σημαίνει « *την έμφυτη ικανότητα (του ατόμου) για εξαιρετικές επιδόσεις σε κάποιο αντικείμενο* » (Μπαμπινιώτης, 1998). Ο όρος « *ιδιοφυΐα* » δηλώνει την « *ιδιαίτερα άνω του μέσου όρου νοητική ικανότητα του ατόμου* » .

Ο όρος « *ταλαντούχος* » χρησιμοποιείται για τα άτομα, τα οποία διακρίνονται και υπερέχουν σε σύγκριση με τα άλλα άτομα της ηλικίας τους σε κάποια περιοχή , π . χ στη ζωγραφική , στη λογοτεχνία , στη μουσική κλπ (Χρηστάκης, 2006).

Πολλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο « *χαρισματικά* » . Αλλά ο όρος αυτός δε καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για υψηλές επιδόσεις . Τόσο ο όρος « *ταλαντούχος* » όσο και ο όρος « *χαρισματικά* » έχουν άμεση σχέση με τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά είναι μια ανομοιογενής ομάδα και η ευφυΐα και τα ταλέντα τους μπορούν να εκδηλώνονται σε μια ή περισσότερες περιοχές (Χρηστάκης, 2006).

Με τον όρο « *μεγαλοφυΐα* » χαρακτηρίζονται τα άτομα που διακρίνονται για τις πολύ υψηλές επιδόσεις τους, κυρίως σε κοινωνικά ή νοητικά πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας και γι αυτό μνημονεύονται από την ιστορία. Ως « μεγαλοφυή » θεωρούνται εκείνα τα άτομα που έχουν Δείκτη Νοημοσύνης άνω του 145.

Ο όρος « *παιδιά – θαύματα* » συναντάται κυρίως στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο καθώς και στην εκλαϊκευμένη επιστημονική βιβλιογραφία. Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται παιδιά που επιτυγχάνουν, ήδη κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας πολύ υψηλές επιδόσεις σε συγκεκριμένα νοητικά πεδία (κυρίως στη μουσική) οι οποίες μπορούν να επιτευχθούν μόνο από ενήλικες με υψηλό δείκτη νοημοσύνης .

Και τέλος χρειάζεται να προσδιοριστούν οι όροι « *λανθάνουσα υψηλή νοητική λειτουργικότητα* », « *λανθάνων χαρισματικός* » ή « *λανθάνων ταλαντούχος* » . Αυτοί οι όροι αναφέρονται σε εκείνο το άτομο που ενώ διαθέτει υψηλή νοητική λειτουργικότητα , εξ αιτίας έλλειψης κατάλληλης ενίσχυσης , δε μπορεί να την εξωτερικεύσει , ώστε τελικά να γίνει αντιληπτή από τον κοινωνικό περίγυρο ή το σχολικό περιβάλλον (Σούλης, 2006).

8.3. Ορισμός των Υπερευφύων Παιδιών

Στην προσπάθεια του να κατανοήσει κανείς την έννοια της « *υψηλής νοητικής λειτουργικότητας* » και να απαντήσει στο ερώτημα ποιο άτομο καλείται ταλαντούχο ή χαρισματικό έρχεται αντιμέτωπος με μια μεγάλη « γκάμα » ορισμών και διατυπώσεων , στην οποία αντικατοπτρίζεται η δυσκολία προσδιορισμού του όρου. (Σούλης, 2006)

Όπως είναι γνωστό παλιότερα τα παιδιά και γενικά τα άτομα κατατάσσονταν σε επίπεδα ανάλογα με το νοητικό τους δυναμικό ,

παίρνοντας ως βάση τον μέσο όρο της κανονικής καμπύλης κατανομής της νοημοσύνης δηλαδή το 100. Αλλά η κατανομή αυτή έχει ως κριτήριο μόνον το βιολογικό παράγοντα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα σημερινά παραδεκτά σύμφωνα με τα οποία ο βαθμός νοημοσύνης ιδιαίτερα στις ακραίες θέσεις δε δίνει κανονική καμπύλη κατανομής .

Έχει παρατηρηθεί ότι μερικά παιδιά έχουν δείκτη νοημοσύνης πολύ χαμηλό π.χ. 70 ή και λιγότερο χωρίς να υπάρχουν παθολογικά στοιχεία ενώ άλλα βρίσκονται στη κορυφή της κλίμακας (Δ Ν 140) , χωρίς να έχουν εμφανή στοιχεία υπεροχής με βάση την κλίμακα κανονικής κατανομής .

Είναι γνωστό ότι τα άτομα της σημερινής εποχής φαίνονται περισσότερο έξυπνα σε σύγκριση με τα άτομα παλιότερων εποχών . Βασικοί παράγοντες που αιτιολογούν τη διαφορά αυτή είναι η διαφορετική εκπαίδευση και οι περισσότερες εμπειρίες. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να αυξήσουμε τα άτομα με υψηλή νοημοσύνη , αν δημιουργήσουμε κατάλληλες συνθήκες ανάπτυξης (Χρηστάκης, 2006).

Ύστερα από τα παραπάνω είναι σαφές ότι είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός κοινά αποδεκτός με βάση μόνο το επίπεδο ευφυΐας. Ένας ορισμός ο οποίος είναι περιγραφικός , περιλαμβάνει περισσότερα στοιχεία και φαίνεται να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα είναι ο εξής (Ross, 1993): *Υπερευφηή και ταλαντούχα είναι τα παιδιά και οι νέοι που έχουν διαγνωσμένο ταλέντο ή δείχνουν την ικανότητα να εμφανίσουν σε αξιοσημείωτα υψηλό επίπεδο επίκτητα προσόντα όταν συγκρίνονται με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους που έχουν τις ίδιες εμπειρίες , αναπτύσσονται κάτω από τις ίδιες περιβαλλοντικές συνθήκες και χρειάζονται ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες .*

Τα παιδιά αυτά επιδεικνύουν υψηλές ικανότητες στη νοητική , αναπτυξιακή και/ ή καλλιτεχνική περιοχή , κατέχουν ασυνήθιστα

αρχηγικές ικανότητες και υπερέχουν σε ειδικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Είναι σαφές ότι τα σχολεία πρέπει να εξασφαλίζουν ειδικές υπηρεσίες ή δραστηριότητες για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Χρηστάκης , 2006).

Κατά τον Terman (1926) ο ορισμός για την χαρισματικότητα και το ταλέντο φαίνεται σήμερα πολύ απλός. Κατά τον Terman ως χαρισματικός ή ταλαντούχος μαθητής χαρακτηριζόταν όποιος συγκαταλεγόταν από τον εκπαιδευτικό στους τρεις καλύτερους μαθητές ή μαθήτριες της τάξης του ή ενώ ήταν ο μικρότερος ηλικιακά μαθητής της τάξης επιτύχανε στο τεστ νοημοσύνης Δείκτη Νοημοσύνης το λιγότερο 140.

Σύμφωνα με τον Marland ο ορισμός είναι ο εξής: Ως χαρισματικά ή ταλαντούχα όρισε τα παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες επιδόσεις στους παρακάτω τομείς: α) στον τομέα των γενικών νοητικών ικανοτήτων , β) στον τομέα των ακαδημαϊκών διακρίσεων , γ) στον τομέα της δημιουργικής και παραγωγικής σκέψης ,δ) στον τομέα των ηγετικών προσόντων , ε) στο τομέα των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και στ) στο τομέα των ψυχοκινητικών ικανοτήτων. *« Αυτά είναι παιδιά που χρειάζονται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες πέραν αυτών που παρέχονται από ένα κανονικό σχολικό πρόγραμμα , προκειμένου να πραγματοποιήσουν τη συνεισφορά τους στον εαυτό τους και στην κοινωνία »* (Marland, 1971).

Τελευταία γίνεται προσπάθεια να διατυπωθεί ορισμός της υπερευφυίας ο οποίος να περιλαμβάνει ικανότητες που έχουν σχέση με τη σχολική εργασία και τη μάθηση είτε αυτές είναι ορατές , είτε αποκαλύπτονται με εκπαιδευτικές διαδικασίες .

8.3.1. Πως νοείται η Υπερευφυΐα

Ο Gardner (1998) υποστηρίζει ότι η Υπερευφυΐα είναι ένα σύνολο ειδικών ικανοτήτων. Πρότεινε δε μια λίστα από επτά (7) διαφορετικές ικανότητες , τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του όταν εκπαιδεύει υπερευφυή παιδιά .

1. Γλωσσική νοημοσύνη : Η ικανότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα στη γραπτή και προφορική έκφραση, για να βοηθηθεί να λύνει προβλήματα και να βρίσκει νέες απαντήσεις στα παλιά προβλήματα .

2. Λογικομαθηματική νοημοσύνη: Η ικανότητα να χρησιμοποιεί σημειώσεις και αριθμητική , για να αιτιολογεί κάτι με συμπεράσματα και επαγωγή .

3. Σωματοκινησθητική νοημοσύνη: Η ικανότητα να χρησιμοποιεί όλο ή μέρος του σώματος για να παρουσιάζει ένα έργο ή τον τρόπο μιας παραγωγής (π.χ. χορευτής , αθλητής.)

4. Διαπροσωπική νοημοσύνη: Η ικανότητα να καταλαβαίνει άλλα πρόσωπα – τις δραστηριότητές τους , τα κίνητρό τους – και να δρα παραγωγικά πάνω στη γνώση αυτή (π.χ. δάσκαλος , πολιτικός.)

5. Μουσική νοημοσύνη: Η ικανότητα να διακρίνει τον τόνο , η ευαισθησία στον ρυθμό , στη πλοκή και η ικανότητα να ακούει όλα αυτά. Η παραγωγή μουσικής μέσα από την παρουσία ή τη σύνθεση .

6. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη: Η ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματά του , τα κίνητρό του , τις γνωστικές δυνατότητές του και το στιλ του.

7. Φυσική νοημοσύνη: Η ικανότητα να κατανοεί το περιβάλλον και να διαμορφώνει αρμονικά σχήματα με αυτό (π.χ. αρχιτέκτονας , μηχανικός ,κλπ.)

8. Φυσιογνωστική νοημοσύνη: Η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αναγνωρίζει και να κατηγοριοποιεί τα πράγματα της φύσης.

9. Υπαρξιακή νοημοσύνη: Η ικανότητα του ατόμου να θέτει ερωτήματα για την ύπαρξη , τη ζωή και το θάνατο.

Αργότερα ο Gardner διέκρινε άλλες δύο πλευρές της νοημοσύνης. Την φυσιογνωστική νοημοσύνη και την υπαρξιακή νοημοσύνη .

Όλοι ξέρουμε πρόσωπα τα οποία είναι πολύ καλά στη μία ή στην άλλη ικανότητα του παραπάνω πίνακα. Για παράδειγμα ένας μαθητής είναι πολύ καλός στα μαθηματικά αλλά δεν είναι το ίδιο καλός στη γλώσσα ή στις διαπροσωπικές σχέσεις .Ένας άλλος μαθητής μπορεί να είναι πολύ καλός στη διαπροσωπική νοημοσύνη , αλλά δεν είναι το ίδιο καλός στη μουσική νοημοσύνη κλπ.

Συνήθως υπάρχει συνάφεια μεταξύ των επιμέρους περιοχών νοημοσύνης . Το παιδί που έχει διαγνωστεί ως υπερευφύες σε μια περιοχή της νοημοσύνης , συνήθως είναι καλό και στις άλλες περιοχές. Η διαφορά των παιδιών αυτών από τα παιδιά των άλλων ειδικών κατηγοριών είναι ότι τα υπερευφυή παιδιά παρουσιάζουν υπεροχή σε διάφορες περιοχές ενώ όλα τα άλλα έχουν ελλείμματα στη μία ή στην περιοχή ανάπτυξης .Συνεπώς ο εκπαιδευτικός πέρα από τα γενικά μέτρα που πρέπει να παίρνει για να ικανοποιεί τις ιδιαίτερα υψηλές ικανότητες των μαθητών του σε όλες τις περιοχές, πρέπει επίσης να ξέρει τι θα κάνει για τους μαθητές που έχουν ειδικά ταλέντα σε μια ή περισσότερες περιοχές π . χ στα μαθηματικά ή στις διαπροσωπικές σχέσεις κλπ (Σούλης ,2006).

8.3.2. Παράγοντες που συμβάλουν στην εμφάνιση της Υπερευφυΐας

Μερικά ερωτήματα που έχουν απασχολήσει και απασχολούν ακόμη τους γενετιστές και άλλους ειδικούς είναι τα εξής:

1. Γεννιούνται ή γίνονται τα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά;
2. Οι ικανότητες που έχει ένα υπερευφυές παιδί αναδύονται ανεξάρτητα από την εκπαίδευση που έχει και το περιβάλλον ;
3. Τι ρόλο παίζει η κληρονομικότητα στο υπερευφυές παιδί;

Όπως είναι γνωστό πριν από εκατό και πλέον χρόνια ο Galton μελέτησε εξέχοντα πρόσωπα στην Αγγλία και βρήκε ότι οι εξαιρετικές ικανότητες που κατέγραψε για τα άτομα αυτά υπήρχαν και στις οικογένειές τους και συνεπώς είχαν γενετική βάση. Έκτοτε κανείς δεν αμφισβητεί ότι τα παιδιά κληρονομούν από τους γονείς ικανότητες. Είναι λοιπόν σαφές ότι το γενετικό υλικό ως παράγοντας για την υπερευφυΐα υπάρχει (Χρηστάκης, 2006).

Ωστόσο οι έρευνες δείχνουν ότι εκτός από την κληρονομικότητα , σημαντικός είναι και ο ρόλος του περιβάλλοντος . Μελετήθηκαν ταλαντούχα άτομα διαφόρων ειδικοτήτων , όπως πιανίστες , μαθηματικούς , κολυμβητές και άλλα, τα οποία είχαν διαγνωστεί ως υπερευφυή. Μερικά γενικά χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών τα οποία καταγράφηκαν κατά τις συνεντεύξεις των γονέων και των δασκάλων είναι τα εξής:

1. Προθυμία να κάνουν ότι καλύτερο μπορούσαν για να πετύχουν τις ανώτατες δυνατές επιδόσεις π . χ προσπάθεια , άσκηση κλπ
2. Ανταγωνισμός με τους συμμαθητές τους στην περιοχή του ταλέντου και απόφαση να κάνουν το καλύτερο δυνατόν με κάθε κόστος.

3. Ικανότητα να μαθαίνουν πολύ γρήγορα νέες τεχνικές ή σχέδια δράσης στην περιοχή του ταλέντου τους.

Παράλληλα όμως βρέθηκε ότι οι οικογένειες βοηθούσαν πολύ τα ταλαντούχα παιδιά τους , είτε με συμπεριφοριστικές τεχνικές , είτε διαθέτοντας χρήματα.

Συνεπώς και οι δύο παράγοντες, γενετικό υλικό και περιβάλλον όταν συνεργάζονται αρμονικά, βοηθούν τα παιδιά να εκδηλώνουν τις υψηλές ικανότητές τους .

8.3.3. Κριτήρια της Υψηλής Νοητικής Επάρκειας

Για να έχει ένα παιδί υψηλή νοητική επάρκεια πρέπει να πληροί τα ακόλουθα κριτήρια:

- 1.** Να είναι νευρολογικά υγιές
- 2.** Να γεννά πλούσιο ρεπερτόριο και να εφευρίσκει στρατηγικές εργασίας .
- 3.** Να εφευρίσκει πρωτότυπους τρόπους να κάνει πλήρες αλλά και με οικονομία χρόνου και ανθρώπινου δυναμικού.

Οι υπερευφυείς μαθητές υπερέχουν σε ότι αφορά τις πληροφορίες που δημιουργούν. Ανακαλύπτουν νέες ιδέες και βρίσκουν γρήγορα πολλές ιδέες για να λύνουν τα προσωπικά τους προβλήματα. Χρησιμοποιούν με επιτυχία τις γνωστικές στρατηγικές και αξιοποιούν πληροφορίες για να δημιουργούν νέες στρατηγικές κι αυτό με τρόπο που αντιστοιχεί σε επίπεδο 3 με 4 χρόνια πιο πάνω από την ηλικία τους.

Υποχρέωση του σχολείου είναι να διδάσκει στρατηγικές στα παιδιά και να τους υποδεικνύει τρόπους για τη μεταφορά των στρατηγικών αυτών από τη μια περιοχή στην άλλη , πράγμα που δεν είναι τόσο εύκολο όσο ακούγεται.

Φαίνεται βέβαιο ότι παράγοντες στην οικογένεια , στην κοινωνία και στο σχολείο βοηθούν την καλύτερη ανάπτυξή τους. Αυτό σημαίνει ότι αν οι μαθητές με διαγνωσμένες υψηλές φυσικές ικανότητες υποστηριχθούν κατάλληλα από την οικογένεια , το σχολείο και την κοινωνία μπορούν να αναπτύξουν ακόμη περισσότερο τις ικανότητες αυτές(Σούλης, 2006).

8.3.4. Ταξινόμηση των Περιπτώσεων

Με κριτήριο την ευφυΐα προτείνεται την κατάταξη των παιδιών στις ακόλουθες ομάδες:

- 1. Απλώς ευφυείς,** με δείκτη νοημοσύνης 116 – 130 .Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής αντιπροσωπεύουν το 15 με 20% του γενικού πληθυσμού .
- 2. Εξαιρετικά ευφυείς,** με δείκτη νοημοσύνης 131 – 145 .Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής αντιπροσωπεύουν το 2 με 4% του γενικού πληθυσμού.
- 3. Μεγαλοφυείς ,** με δείκτη νοημοσύνης άνω του 145. Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής αντιπροσωπεύουν το 0,01% του γενικού πληθυσμού .

Κατά κοινή ομολογία τα προικισμένα σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στον ακαδημαϊκό και στον σχολικό τομέα .

Μια ομάδα παιδιών της κατηγορίας (2) και (3) αν και έχουν πολύ υψηλό επίπεδο ευφυΐας, πετυχαίνουν χαμηλότερες από τις αναμενόμενες επιδόσεις. Τα παιδιά αυτά είναι γνωστά με τον όρο « **παιδιά με υποεπίδοση** ». Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα ή έχουν προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς τους, φτωχά

ερεθίσματα, χαμηλή αυτοϊδέα και αυτόεκτίμηση , συναισθηματικές διαταραχές και απουσία κινήτρων.

8.4. Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα

Στη προσπάθειά του να περιγράψει κανείς το προφίλ του παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα οφείλει να λάβει υπόψη του δύο μεθοδολογικές προϋποθέσεις :Από τη μία τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα αποτελούν μια ετερογενή ομάδα γι αυτό δε θα πρέπει να οδηγείται με ευκολία σε γενικεύσεις αναφορικά με τα γνωρίσματα και την κοινωνική συμπεριφορά που το κάνουν να διαφέρει από κάθε άλλο.

Από την άλλη κάθε παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα επιβάλλεται να κατανοείται ως μια ολότητα στο πλαίσιο όμως ενός κοινωνικού συνόλου. Τα γνωστικά του χαρακτηριστικά συνδέονται άλλωστε με τις φυσικές και κινητικές του ικανότητες καθώς και με τα συναισθηματικά του γνωρίσματα.

Τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα διακρίνονται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών που διαφέρουν από εκείνα που διαθέτουν οι συνομήλικοί τους με «τυπική»νοημοσύνη (Σούλης , 2006).

Για να αναγνωριστεί ένα παιδί σχολικής ηλικίας ως παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω γνωρίσματα :

Στον γνωστικό τομέα: Να προτιμάει αφηρημένα και πολύπλοκα περιεχόμενα . Να προβαίνει σε δημιουργική επίλυση των προβλημάτων και να καταθέτει προτάσεις . Να θέλει να συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες μάθησης. Να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες του περιβάλλοντος . Να παρουσιάζει ιδιαίτερες επιδόσεις στη μνήμη. Να έχει κλίση προς την τελειομανία. Να αντιλαμβάνεται γρήγορα και όχι επιφανειακά όσα συμβαίνουν γύρω του . Να μπορεί να

συγκεντρώνεται δίχως να διασπάται εύκολα η προσοχή του. Να έχει πολύπλευρα ενδιαφέροντα .Να είναι περίεργο. Να του αρέσει η μελέτη . Να είναι απαιτητικό τόσο από τον εαυτό του όσο και από τους άλλους .

Στον συναισθηματικό τομέα: Να έχει την αίσθηση του χιούμορ όσο κι αν σε πολλές περιπτώσεις αυτό αμφισβητείται από το περιβάλλον του. Να είναι συναισθηματικό . Να το απασχολούν απ νωρίς για την ηλικία του ανθρωπολογικά ζητήματα και « οριακές » θεματικές όπως χαρακτηριστικά , η γέννηση , ο θάνατος , το σύμπαν , ο θεός . Να είναι αισιόδοξο .

Και στον κοινωνικό τομέα : Να κατέχει διαμορφωμένο αίσθημα δικαίου. Να κλίνει προς τον αλτρουισμό και τον ιδεαλισμό . Να έχει διαμορφωμένο αίσθημα ηθικής . Να εκφράζει αυστηρή κριτική .

Επιπλέον ένα παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα σχολικής ηλικίας διακρίνεται και για τα εξής χαρακτηριστικά : Έχει υψηλή ενεργητικότητα . Είναι ενθουσιώδες . Προτιμά την αυτόνομη εργασία . Δεν κρύβει την πλήξη του. Το διακρίνει μια χαρακτηριστική αυτοτέλεια και υπευθυνότητα . Φαίνεται πως διαθέτει εσωτερικά κίνητρα επίδοσης . Το διακρίνει μια ρεαλιστική αυτοεκτίμηση .

Σύμφωνα με τον **Χρηστάκη (2006)** τα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά εξεταζόμενα ως ομάδα παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά κατά περιοχές :

Φυσική ανάπτυξη .Παρατηρήσεις και έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των νοητικών και των φυσικών χαρακτηριστικών των παιδιών . Τα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά υπερέχουν των συνομηλίκων τους στα θέματα της υγείας και στη φυσική δύναμη .Το ποσοστό θνησιμότητας σε νεαρή ηλικία είναι 20% μικρότερο σε σύγκριση με τα άλλα άτομα.

Νοητικές λειτουργίες. Υψηλός βαθμός επάρκειας στις νοητικές λειτουργίες και στην αποτελεσματικότητά τους. Διακρίνουν και

αναγνωρίζουν λεπτομέρειες τις οποίες τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους δεν πετυχαίνουν. Βρίσκουν πρωτότυπες και εναλλακτικές λύσεις στα καθημερινά προβλήματα.

Γνωστικές λειτουργίες. Επεξεργάζονται με μεγαλύτερη ταχύτητα και ακρίβεια τις πληροφορίες και τις εντολές που δέχονται .Δείχνουν υψηλή ικανότητα συσχέτισης και ταξινόμησης των γνώσεων. Υπερέχουν των συνομηλίκων τους στο συλλογισμό και στην ευκολία επίλυσης προβλημάτων.

Εκπαίδευση. Υψηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα και αξιοσημείωτη υπεροχή στα καλλιτεχνικά (μουσική , ζωγραφική κλπ).Έχουν γνώσεις ανώτερες κατά 2 – 4 έτη από αυτές της τάξης στην οποία φοιτούν .Μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στις γενικές εξετάσεις από ότι τα άλλα παιδιά.

Κοινωνική ανάπτυξη. Το κοινωνικό προφίλ των υπερευφύων και ταλαντούχων παιδιών υπερέχει των άλλων. Εκτελούν πρόθυμα οδηγίες και διεκπεραιώνουν καθήκοντα που τους αναθέτουν οι δάσκαλοί τους . Παρουσιάζουν υψηλό βαθμό κοινωνικής ωριμότητας.

Ενδιαφέροντα . Τα ενδιαφέροντα των υπερευφύων παιδιών υπερέχουν σε όλους τους τομείς σε σύγκριση με τα συνομήλικά τους. Ειδικότερα : διαβάζουν πολλά βιβλία και ιδιαίτερα βιβλία με θέματα εξερεύνησης και επιστημονικής φαντασίας . Υψηλά ενδιαφέρονται κυρίως σε θέματα φιλολογίας , λογοτεχνίας , ιστορίας , μαθηματικών και στις καλές τέχνες . Τους αρέσει να γράφουν διηγήματα , μυθιστορήματα ή άλλα βιβλία. Δημοσιεύουν κείμενα σε μικρή ηλικία.

Προσωπικότητα και χαρακτήρας. Παρουσιάζουν συναισθηματική σταθερότητα , φιλαλληλία , φιλαλήθεια και ευσυνειδησία. Είναι λιγότερο επιρρεπή στον αλκοολισμό και στην εφηβική εγκληματικότητα .Στα τεστ προσωπικότητας σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις από τον μέσο όρο σε ποσοστό 60 – 80%

Ακαδημαϊκή – Επαγγελματική επιτυχία. Τα υπερευφυή άτομα σημειώνουν μεγαλύτερη επιτυχία στον ακαδημαϊκό και τον επαγγελματικό τομέα σε σύγκριση με τα άλλα άτομα . Συνήθως επιλέγουν νομικές , φυσικές επιστήμες και ανθρωπιστικές σπουδές. Στα επαγγέλματα των γιατρών και των δικηγόρων τα υπερευφυή άτομα είναι 8 φορές περισσότερα από τα άλλα άτομα.

Μερικές φορές επισημαίνονται υπερευφυή παιδιά τα οποία παρουσιάζουν αρνητικά χαρακτηριστικά όπως:

1. Αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση.
2. Ανία ή διάσπαση της προσοχής στην τάξη την ώρα του μαθήματος.
3. Χαμηλή επίδοση σε όλα τα μαθήματα.
4. Ανεπάρκεια , άγχος και αυτοπεριθωριοποίηση ή αντίθετα επιθετικότητα.
5. Έλλειψη ανοχής για τα παιδιά με χαμηλές ικανότητες .
6. Υπερεκτίμηση των ικανοτήτων τους με συνέπεια μερικές φορές να θέτουν μη ρεαλιστικούς στόχους .
7. Αυτοκριτική και απογοήτευση όταν νομίζουν ότι δεν κάνουν κάτι σωστά.
8. Αποτυχία στους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς τομείς.
9. Κακές διαπροσωπικές σχέσεις.
10. Δυσκολίες προσαρμογής και διάφορα ψυχολογικά προβλήματα

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι οι δυσκολίες και τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται παραπάνω έχουν ως βασικούς αιτιολογικούς παράγοντες εγγενείς δυσκολίες (π . χ χρόνιες ασθένειες , βιοχημικές ανωμαλίες κ. α ή αρνητικές αλληλεπιδράσεις στο περιβάλλον τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να προληφθούν ή να αλλάξουν με τις ακόλουθες προϋποθέσεις :

Αν στα πλαίσια της εκπαίδευσης των υπερευφύων παιδιών περιλαμβάνονται και στρατηγικές τροποποίησης της αρνητικής συμπεριφοράς.

Αν έγκαιρα και συστηματικά αποκαλυφθούν οι περιβαλλοντικοί αρνητικοί παράγοντες που προκαλούν τα χαρακτηριστικά αυτά και τις δυσκολίες.

Με έγκαιρη παρέμβαση και συμβουλευτική εργασία με την οικογένεια και το σχολείο μπορούν να ελεγχθούν οι αρνητικοί παράγοντες και να αλλάξουν ή να δημιουργηθούν κατάλληλες συνθήκες για την εκδήλωση καλύτερων συμπεριφορών (Χρηστάκης ,2006).

8.5. Προβλήματα παιδιών με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα

Όπως κάθε άλλο παιδί έτσι και το παιδί με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα ενδέχεται να παρουσιάζει προβλήματα που συχνά παραβλέπονται καθώς η κοινή γνώμη θεωρεί πως η υψηλή νοητική λειτουργικότητα εξασφαλίζει στο άτομο την επιτυχία στη ζωή , την κοινωνική καταξίωση και κατά συνέπεια την ευτυχία .Στο παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα δηλαδή δεν είναι ανάγκη κατά πολλούς να αναζητηθούν οικογενειακά , σχολικά και ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα. Από τότε όμως που οι Επιστήμονες της Αγωγής και ιδιαίτερα η Ψυχολογία έστρεψαν την προσοχή τους στην υψηλή νοητική λειτουργικότητα προέκυψαν νέα δεδομένα και τέθηκε πληθώρα σχετικών ερωτημάτων. Επιπλέον διεξήχθησαν πάμπολλες έρευνες που εξέταζαν τις ποικίλες δράσεις της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας στη ζωή του ατόμου.

Από τη μελέτη όμως των συμπερασμάτων των διάφορων ερευνών που αναφέρονται στην κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά χαρισματικών παιδιών προκύπτει καταρχάς μια αντιφατική εικόνα. Απ τη

μια υπάρχουν ερευνητικά πορίσματα που μιλούν για μια χωρίς προβλήματα εξελισσόμενη ανάπτυξη και για πολύ καλή προσαρμογή του παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα στο κοινωνικό περιβάλλον.

Από την άλλη υπάρχουν επίσης αξιόπιστα πορίσματα μελετών που περιγράφουν μια περισσότερο απαισιόδοξη εικόνα και καταγράφουν πυκνή συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων προσωπικότητας σε αυτήν ακριβώς την ομάδα πληθυσμού. Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποια προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα. (Σούλης, 2006).

8.5.1 Δυσυγχρονία (Dyssynchronie)

Η ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία αποτυπώνεται στην προσωπικότητα σε περισσότερες από μια όψεις που συσχετίζονται με όλους τους τομείς , το γνωστικό , το συναισθηματικό , τον κινητικό ,τον τομέα του θυμικού και αυτόν της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Η ανάπτυξη στο παιδί κατά κανόνα λαμβάνει χώρα σ όλους τους τομείς το ίδιο περίπου γρήγορα έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ευρεία ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και στις ήδη αναπτυγμένες ικανότητες.

Εφόσον το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα παρουσιάζει εσπευσμένη γνωστική ανάπτυξη ενδέχεται να συμβεί ώστε στις προπορευόμενες γνωστικές ικανότητές του να αντίκεινται οι θυμικές , συναισθηματικές , κοινωνικές και κινητικές δυνατότητές του . Εξ αιτίας αυτού μπορεί να προκύψουν εντάσεις μεταξύ των μεμονωμένων όψεων της προσωπικότητας από τις οποίες προξενούνται ποικίλες μορφές επιβάρυνσης στη συνολική ανάπτυξή του.

Αυτή η απόκλιση μεταξύ των διάφορων τομέων της προσωπικότητας χαρακτηρίζεται « δυσυγχρονία ». Με αυτό τον

χαρακτηρισμό δεν αποτυπώνεται τόσο ένας παθολογικός όρος αλλά κυρίως περιγράφεται η ετεροβαρής ανάπτυξη του παιδιού το « πρόωρο » της ανάπτυξης του οποίου έχει περιοριστεί στο γνωστικό τομέα .

Εξ αιτίας αυτής της ανάπτυξης μάλιστα το παιδί βιώνει μια ιδιότυπη κατάσταση: « *Το να έχει κάποιος τη λογική ενός ενήλικα και τα συναισθήματα ενός παιδιού συνδυασμένα σε παιδικό σώμα οδηγεί σίγουρα σε προβλήματα* » (Hollingworth 1931).

Η δυσυγχρονία ανάλογα με το κατά πόσο είναι αιτία εσωτερικών ή εξωτερικών προβλημάτων διαφοροποιείται σε « *ενδογενή και εξωγενή δυσυγχρονία* » .

Ο όρος « *ενδογενής ή εσωτερική δυσυγχρονία* » περιγράφει τα προβλήματα που προκύπτουν από ασύμμετρα γρήγορη ανάπτυξη των νοητικών έναντι των συναισθηματικών και των κινητικών ικανοτήτων του παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και που εμφανίζονται χωρίς σοβαρή σύμπραξη του περιβάλλοντος .

Ως παράδειγμα ενδογενούς δυσυγχρονίας θα μπορούσε να αναφερθεί κάποια περίπτωση νοητικής – συναισθηματικής δυσυγχρονίας. Αυτή οδηγεί το παιδί σε άγχος και φόβο και προκύπτει όταν έχουμε μια άκαιρη ηλικιακά πρόσβαση σε πληροφορίες που προκαλούν φοβία οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν μόνο με νοητική κατανόηση αλλά μόνο μέσω της εμπειρίας και της συναισθηματικής ωρίμανσης.

Στην ενδογενή δυσυγχρονία πρέπει να αποδοθεί και η εμφάνιση προβλημάτων που ανάγονται σε ασύμμετρη ανάπτυξη της κινητικής και της νοητικής ικανότητας.

«Εξωγενείς ή εξωτερικές δυσυγχρονίες» μπορεί να προκύψουν εξ αιτίας της διάδρασης του χαρισματικού παιδιού με το περιβάλλον του και ανάγονται στη νοητική αναπτυξιακή υπεροχή του σε σχέση με την ηλικιακή του ομάδα. Ενώ το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα εκμεταλλεύεται τις ικανότητές του , κάνει εναλλακτικές προτάσεις ,

ατενίζει ιδανικά και εκδηλώνει κάποια ροπή προς τις πνευματικές απαιτήσεις και ενασχολήσεις μάταια ελπίζει ότι θα συναντήσει τα ίδια και στους συνομηλικούς του (Σούλης, 2006).

Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί ένα πεντάχρονο παιδί που ήθελε να αλλάξει τους κανόνες και τους όρους ενός παιχνιδιού έτσι ώστε να απομακρύνει μη λογικά στοιχεία και να προτάξει νέες μεγαλύτερες απαιτήσεις.

Σε αυτές τις αλλαγές όμως δεν πρόκειται ποτέ να συναινέσουν οι συνομήλικοι συμπαίχτες του μια και σ αυτήν την ηλικία οι κανόνες του παιχνιδιού κατανοούνται ακόμη ως φυσικοί νόμοι . Έτσι εξαιτίας της εξωτερικής δυσυγχρονίας σε αυτό το παιδί δημιουργείται το πρόβλημα ότι χρειάζονται δυο τουλάχιστον το πιθανότερο βέβαια περισσότερες κοινωνικές ομάδες αναφοράς .

Μια για να εκφράζει την παιδική του ορμητικότητα και να ανταποκρίνεται στον κινητικό του τομέα ανάπτυξης και μια για να απολαμβάνει τη διαδικασία του παιχνιδιού που θα εξυπηρετεί το γνωστικό επίπεδο ανάπτυξης.

Αναμένεται λοιπόν ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιδράσουν παράξενα όταν οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί τρόποι συμπεριφοράς που εκδηλώνει το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα δεν ανταποκρίνονται σ αυτά που φαίνονται πως υπόσχονται οι πνευματικές του επιδόσεις ή δεν ανταποκρίνονται στις καθιερωμένες κατώτερες όμως προσδοκίες της ηλικίας του παιδιού (Σούλης, 2006)

8.5.2. Κοινωνική Απομόνωση

Συχνά οι ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα καθώς δεν ανταποκρίνονται στην ηλικία του είναι

δυνατόν να του δημιουργήσουν διάφορα κυρίως κοινωνικά προβλήματα. Εξ αιτίας των ικανοτήτων του δηλαδή το παιδί έχει στο κοινωνικό σύνολο μια ξεχωριστή παρουσία που σε πολλές περιπτώσεις εκλαμβάνεται ως ανακόλουθη σε σχέση με τις προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων. Έτσι μπορεί να εκτραπεί είτε στη σύγκριση είτε στην απάθεια. Επομένως τα προβλήματα που αναφέρονται - όπως η κοινωνική απομόνωση, η μοναξιά, η αποξένωση κλπ - οφείλονται όχι τόσο στις ασυνήθιστες νοητικές ικανότητες αλλά κυρίως στην αντίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος καθώς και στην αντίληψη ότι πρόκειται μάλλον για μη ομαλή συμπεριφορά. Το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα αδυνατώντας να ερμηνεύσει την απόρριψη του περιβάλλοντος καθώς δεν του παρέχεται συμβουλευτική καταφεύγει αντιδραστικά στην εικασία ότι «οι άλλοι κάτι έχουν». Και αυτό να οδηγήσει παιδί σε λανθασμένη διαχείριση πληροφοριών, σε παρορμητική αυτοκριτική, στη νοητική χειραγώγηση της συμπεριφοράς και στην προσπάθεια να αντιμετωπίσει τα προβλήματα αυτά μόνο και αποκλειστικά με γνωστικούς τρόπους.

Με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των υπερευφύων παιδιών είναι ενδεχόμενο στη σχέση του με τη κοινωνική ομάδα να προκύψουν τα παρακάτω προβλήματα συναναστροφής:

Το πρώτο και ουσιαστικό ενδιαφέρον που εκδηλώνει το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα για διάφορα θέματα και καταστάσεις ζωής δεν γίνεται κοινωνικά αποδεκτό οπότε συχνά προσκρούει στην αδιαφορία.

Η ικανότητά του να χειρίζεται το λόγο από πολύ νωρίς και με επιτυχία του επιτρέπει να μονοπωλεί τη συζήτηση και γι αυτό δε γίνεται αρεστό στην ομάδα. Συχνά χαρακτηρίζεται από τους συνομηλίκους του «ξερόλας».

Επειδή κατά βάση προτιμά τις πνευματικές παρά τις κινητικές δραστηριότητες πολύ δύσκολα βρίσκει συμπαίκτες .

Καθώς προσανατολίζεται σε παρέες με μεγαλύτερους πολύ δύσκολα βρίσκει ψυχικά παρόμοιες ομάδες αναφοράς.

Επειδή διαβάζει πολύ δεν έχει χρόνο για συναναστροφές.

Επειδή του αρέσει να οργανώνει την παρέα δίνει την εντύπωση πως επιδιώκει να «κυριαρχεί» στους άλλους.

Καθώς του αρέσει να εργάζεται αυτόνομα δίνει την εντύπωση πως σκόπιμα απορρίπτει την κοινωνική ομάδα.

Επειδή μπορεί να διακρίνει την αιτία από το αποτέλεσμα επιδιώκει να ερμηνεύει φαινόμενα ανεξήγητα για την ηλικία του και δεν αρκείται σε απλοϊκές απαντήσεις (Σούλης ,2006).

8.5.3. Προβλήματα εξ αιτίας του Σχολείου των μειωμένων προσδοκιών – Σχολική υπο –απαίτηση.

Για τη σχολική πραγματικότητα κάθε «προπορευόμενη» νοητική ανάπτυξη σημαίνει ότι το παιδί θα βρεθεί να φοιτά σε μια τάξη που θα ανταποκρίνεται στις γνωστικές του ικανότητες τόσο λίγο όσο θα ανταποκρινόταν η τάξη που θα απαρτιζόταν από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στις ανάγκες ενός παιδιού χωρίς δυσκολίες μάθησης. Ή ότι το υπερευφύες παιδί θα διδάσκεται σε τάξη που θα ανταποκρίνεται βέβαια στις νοητικές του ικανότητες αλλά δε θα είναι σύμφωνη με το κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο τη ανάπτυξής του.

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας η έναρξη της σχολικής φοίτησης ενός παιδιού γίνεται με βάση τη χρονολογική και όχι τη νοητική του ηλικία. Επίσης ότι δεν επιτρέπεται η υπερπήδηση τάξεων.

Κατά συνέπεια στα υπερευφυή παιδιά φαίνεται να δημιουργείται ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα που οφείλεται στην αναντιστοιχία μεταξύ των ικανοτήτων – επιδόσεών τους και των απαιτήσεων του σχολείου.

Συγκρίνοντας κανείς τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών με αυτά της συνήθους σχολικής διδασκαλίας διαπιστώνει τα εξής:

Ενώ οι μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα έχουν αποκλίνουσα σκέψη , η σχολική διδασκαλία προσδοκά συγκλίνουσα σκέψη.

Ενώ οι μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα σκέφτονται παραγωγικά , η σχολική διδασκαλία προωθεί την αναπαραγωγική σκέψη.

Ενώ τα υπερευφυή παιδιά διαθέτουν γρήγορη αντιληπτικότητα η σχολική διδασκαλία επιμένει στις συνεχείς επαναλήψεις.

Ενώ τα υπερευφυή παιδιά διακρίνονται για την πολυπλοκότητα των ικανοτήτων τους η σχολική διδασκαλία επιδιώκει την απόκτηση στοιχειωδών μόνον ικανοτήτων.

Ενώ οι μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα ενδιαφέρονται για ποικίλα θέματα η σχολική διδασκαλία θίγει περιορισμένο αριθμό θεμάτων.

Ενώ τα υπερευφυή παιδιά κατά κανόνα είναι αλτρουιστές η σχολική διδασκαλία επιβραβεύει τις ατομικές επιδόσεις .

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το βασικό πρόβλημα για τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα δεν δε βρίσκεται στο ότι το μάθημα είναι γι αυτά πολύπλοκο και δυσνόητο αλλά στο ότι οι στόχοι του επιτυγχάνονται απ αυτά τα παιδιά αμέσως αφού οι απαιτήσεις του είναι προσαρμοσμένες στην ικανότητα επίδοσης των συμμαθητών τους με «τυπική» νοημοσύνη . Έτσι καθώς τα υπερευφυή παιδιά κατανοούν ευκολότερα τα γνωστικά περιεχόμενα και επιλύουν τις σχολικές

ασκήσεις πιο γρήγορα απ ό τι οι συμμαθητές τους αναγκάζονται διαρκώς να περιμένουν τους άλλους με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται ευχάριστα στη σχολική τάξη(Σούλης, 2006).

8.5.4. Τελειομανία

Πολύ συχνά τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα διακρίνονται από τελειομανία . Καθώς έχουν την τάση να επιζητούν διαρκώς το τέλειο δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που συγκρούονται με τους γύρω τους. Αλλά προβλήματα δημιουργούνται και στο «επίπεδο του εγώ» αφού η τελειομανία κατά κανόνα συνδέεται με μια ιδιαίτερα αυστηρή έως και σφοδρή αυτοκριτική .Η αιτία αυτής της τελειομανίας πρέπει καταρχάς να αποδοθεί στο γνώρισμα αυτών των παιδιών να έχουν την «αίσθηση του ιδεώδους» και να μένουν προσκολλημένα σ αυτό. Έτσι καθώς σε πρακτικό επίπεδο δεν είναι δυνατόν να επιτυγχάνουν πάντοτε όσα θεωρητικά θα μπορούσαν συχνά ξεφεύγουν σε καταστροφική αυτοκριτική .Μια έστω και μικρή διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο που πραγματώνουν ένα σκοπό και στο ιδανικό τους επίπεδο – διαφορά που δεν εξαρτάται πάντοτε απ αυτά – είναι σοβαρή αιτία «να τα βάζουν διαρκώς με τον εαυτό τους» .

Επιπλέον η τελειομανία μπορεί να οδηγήσει στη διάκριση. Γιατί το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα ενδέχεται να επιτύχει ένα στόχο κατά πολύ ανώτερο απ αυτούς που θέτουν οι «τυπικής» νοημοσύνης φίλοι του. Κάτι τέτοιο όμως απαιτεί πολύ χρόνο για την επίτευξη του στόχου και αφήνει κατά συνέπεια λίγο χρόνο για συναναστροφές οπότε το παιδί φτάνει στην κοινωνική απομόνωση. Έτσι το πάθος για την τελειότητα δημιουργεί μοναξιά .Όσο το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα πιστεύει πως πλησιάζει προς το τέλειο τόσο κάτι

εγκαταλείπει πίσω του. Και τελικά όταν θεωρήσει πως έφτασε τότε μάταια θα ψάχνει να βρει τους φίλους και την παρέα του. (Σούλης, 2006)

8.5.5. Ενδοοικογενειακές Συγκρούσεις

Όπως και στο χώρο του σχολείου έτσι και στην οικογένεια είναι δυνατόν εξ αιτίας της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας να προκύψουν διάφορα προβλήματα. Ιδιαίτερα στις περισσότερο συντηρητικές ή αυταρχικές οικογένειες η κατάσταση «χαρισματικότητα» προκαλεί ενδοοικογενειακές εντάσεις και συγκρούσεις. Η κύρια αιτία αυτών των συγκρούσεων πρέπει να αναζητηθεί στη διάσταση ανάμεσα στα γνωρίσματα των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και στα χαρακτηριστικά – και κατ επέκταση προσδοκίες – της συντηρητικής οικογένειάς τους. Ειδικότερα αναλύοντας κανείς τα χαρακτηριστικά των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και αυτά των αυταρχικών ή συντηρητικών γονέων διαπιστώνει τα εξής:

Ενώ τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα θέτουν σε αμφισβήτηση κάθε είδους συνήθειες και ιδιαίτερα τους παγιωμένους τρόπους συμπεριφοράς, οι συντηρητικοί γονείς απαιτούν απ αυτά την παθητική προσαρμογή τους στις πολιτισμικές και οικογενειακές παραδόσεις.

Ενώ τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα προτιμούν να ενεργούν αυτόνομα, οι συντηρητικοί γονείς ζητούν απ αυτούς να ακολουθήσουν την οικογενειακή παράδοση και επαγγελματικά.

Ενώ τα υπερευφυή παιδιά προτιμούν να συζητούν και να θέτουν ερωτήματα, οι συντηρητικοί γονείς προτιμούν το μονόλογο καθώς έχουν δογματικές γνώσεις και αδιαπραγμάτευτη κοσμοθεωρία.

Ενώ τα υπερευφυή παιδιά διαθέτουν μια ιδιαίτερη κριτική ικανότητα , οι συντηρητικοί γονείς επιβάλλουν σε αυτά αυστηρή πειθαρχία και δεν επιτρέπουν την αμφισβήτηση της αυθεντίας τους.

Ενώ τα υπερευφυή παιδιά είναι αντικοφορμιστές , οι συντηρητικοί γονείς επιθυμούν να ανταποκριθούν στην οικογενειακή προσδοκία των υψηλών επιδόσεων και επιτυχιών .

Κατά συνέπεια τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν ανάμεσα στο παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και στους γονείς του είναι πολύπλοκα και φαίνεται ότι πολύ δύσκολα μπορεί να τα επιλύσουν από μόνα τους τα ίδια τα μέλη της οικογένειας χωρίς εξωτερική βοήθεια.

Η συζήτηση ασφαλώς ανάμεσα στο παιδί και στους γονείς η εξασφάλιση περισσότερου ελεύθερου χρόνου για την οικογένεια καθώς και η διάθεση κατανόησης και συμβιβασμού των γονέων με τις ιδιαιτερότητες που εκδηλώνει το χαρισματικό παιδί τους αποτελούν βασικούς τρόπους περιορισμού των συγκρούσεων στο πλαίσιο καλής λειτουργίας της οικογένειας.

Κυρίως όμως απαιτείται η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς και – κατά περίπτωση – διακριτική εμπλοκή εξωοικογενειακών παραγόντων προκειμένου να επιτευχθεί εξισορρόπηση του ψυχικού με τον πνευματικό τομέα του παιδιού (Σούλης, 2006).

8.5.6. Προβλήματα που συνδέονται με την ύπαρξη φαινομενικής Υψηλής Νοητικής Λειτουργικότητας

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που κάποια παιδιά ενώ διαθέτουν καθαρά «φυσιολογική» νοημοσύνη παρουσιάζουν ασυνήθιστα υψηλές

επιδόσεις και συμπεριφορές ανάλογα με εκείνες που έχουν επισημανθεί σε χαρισματικούς και γι αυτό κατατάσσονται στα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα .

Στην ουσία όμως πρόκειται για υψηλή νοητική λειτουργικότητα φαινομενική που κατά κανόνα συνδέεται με προβλήματα προσωπικότητας του παιδιού.

Στη συζήτηση σχετικά με το που οφείλεται αυτή η «ψευδής υψηλή νοητική λειτουργικότητα» και ποια προβλήματα ανακύπτουν απ αυτήν διατυπώνονται κυρίως δύο υποθέσεις:

Οι ιδιαίτερες επιδόσεις που εμφανίζει ένα παιδί σε κάποιον τομέα στο πλαίσιο της φαινομενικής υψηλής νοητικής λειτουργικότητας μπορεί να αναχθούν στην εσωτερικευση από αυτό ενός θεμελιώδους εξωτερικού κινήτρου κατά τη διάρκεια προηγούμενων αναπτυξιακών φάσεων. Καθώς το εξωτερικό κίνητρο μετατράπηκε σε εσωτερικό το παιδί κινητοποιείται ιδιαίτερα προκειμένου να ικανοποιήσει αυτήν την καινούρια ανάγκη του. Γι αυτό προσηλώνεται σε έναν μόνο τομέα και στρέφεται αντίστοιχα στη μονομερή ανάπτυξη των σχετικών ικανοτήτων του. Έτσι όμως αναμένεται στη μετά – εφηβική του ηλικία το παιδί να εμφανίσει το αίσθημα της «χαμένης παιδικότητας» καθώς έπρεπε να περιορίσει τα κοινωνικό – συναισθηματικά του ενδιαφέροντα προκειμένου να επιτύχει την πιο υψηλή επίδοση σε αυτό που από πλάνη είχε επιλέξει .Αυτό το συναίσθημα εντοπίζεται μεταξύ άλλων και σε αθλητές που υποκινήθηκαν κατά την παιδική τους ηλικία για πρωταθλητισμό από τους γονείς και τους προπονητές. Ο πρωταθλητισμός όταν γίνεται αυτοσκοπός για το παιδί δε του αφήνει περιθώρια να γευτεί ικανοποιητικά τις χαρές της παιδικής του ηλικίας τις οποίες ως ενήλικας αργότερα μάταια αναζητά.

Όταν οι υψηλές νοητικές επιδόσεις που παρουσιάζει κάποιος δεν αντιστοιχούν σε μια προσωπικότητα ανάλογης κοινωνικοσυναισθηματικής δομής τότε είναι πολύ πιθανόν αυτές οι ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες να έχουν προκύψει ως το αποτέλεσμα ενός μηχανισμού άμυνας του ατόμου απέναντι σε εξωτερικές επιρροές ή στις εσωτερικές του ανάγκες .Το παιδί κυρίως μέσω της υπέρ – απόδοσης στο νοητικό τομέα προσπαθεί συμψηφιστικά να καλύψει ελλείψεις που εκδηλώνονται στους υπόλοιπους τομείς .Στη περίπτωση αυτή είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι δεν αρκεί απλά μια ψυχολογική υποστήριξη του αλλά απαιτείται ψυχαναλυτική συνδρομή και ένα σχέδιο συνολικής ενδυνάμωσής του.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η φαινομενική υψηλή νοητική λειτουργικότητα μπορεί να οδηγήσει σε δυσεπίλυτα προβλήματα προσωπικότητας . Γι αυτό οφείλουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να αναρωτιούνται και για τις αιτίες που κάποιος μαθητής τους παρουσιάζει μονόπλευρα ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και να μη χαίρονται μόνο για τις επιδόσεις του ώστε να επιδιώκουν διεπιστημονικά την υποστήριξη του (Σούλης, 2006).

8.6. Η Εκπαίδευση των Υπερευφύων Παιδιών

Είναι αυτονόητο ότι τα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά δικαιούνται και πρέπει να δέχονται ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα όπως γίνονται και με τα παιδιά που υπολείπονται. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες είναι στο είδος και στην έκταση των ειδικών υπηρεσιών που πρέπει να δεχθούν .Για τα παιδιά που υπολείπονται οι ειδικές υπηρεσίες αποβλέπουν να μάθουν όσα περισσότερα μπορούν από αυτά που μαθαίνουν τα άλλα παιδιά με περιορισμένα προγράμματα και πρόσθετη ή ειδική διδακτική εργασία.

Για τα υπερευφυή παιδιά γίνεται προσπάθεια να μάθουν περισσότερα και δυσκολότερα πράγματα από εκείνα που μαθαίνουν τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

8.6.1. Παιδιά με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα που δεν αποδίδουν στο Σχολείο

Ερευνητικές εκτιμήσεις υποστηρίζουν ότι ποσοστό μεταξύ 15% έως 50% παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα παρουσιάζουν σχολικές επιδόσεις πολύ κατώτερες από τις νοητικές δυνατότητες που πραγματικά διαθέτουν γι αυτό εξάλλου το σχολείο παραβλέπει τη χαρισματικότητά τους . Οι μαθητές αυτοί ως εκ τούτου χαρακτηρίζονται ως «οι μη αποδίδοντες χαρισματικοί μαθητές». Πρόκειται δηλαδή για παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα τα οποία εκδηλώνουν μια ασυνήθιστα υψηλή απόκλιση ανάμεσα στη σχολική τους επίδοση και στο ήδη υφιστάμενο δυναμικό επίδοσής τους. Αυτό το δυναμικό έχει διαπιστωθεί με διαφορετικό τρόπο πέραν των σχολικών κριτηρίων επίδοσης , με βάση για παράδειγμα τεστ νοημοσύνης ή επιτυχίες του παιδιού σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Βέβαια αυτός ο προσδιορισμός των μη αποδιδόντων χαρισματικών έχει γίνει μάλλον διαισθητικά αφού δεν μπορεί να επιτευχθεί μια περαιτέρω θεμελίωσή του γιατί θα έπρεπε να οριστούν σταθερά κριτήρια προσδιορισμού «της μη απόδοσης» γεγονός που από παιδαγωγική άποψη ελέγχεται . Ο Butler – Por(1991) αναζητώντας τις αιτίες της υπό – επίδοσης στους μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα τις ανάγει στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά .Κατ'αυτόν παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που νιώθουν πως είναι ανεπιθύματα ή βιώνουν την απόρριψη μέσα στην οικογένεια εξ αιτίας για παράδειγμα ενός διαζυγίου των γονέων παρουσιάζουν στο σχολείο χαμηλή

αυτοεκτίμηση .Ανάλογα αρνητική αυτοεκτίμηση μπορεί να συναντήσουμε και στα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες ή από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα Αυτή η συναισθηματική κατάσταση οδηγεί τα παιδιά στο να αποφεύγουν τις σχολικές απαιτήσεις και τελικά να διαμορφώνουν μια αρνητική εικόνα για το σχολείο . Έτσι τα παιδιά αυτά δείχνουν να μην ενδιαφέρονται για τα γνωστικά αντικείμενα και δεν προσπαθούν να κατακτήσουν μεθόδους και τεχνικές μάθησης οπότε προκύπτει αναπόφευκτα εντυπωσιακή πτώση των επιδόσεών τους με αποτέλεσμα να συμβιβάζονται με αυτήν την κατάσταση και να θέτουν στόχους πολύ χαμηλούς σε σχέση με τις δυνατότητές τους. Τελικά δηλαδή εθίζονται στην υπό – επίδοση .Εάν πάλι θέσουν πολύ υψηλούς στόχους το πιθανότερο είναι να αποτύχουν καθώς ελλείπει η κατάλληλη γονεϊκή και σχολική υποστήριξη. Αλλά και εάν ακόμη ακολουθούσαν τους στόχους που τίθενται στην τάξη για τα υπόλοιπα παιδιά και τους επιτύγχαναν πάλι θα αντιδρούσαν καθώς θα θεωρούσαν ότι σε αυτούς δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ικανότητές τους (Batler – Por(1991).

Αιτίες όμως της υπό – επίδοσης των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα πρέπει να αναζητηθούν και στη λειτουργία του σχολείου. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που χαρισματικά και δημιουργικά παιδιά παρουσιάζουν υπό – επίδοση εξ αιτίας των υποτονικών απαιτήσεων του σχολείου ή λόγω της πλήξης που τους δημιουργεί ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία .Επιπλέον καθώς το σχολείο προωθεί συνήθως τη συγκλίνουσα σκέψη και την ομοιομορφία ακόμα και όπου ο μαθητής πρέπει να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς που δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια

για χειραφέτηση και πρωτοβουλία το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα αντιδρώντας παρουσιάζει υπό – επίδοση.

Γενικότερα οι μη αποδίδοντες μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα διακρίνονται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά :

Γνωρίσματα αναφορικά με την επίδοση: Ένα υπερευφύες παιδί που δεν αποδίδει στο σχολείο παρουσιάζει άσχημα αποτελέσματα στα ομαδικά τεστ και στις ομαδικές εργασίες .Δεν εκτελεί σωστά τις γραπτές ασκήσεις. Γενικά παρουσιάζει χαμηλή επίδοση αν και παρουσιάζει καλές προφορικές επιδόσεις.

Γνωρίσματα αναφορικά με το γνωστικό τομέα: Ένα υπερευφύες παιδί που δεν αποδίδει στο σχολείο παρουσιάζει καλή μνήμη και κατανόηση εφόσον το ενδιαφέρει το θέμα. Εκδηλώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και εκπλήσσει με την ευρύτητα των γνώσεών του για συγκεκριμένες θεματικές περιοχές.

Ατομικά γνωρίσματα: Στο ατομικό του επίπεδο το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που δεν αποδίδει στο σχολείο χαρακτηρίζεται για την ιδιαίτερη δημιουργικότητά του. Εξ αιτίας του χαμηλού αυτοσυναισθήματος και της αρνητικής αυτοεκτίμησής του εκδηλώνει έλλειψη αυτοπεποίθησης αισθήματα κατωτερότητας και φόβο για επιτυχία(κυρίως τα κορίτσια)

Γνωρίσματα αναφορικά με τον κοινωνικό τομέα: Στον τομέα αυτόν το μη αποδίδον παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα επιμένει ιδιαίτερα στις απόψεις του ακόμη και όταν έχει επίγνωση ότι αυτές είναι λανθασμένες. Θεωρεί ότι δεν το «θέλει» κανένας. Δυσπιστεί απέναντι σε κάθε προσπάθεια προσέγγισης .Άλλωστε συνήθως έχει μικρή αποδοχή από τις κοινωνικές ομάδες και γι αυτό χαρακτηρίζεται από κοινωνική

ανωριμότητα .Συχνά εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά ενώ κάποτε «κρατά» χωρίς λόγο και εχθρική στάση προς τους άλλους.

Ωστόσο εκδηλώνει « συμπεριφορές υποχώρησης ».Αποφεύγει συζητήσεις με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του .Επιπλέον το μη αποδίδον παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα απουσιάζει συχνά για αδικαιολόγητους λόγους από το σχολείο.

Τελικά το πραγματικό πρόβλημα των μαθητών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που δεν αποδίδουν στο σχολείο έγκειται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής διδασκαλίας οι απαιτήσεις τους είναι λιγιστές και δεν εκφράζονται τη στιγμή που πρέπει .Από αυτήν την κατάσταση δημιουργείται μια ιδιάζουσα συμπεριφορά που δεν κατανοείται ως απραγματοποίητο δυναμικό υψηλής νοητικής λειτουργικότητας αλλά συνήθως ως μια διαταραχή προσωπικότητας.

Βέβαια δεν είναι κάθε ιδιάζουσα , ονειροπόλα , αδιάφορη ή ακατανόητη συμπεριφορά σημάδι αναξιοποίητων ικανοτήτων ή προσόντων όμως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση τουλάχιστον να προβληματιστεί και γι αυτήν την πιθανότητα. Διαφορετικά οι μη αποδίδοντες μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα κινδυνεύουν να παραπεμφθούν να φοιτήσουν σε σχολείο που θα ανταποκρίνεται στις ικανότητές τους πολύ λιγότερο απ ότι συμβαίνει σχολείο που ήδη φοιτούν (Σούλης, 2006).

8.6.2. Η ετικέτα των Υπερευφών Παιδιών

Η ανάγνωση ενός παιδιού ως μαθητή με υψηλή νοητική λειτουργικότητα οδηγεί στην επικόλληση μιας ετικέτας «χαρισματικότητας» ή «ταλέντου» γεγονός που έχει άμεσες συνέπειες τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στους συμμαθητές του καθώς και στους

εκπαιδευτικούς και τους γονείς του. Η επικόλληση της ετικέτας «παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα» συχνά προξενεί την κοινωνική απομόνωση και τον εγωκεντρισμό ή συνδέεται με τις πολύ υψηλές προσδοκίες των άλλων απέναντί του. Άλλωστε δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που αυτή η ετικέτα ασκεί αρνητικές επιδράσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Η γνώμη που έχουν τα ίδια τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα για την κατάστασή τους είναι ιδιαίτερα θετική . Πιστεύουν μάλιστα ότι μπορούν μέσα από σκληρή δουλειά να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους και να ευδοκιμήσουν με την υψηλή νοητική λειτουργικότητά τους καθημερινά αρκεί να μη θεωρούνται τόσο διαφορετικά από την κοινωνική ομάδα και να αντιμετωπίζονται από τους άλλους με σεβασμό.

Άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν μετά από έρευνες ότι οι μαθητές που αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως χαρισματικό διαθέτουν μια αξιοπρόσεχτη εγρήγορση όσον αφορά τη σχολική επίδοση. Επιπλέον καθώς η υψηλή νοητική λειτουργικότητα κατανοείται ως μια στατική κατάσταση ενώ αντίθετα το κίνητρο ως μια δυναμική διαδικασία του ατόμου θεωρούν ότι σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας ο μαθητής που αυτοχαρακτηρίζεται ως χαρισματικός αποδίδει στον εαυτό του ενοχές και αναστέλλει κάθε κίνητρο για δράση. Αντίθετα η σχολική επιτυχία έρχεται να επιβεβαιώσει την αυτοεικόνα του ως χαρισματικού και δρα ως κίνητρο για πιο παραγωγική εργασία (Σούλης, 2006).

Σημαντικό όμως ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα διαδραματίζει και το εάν οι γονείς αναγνωρίζουν ή απορρίπτουν αυτήν την υψηλή νοητική λειτουργικότητα του παιδιού τους .

Ο Freeman (1980) συγκεκριμένα σε έρευνά του στην Αγγλία διαπίστωσε ότι η αντίληψη της οικογένειας σχετικά με την υψηλή νοητική λειτουργικότητα επηρεάζει άμεσα την αυτοεικόνα του χαρισματικού παιδιού. Ειδικότερα παρατήρησε ότι οι γονείς που άνηκαν σε ένα σύλλογο που δραστηριοποιούνταν σε θέματα γύρω από τα χαρισματικά παιδιά ανακάλυψαν πολύ περισσότερα προβλήματα σε αυτά απ' ό,τι οι γονείς με χαρισματικά παιδιά που δεν άνηκαν σε ανάλογο σύλλογο. Κατά τους «πληροφορημένους» γονείς τα παιδιά τους ήταν πιο δύσκολο να διαπαιδαγωγηθούν, παρουσίαζαν ασυνήθιστη σχολική συμπεριφορά και προφανώς είχαν περισσότερα προσωπικά προβλήματα. Επιπλέον οι γονείς ήταν δυσαρεστημένοι με το σχολείο. Περίπου 66% αυτών των γονέων διαπίστωσαν ακόμα και προβλήματα ύπνου στο παιδί τους. Αυτό δείχνει ξεκάθαρα τις επιπτώσεις από την ετικέτα «χαρισματικός» στον οργανισμό του παιδιού.

Όμως δεν πρέπει να υποτιμηθούν και οι δυσμενείς συνέπειες που προκύπτουν για το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα εξ αιτίας μιας ελλιπούς αναγνώρισής του ως χαρισματικού από την οικογένειά του. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι γονείς που ανήκουν κυρίως σε λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα ή έχουν μια συντηρητική – αυταρχική αντίληψη σχετικά με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών παραβλέπουν την υψηλή νοητική λειτουργικότητα και των πράγματι χαρισματικών παιδιών τους. Μέσα σε ένα μη γόνιμο για πρόοδο οικογενειακό περιβάλλον τα κίνητρα για επίδοση των παιδιών περιορίζονται και τελικά μάλλον δεν αξιοποιείται η υψηλή νοητική λειτουργικότητά τους.

Όσον αφορά στην αναγνώριση από τον εκπαιδευτικό ενός μαθητή ως παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα μπορούν να εντοπισθούν δυο πρακτικές: 1)η παράβλεψη της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας

και 2) η ορθή κατάταξη ενός παιδιού στους χαρισματικούς. Στην περίπτωση που η υψηλή νοητική λειτουργικότητα παραβλέπεται – κυρίως συμβαίνει σε παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά οικονομικά περιβάλλοντα όπου αυτή η περίπτωση αναμένεται πιο σπάνια τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς – προκύπτει συνήθως η κατάσταση που συνδέεται με την αρνητική διάσταση του συνδρόμου του Πυγμαλίωνα.

Σε αυτή τη περίπτωση ο εκπαιδευτικός που παραβλέπει την υψηλή νοητική λειτουργικότητα των μαθητών του έχει απ αυτούς πολύ λίγες προσδοκίες επίδοσης και φυσικά τους θέτει ασκήσεις που δεν ανταποκρίνονται στο υψηλό γνωστικό τους επίπεδο. Φαίνεται λοιπόν πως ο εκπαιδευτικός δεν προάγει τις ικανότητες των μαθητών του με υψηλή νοητική λειτουργικότητα .

Ωστόσο προβλήματα στον μαθητή με υψηλή νοητική λειτουργικότητα ενδέχεται να προκύψουν ακόμα και όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ικανότητές του. Συχνά ως γνωστόν μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα υφίστανται συνήθως ασυνείδητα έντονη ψυχική πίεση καθώς προσπαθούν να ανταποκριθούν στην εικόνα που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός γι αυτούς .Εξ αιτίας αυτής της έντασης αυτοί οι μαθητές ενδέχεται να παρουσιάσουν κάποιες αποκλίσεις συμπεριφοράς τις οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός λανθασμένα βέβαια δεν συνδέει με την υψηλή νοητική λειτουργικότητα .

Γενικότερα όταν ο εκπαιδευτικός πληροφορείται για την υψηλή νοητική λειτουργικότητα ενός μαθητή του αντιδρά καταρχάς μάλλον θετικά ενώ ταυτόχρονα αναμένει και μια περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων του και σε άλλους τομείς εκτός του γνωστικού όπως στον κοινωνικό ή στον συναισθηματικό τομέα . Η θετική διάσταση του

συνδρόμου του Πυγμαλίωνα φαίνεται εδώ να βρίσκει σαφώς ιδιαίτερη εφαρμογή (Σούλης, 2006).

Ωστόσο σε όλα αυτά τα επακόλουθα που προκύπτουν στο σχολείο από την επικόλληση της ετικέτας «χαρισματικότητα» δεν πρέπει να μην προστεθεί και το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί μόλις πληροφορηθούν ότι κάποιος μαθητής τους διαθέτει υψηλή νοητική λειτουργικότητα σπεύδουν με κάθε ευκαιρία να τον «στιγματίζουν» ως χαρισματικό με εκφράσεις του τύπου «...ας μας πει ο μικρός μας μεγαλοφυής» αφήνοντάς τον έρμαιο στη χλεύη των συμμαθητών του .

Όσον αφορά στις αντιδράσεις της κοινωνικής ομάδας απέναντι στο μαθητή με υψηλή νοητική λειτουργικότητα υπάρχουν μέχρι και σήμερα πορίσματα που προέρχονται από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής .Ο Tannenbaum (1983) και ο Morgan (1981) συγκεκριμένα αφού μελέτησαν τις αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στην υψηλή νοητική λειτουργικότητα διαπίστωσαν ότι ο χαρακτηρισμός κάποιου παιδιού ως «χαρισματικού» δεν εκλαμβάνεται από ετερογενείς ομάδες συνομηλίκων του οπωσδήποτε αρνητικά. Αντίθετα όταν ένας μαθητής με υψηλή νοητική λειτουργικότητα χαρακτηρίστηκε ως «διψασμένος για μάθηση και αδιάφορος για τον αθλητισμό » , αντιμετωπίστηκε αρνητικά.

Έτσι λοιπόν μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η επικόλληση της ετικέτας «υψηλή νοητική λειτουργικότητα» μόνο αρνητικές επιπτώσεις μπορεί να έχει για τους χαρισματικούς μαθητές. Ωστόσο μπορεί εδώ να τεθεί το ερώτημα σχετικά με τις επιπτώσεις που θα προκύψουν εάν σταματήσουν διερευνήσεις στις αδυναμίες επίδοσης καθώς και μελέτες στα γενικότερα προβλήματα που παρουσιάζουν πολλά παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα εξ αιτίας του φόβου να τους επικολληθεί τέτοια ετικέτα. Όσον αφορά στην αναγνώριση ενός μαθητή ως παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα εκφράζεται η άποψη ότι αυτή πρέπει να εκλαμβάνεται περισσότερο ως ανάγκη διαδικασίας για την επιλογή των

κατάλληλων προγραμμάτων σχολικής ενίσχυσής του και καθόλου ως λόγος για επικόλληση ετικέτας (Σούλης, 2006).

8.6.3. Προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης

Οι προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης περιλαμβάνουν διάφορους τρόπους .Οι περισσότεροι από αυτούς όπως φαίνεται παρακάτω προβλέπουν τη διδασκαλία παιδιών με υπερευφυία σε χωριστό χώρο έξω από την τάξη της γενικής εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν για μια περίοδο χρόνου η οποία ποικίλει ανάλογα με το διαγνωστικό προφίλ των παιδιών. Οι υποστηρικτές της άποψης αυτής προβάλλουν τους ακόλουθους λόγους :

Δίδεται η ευκαιρία στα υπερευφυή παιδιά να αλληλεπιδρούν το ένα μετά το άλλο και να παρωθεί το ένα το άλλο να μαθαίνει περισσότερα και αγές (π . χ ειδικό πρόγραμμα ,ειδικές στρατηγικές διδασκαλίας)χωρίς να χρειαστούν προσαρμογές στο πρόγραμμα της γενικής τάξης οι οποίες πολλές φορές είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να γίνονται.

Στο παρακάτω πίνακα περιλαμβάνονται πολλές εναλλακτικές μορφές παρέμβασης για προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης (Kirk κ.α, 2003). Σε πιο τύπο προσαρμογής θα τοποθετηθεί ένα υπερευφυές και ταλαντούχο παιδί εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του , τις δυνατότητες , τα ταλέντα και τις ανάγκες του καλά και τις αντιλήψεις που επικρατούν στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Αλλαγές που μπορούν να γίνουν στο περιβάλλον μάθησης:

1. Ευελιξία στην προώθηση των μαθητών: Τα παιδιά τοποθετούνται στο κατάλληλο για τις ικανότητές τους διδακτικό επίπεδο και επιτρέπεται να μετακινούνται εμπρός τα προς ανάλογα με τη πρόοδο που παρουσιάζουν σε σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος.

Πρώιμη προαγωγή στην επόμενη βαθμίδα ή τάξη: Τα παιδιά προχωρούν από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα νωρίτερα από την ηλικία τους ανάλογα με την πρόοδο που σημειώνουν.

Προώθηση των παιδιών μέσα στην τάξη τους : Τα παιδιά μπορούν να προηγούνται των συμμαθητών τους στην ύλη που διδάσκονται. Αυτό προϋποθέτει υψηλό επίπεδο εξατομίκευσης της διδασκαλίας.

Εγγραφή σε τάξη με ισοδύναμο επίπεδο : Τα παιδιά μπορούν να εγγράφονται σε διαφορετικά σχολικά επίπεδα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους , ανάλογα με τις επιδόσεις και τις νοητικές ικανότητες.

Επιτάχυνση του προγράμματος : Τα παιδιά μπορούν να καλύπτουν το πρόγραμμα συμπύκνωντάς το σε περιορισμένη χρονική περίοδο. Για όλα τα μαθήματα ή για ορισμένα.

2.Ομαδοποίηση των μαθητών: Η ομαδοποίηση είναι ένα από τα πρώτα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των παιδιών. Τα παιδιά ομαδοποιούνται ανάλογα με τις ικανότητες και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες Η ομαδοποίηση μπορεί να γίνει με τους ακόλουθους τρόπους:

Διδακτικές ομάδες στη τάξη: Οι μαθητές μιας τάξης χωρίζονται σε μικρές διδακτικές ομάδες . Οι ομάδες αυτές μπορεί να είναι ομοιογενείς με κριτήριο το επίπεδο των ικανοτήτων τους.

Ειδική τάξη με μικρή φοίτηση: Στο σχολείο μπορεί να δημιουργούνται ομάδες παιδιών των οποίων οι ηλικίες διαφέρουν ανάλογα με τις ικανότητες και τα ταλέντα τους . Η διδασκαλία των

παιδιών αυτών γίνεται σε άλλο χώρο έξω από την τάξη τους για μερικές ώρες την εβδομάδα.

Ειδική τάξη με πλήρη φοίτηση: Στην τάξη αυτή τα παιδιά φοιτούν όλες τις ώρες του σχολείου. Στην ειδική τάξη εφαρμόζεται ειδικό πρόγραμμα.

3.Ειδικά τμήματα: Στο σχολείο μπορούν να γίνονται ειδικά τμήματα υπερευφύων μαθητών .Αντί δηλαδή τα υπερευφυή παιδιά να είναι τυχαία τοποθετημένα στα τμήματα του σχολείου επιλέγονται και τοποθετούνται σε χωριστό τμήμα. Στα τμήματα αυτά εφαρμόζεται ειδικό πρόγραμμα και είναι συντομότερη η προώθηση των μαθητών από τάξη σε τάξη. Συνδικάζονται δηλαδή με μοντέλα εκπαίδευσης που αναφέρονται στη περιοχή 1.

4.Ειδικά σχολεία: Για πολύ εξαιρετικές περιπτώσεις μερικοί προτείνουν χωριστά ειδικά σχολεία με ειδικό πρόγραμμα και ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό .

5. Σχολεία – οικοτροφεία : Για μερικά παιδιά τα οποία πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία αλλά αυτά είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, προτείνεται η ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων – οικοτροφείων . Και στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα και διδάσκουν ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί .

Μια τέτοια πρόταση έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα .Από τη μια διευκολύνει το εκπαιδευτικό σύστημα το σχολείο και τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζουν με ευελιξία τις περιπτώσεις των υπερευφύων μαθητών σε εξατομικευμένη βάση και να ικανοποιούν όλους ανάλογα με τις ικανότητες τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους . Από την άλλη μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και να επικρατήσουν στρατηγικές οι οποίες να μην ανταποκρίνονται στις αντιλήψεις και στις στάσεις που έχουν διαμορφωθεί σήμερα στην εκπαίδευση των παιδιών με υπερευφυία (Χρηστάκης, 2006).

8.6.4. Κριτική θεώρηση των Μοντέλων

Όπως είναι γνωστό σε ολόκληρο τον κόσμο και στην Ελλάδα η τάση που επικρατεί σε ότι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες είναι η ένταξη ή ενσωμάτωσή τους στα γενικά σχολεία και στη συνεκπαίδευσή τους με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Με βάση την αντίληψη αυτή και την ελληνική πραγματικότητα προτείνονται προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης οι οποίες ευνοούν την όσο το δυνατόν περισσότερη παραμονή των παιδιών στο γενικό πλαίσιο εκπαίδευσης και παράλληλα την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προγραμμάτων στο βαθμό που αυτά είναι απαραίτητα για να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Τέτοια μοντέλα μπορεί να είναι τα ακόλουθα:

Ευέλικτη είσοδος των παιδιών στο σχολικό πρόγραμμα . Μπορεί δηλαδή το υπερευφύες παιδί να εγγραφεί στο νηπιαγωγείο και στη συνέχεια στο δημοτικό σχολείο σε ηλικία μικρότερη από την ηλικία εγγραφής των άλλων παιδιών Έτσι προηγείται κατά τάξη και κατά βαθμίδα των άλλων παιδιών της ηλικίας του.

Προώθηση από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα ανάλογα με τις ικανότητες , τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει την προαγωγή του υπερευφυσού παιδιού από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα κατά ένα ως δύο έτη ενωρίτερα από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του.

Υποστήριξη των υπερευφυσών παιδιών με εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται σε τμήματα ένταξης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους σε συνδυασμό με τα προηγούμενα μέτρα .

Στις τάξεις όπου φοιτούν παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης

ο οποίος διαθέτει ειδική κατάρτιση και υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή σύμβουλο που έχει γνώσεις για την εκπαίδευση των υπερευφών και ταλαντούχων παιδιών .

Μοντέλα όπως ειδικό σχολείο και το σχολείο – οικοτροφείο τα οποία διαχωρίζουν εντελώς τα υπερευφή και ταλαντούχα από τα άλλα παιδιά πρέπει να αποφεύγονται.

Η εισαγωγή των υπερευφών παιδιών στο νηπιαγωγείο και η γρήγορη προώθησή τους στις επόμενες βαθμίδες και τάξεις είναι προτιμότερη από το να εγγραφούν κανονικά στο νηπιαγωγείο και να προάγονται από τάξη σε τάξη με παράλληλη ικανοποίηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών για τον ακόλουθο λόγο: Η ευέλικτη προώθηση στις τάξεις έχει το μειονέκτημα ότι το παιδί αλλάζει συχνά το περιβάλλον των συμμαθητών και είναι πιθανόν να συναντήσει δυσκολίες στις σχέσεις του και στην κοινωνική του προσαρμογή.

Πάντως σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί τα υπερευφή και ταλαντούχα παιδιά να παραμένουν στην κανονική πορεία των άλλων παιδιών. Αν συμβεί αυτό τότε καταδικάζονται για δυο και περισσότερες δεκαετίες να αρκεστούν σε ένα αντιπαραγωγικό ρόλο και να ζημιώσουν τον εαυτό τους και την κοινωνία.

Μια πρόταση για την οργάνωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης η οποία έχει ενδιαφέρον περιλαμβάνει τα ακόλουθα :

1) Καθορισμός σχολείων υποδοχής προγράμματος καθώς και φορέων διαδικασιών και κριτηρίων επιλογής των μαθητών .

2) Πρώιμη εγγραφή σε δημοτικό με δυνατότητα διπλής προαγωγής την ίδια χρονιά κατόπιν εξετάσεων.

3) «Πήδημα» τάξης κατόπιν εξετάσεων και ομοιογενείς ομάδες σε τάξεις του γενικού σχολείου(8 στους 24 μαθητές με υψηλές ικανότητες)

4) Ειδική τάξη με μερική φοίτηση (περίπου 20 – 25% του διδακτικού χρόνου της γενικής τάξης)

5) Προγράμματα Σάββατο και καλοκαίρι ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά με υψηλές ικανότητες .

6) Συμμετοχή σε επιστημονικούς διαγωνισμούς , ολυμπιάδες και διεθνή προγράμματα όπως είναι το πρόγραμμα «The Odyssey of the mind»(Χρηστάκης,2006).

8.6.5. Προσαρμογές στο Πρόγραμμα

Ένα σπουδαίο ερώτημα που αφορά την εκπαίδευση γενικά και ιδιαίτερα την εκπαίδευση των υπερευφών και ταλαντούχων παιδιών είναι το ακόλουθο: *Οι πρακτικές της επανάληψης που χρησιμοποιούμε στην εκπαίδευση είναι δόκιμες και αποτελεσματικές;*

Η απάντηση είναι εξής: Για παιδιά του μέσου όρου υπάρχουν πρακτικές όπως η διαδικασία της λύσης προβλημάτων , η χρήση Η/Υ , που οι πρακτικές της επανάληψης είναι χρήσιμες και αποτελεσματικές. Όμως για τα υπερευφή και ταλαντούχα παιδιά φαίνεται να ταιριάζουν η ευέλικτη προώθηση και το πρόγραμμα με υψηλού επιπέδου απαιτήσεις . Μερικές προσαρμογές που έχουν δοκιμαστεί τα τελευταία είκοσι χρόνια στις ΗΠΑ είναι οι ακόλουθες :

Οι Gallagher & Gallagher (1994) περιέγραψαν πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να προωθεί προγράμματα με τις ακόλουθες προσαρμογές.

Συμπυκνωμένο πρόγραμμα. Για τα παιδιά του μέσου όρου χρειάζεται συνέχεια να ξαναπούμε για παράδειγμα πως γράφονται κάποιες λέξεις τα υπερευφή παιδιά όμως τα θυμούνται και τα γράφουν σωστά χωρίς να χρειάζονται υπενθύμιση .

Ένα πρόγραμμα με συμπυκνωμένο περιεχόμενο σχεδιάζεται και εκτελείται ακολουθώντας τα παρακάτω στάδια:

1. Αξιολογείται το παιδί και αποκαλύπτεται τι ξέρει πριν από τη διδασκαλία.
2. Διδάσκονται τα αντικείμενα που δεν ξέρει με σύντομο τρόπο.
3. Προβλέπεται η χρησιμοποίηση μιας διαφορετικής από τις συνηθισμένες σειράς εμπειριών που εμπλουτίζουν και προωθούν τους μαθητές.

Εμπλουτισμένο πρόγραμμα . Σκοπός της στρατηγικής αυτής είναι να μπορούν οι υπερευφυείς μαθητές να μετακινούνται από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα μέσα από ένα εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με συνοπτικές διαδικασίες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν στα πλαίσια του προγράμματος της τάξης οι υπερευφυείς μαθητές διδάσκονται αντικείμενα τα οποία δεν διδάσκονται οι άλλοι μαθητές της τάξης. Τα αντικείμενα αυτά αποτελούν προαπαιτούμενες γνώσεις προκειμένου να παρακολουθήσουν πρόγραμμα τάξης μεγαλύτερης από την ηλικία τους. Για παράδειγμα στη πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου ο μαθητής διδάσκεται μαθηματικά γυμνασίου. Έτσι ο μαθητής μπορεί να περάσει στο γυμνάσιο από την πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος αφορά κυρίως σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά , η γλώσσα , φυσικές επιστήμες και κοινωνικές επιστήμες.

Έξυπνο πρόγραμμα. Το έξυπνο πρόγραμμα προκαλεί τους υπερευφυείς μαθητές να χρησιμοποιούν υψηλότερο επίπεδο σκέψης για να κατανοούν ιδέες που τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους έχουν δυσκολίες ή αδυνατούν να κατανοήσουν. Με τη στρατηγική αυτή επιδιώκεται να μάθουν τα υπερευφυή παιδιά χρησιμοποιώντας τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες να κάνουν αφαιρέσεις , να κατανοούν επιστημονικούς νόμους και να χρησιμοποιούν γενικές αρχές μεταβιβάζοντας συγχρόνως όλα αυτά από τη μια γνωστική περιοχή στην άλλη.

Καινοφανές πρόγραμμα. Καινοφανές είναι το υλικό που εισάγεται στο κανονικό πρόγραμμα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με υπερευφυία .Το υλικό αυτό δεν περιλαμβάνεται στο κανονικό πρόγραμμα λόγω του περιορισμένου χρόνου που διατίθεται στην τάξη.

Η διαφορά ανάμεσα στο εμπλουτισμένο και στο καινοφανές περιεχόμενο είναι η εξής: Ο εμπλουτισμός συνδέεται με το κανονικό πρόγραμμα και εκτελείται στα πλαίσια του κανονικού προγράμματος. Το καινοφανές περιεχόμενο είναι έξω από το κανονικό πρόγραμμα και εφαρμόζεται στα πλαίσια ειδικής τάξης ή άλλης παρόμοιας στρατηγικής (Χρηστάκης, 2006).

8.6.6. Προσαρμογές στις Στρατηγικές Διδασκαλίας

Ένα σημαντικό μέλημα και ταυτόχρονα βασική αρχή για την εκπαίδευση όλων των παιδιών είναι ο εκπαιδευτικός να κεφαλαιοποιεί πάνω στις δεξιότητες τις οποίες έχουν. Οι δεξιότητες αυτές έχουν επισημανθεί και καταγραφεί. Μια απλή εφαρμογή της αντίληψης αυτής είναι π . χ τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να γεννούν νέες ιδέες και πληροφορίες από ιδέα και πληροφορία που ήδη υπάρχει. Για παράδειγμα αν πούμε ότι τα 20 ευρώ είναι λιγότερα από τα 50 ευρώ να καταλαβαίνουν ότι τα 10 ευρώ είναι λιγότερα από τα 50 ευρώ . Έτσι από την πληροφορία τα 20 ευρώ είναι λιγότερα από τα 50 ευρώ παράγεται η νέα πληροφορία τα 10 ευρώ είναι λιγότερα από τα 50 ευρώ. Με άλλα λόγια από μια παλιά γνώση παράγεται μια νέα πληροφορία. Ιδιαίτερα αυτή την ικανότητα πρέπει να την αναπτύξουν τα υπερευφυή παιδιά τα οποία εμπλέκονται σε καταστάσεις και προβλήματα που παρουσιάζουν ιδιαίτερα περιπλοκότητα.

1. Η μέθοδος των τριών βημάτων . Η στρατηγική αυτή μπορεί να εφαρμόζεται μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Οι υπερευφυείς μαθητές μπορούν να ενθαρρύνονται να μελετούν στην τάξη ένα πρόβλημα που είναι πολύ πιο δύσκολο από αυτά που μπορούν οι άλλοι μαθητές τα τάξης να επεξεργάζονται. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός διδάσκει τους υπερευφυείς μαθητές πώς να σκέφτονται για να κάνουν παραπάνω από τα συνήθη βήματα κατά την επεξεργασία του προβλήματος.

2. Η εύρεση επιμέρους σημείων στο αντικείμενο μελέτης . Για την αποτελεσματική μελέτη ενός αντικειμένου ή για τη λύση ενός προβλήματος μαθηματικών κλπ συχνά ο μαθητής πρέπει να επισημαίνει τα επιμέρους σημεία τα οποία πρέπει να αναλυθούν και να μελετηθούν ειδικότερα και περισσότερο. Αυτή είναι μια στρατηγική που πρέπει να χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές και ειδικότερα οι υπερευφυείς μαθητές. Η δεξιότητα αυτή μπορεί να διδαχθεί σε ειδική τάξη ή μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης στα πλαίσια εσωτερικής διαφοροποίησης και εξατομικευμένης διδασκαλίας .(Gallagher & Gallagher 1994)

3. Μάθηση με σημείο αναφοράς το πρόβλημα. Στη μέθοδο αυτή μπορούμε να διακρίνουμε τρία σημεία:1. Η μάθηση επιδιώκεται με βάση ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. 2. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την πραγματική κατάσταση. 3. Ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο της μεταγνωστικής άμαξας. Ένα βασικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν πολλές πληροφορίες μαζί στον ίδιο χρόνο δηλαδή πετυχαίνουν τη συνολική προσέγγιση του αντικειμένου που μελετούν και μαθαίνουν καλύτερα. Ένα πρόβλημα που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει είναι ο περιορισμένος χρόνος.

4. Δημιουργικότητα . Η δημιουργικότητα είναι μια νοητική διεργασία με την οποία ο μαθητής δημιουργεί νέες ιδέες ή νέο έργο ή συνδυάζει ιδέες και έργα που υπάρχουν με μια μορφή που είναι νέα .Η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη για όλους τους μαθητές αλλά ιδιαίτερα για τους υπερευφείς και ταλαντούχους οι οποίοι είναι περισσότερο πιθανό ότι θα δημιουργούν νέες και καινοφανείς ιδέες και λύσεις στα προβλήματα που μελετούν. Ο δείκτης της δημιουργικότητας είναι η ικανότητα να σκέφτονται οι μαθητές πολλές και πρωτότυπες ιδέες. Προτείνεται δε στους εκπαιδευτικούς να κάνουν ερωτήσεις που προκαλούν τους μαθητές να σκέφτονται και να δημιουργούν πρωτότυπες ιδέες. Αν ο εκπαιδευτικός ξέρει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υπερευφών μαθητών μπορεί να διαμορφώνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη διδακτική του προσέγγιση έτσι ώστε να αξιοποιούνται αυτά τα χαρακτηριστικά . Μερικά χαρακτηριστικά είναι :Ανεξαρτησία ,αυτονομία και ασυνήθιστος τρόπος σκέψης. Προσβασιμότητα στις καινούριες εμπειρίες που προκαλούν τη δημιουργικότητα. Ικανότητα να σκέπτονται διαφορετικές ιδέες κλπ.

Τέλος να αναφέρουμε ότι υπερευφή και ταλαντούχα είναι τα παιδιά τα οποία σε ότι αφορά το επίπεδο ευφυΐας τον τρόπο σκέψης και συνήθως σημειώνουν υψηλές επιτυχίες στον εκπαιδευτικό τομέα, Συνήθως οι ικανότητες των υπερευφών και ταλαντούχων μαθητών είναι εμφανείς στις περιοχές της νοημοσύνης και των προσωπικών δεξιοτήτων καθώς και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Για την εκπαίδευσή τους έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα και ποικίλες προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης στο πρόγραμμα κλπ .

Σε ότι αφορά το περιβάλλον μάθησης συνίστανται παρεμβάσεις και προσαρμογές που είναι σύμφωνες με την αρχή της σχολικής ενσωμάτωσης ή ένταξης. Βασική αρχή είναι να ικανοποιούνται τα

ενδιαφέροντα τα ταλέντα τους και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες χωρίς να διαχωρίζονται εντελώς από τους συνομηλίκους τους (Gallagher & Gallagher, 1994).

8.7. Η Αναγνώριση και Διάγνωση των Υπερευφύων Παιδιών στο Σχολείο

Η χρήση του όρου «αναγνώριση» είναι μια επιλογή κατανοητή παιδαγωγικά αφού περιγράφει το στόχο να βρεθούν αυτά τα άτομα έγκαιρα προκειμένου να υποστηριχθούν . Ωστόσο δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι υπάρχουν και παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες που όμως δεν είναι εμφανείς. Έτσι η αναγνώριση περιπλέκεται και με δεδομένο ότι μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία είναι μεγάλη η πιθανότητα να μην εντοπισθούν παιδιά και έφηβοι με υπολανθάνουσα υψηλή νοητική λειτουργικότητα .

Βέβαια η δυνατότητα να αναγνωρισθούν και αυτά τα άτομα ως χαρισματικά είναι από κάθε άποψη άκρως επιθυμητή. Συνεπώς ο όρος «αναγνώριση των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα» δεν πρέπει να κατανοείται μόνο ως ο εντοπισμός εκείνων των ατόμων που είναι εμφανώς χαρισματικά αλλά να συμπεριλαμβάνει και εκείνα που ενώ διαθέτουν πράγματι υψηλή νοητική λειτουργικότητα από διάφορα αίτια δεν εξωτερικεύουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Δηλαδή εκείνους τους μαθητές που το υφιστάμενο δυναμικό τους δεν έχει ακόμη αξιοποιηθεί αλλά χρειάζεται την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης προκειμένου να εκδηλωθεί ώστε να γίνει αναγνωρίσιμο.

Επίσης στη βιβλιογραφία συχνά καταγράφεται διάκριση ανάμεσα στις έννοιες «διάγνωση της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας» και «αναγνώριση των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα». Η πρώτη

έννοια αναφέρεται κυρίως στην ταξινόμηση ομοιογενών ομάδων χαρισματικών προκειμένου να ερευνηθεί η κατάσταση «υψηλή νοητική λειτουργικότητα» να μελετηθούν μοντέλα δόμησής της να εντοπισθούν οι λόγοι στους οποίους οφείλεται και να προταθούν τρόποι παρέμβασης.

Κατά τη «διάγνωση της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας» το ενδιαφέρον δεν περιορίζεται στον άνθρωπο ως προσωπικότητα αλλά περισσότερο στρέφεται στις απεριόριστες ικανότητές του οι οποίες και βρίσκονται ήδη στο προσκήνιο της παρατήρησης .

Αντιθέτως η έννοια «αναγνώριση των παιδιών με υψηλή νοητική ικανότητα» περιγράφει τις διαδικασίες εντοπισμού , επιλογής και σκόπιμης υποστήριξης των παιδιών που παρουσιάζουν ιδιαίτερες διανοητικές ικανότητες .

Ποιοι όμως είναι οι λόγοι οι οποίοι καθιστούν ως επιτακτική ανάγκη την αναγνώριση των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα στο σχολείο; Σχετικά με το ερώτημα αυτό έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες απόψεις που συγκλίνουν σε τρεις κυρίως αιτίες: 1) για ερευνητικούς λόγους, 2) για να αποσαφηνιστούν προβλήματα που συνδέονται με την υψηλή νοητική λειτουργικότητα και 3) για να εντοπισθούν οι χαρισματικοί μαθητές ώστε να υποστηριχθούν έγκαιρα και κατάλληλα (Σούλης, 2006).

Σε κάθε περίπτωση για να σχεδιαστεί το κατάλληλο πρόγραμμα για τα παιδιά ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις δυνατότητες , τις δυσκολίες και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες . Η γνώση των πληροφοριών αυτών προϋποθέτει αξιολόγηση των παιδιών και καθορισμό των δυνατοτήτων των δυσκολιών και των ταλέντων τους

Θα περίμενε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίζουν και να επισημαίνουν τα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά στο σχολείο. Αλλά αυτό δεν έχει επιβεβαιωθεί από σχετικές μελέτες .Πολλά υπερευφυή παιδιά περνούν απαρατήρητα στο σχολείο χωρίς να

διαγνωσθεί η υπερευφυία ή το ταλέντο τους. Αυτό συμβαίνει γιατί η αναγνώριση προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να ξέρει το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις των προγραμμάτων τα οποία ανταποκρίνονται στα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά (Χρηστάκης, 2006).

8.7.1. Διαδικασίες εντοπισμού και τρόποι αναζήτησης

Υπερευφυών παιδιών

Απαρχή κάθε υποστήριξης και ενδυνάμωσης των υπερευφυών παιδιών είναι η αναγνώρισή τους . Συχνά μάλιστα προσδιορίζεται κάποιος ως χαρισματικός από το γεγονός ότι συμμετέχει σε ένα ενισχυτικό πρόγραμμα για χαρισματικούς. Και αντιστρόφως φυσικά . Σε πολλές περιπτώσεις ειδικότερα η αναγνώριση κατανοείται με αυτόν τον τρόπο ότι δηλαδή πρέπει απλώς και μόνο να εντοπισθούν συγκεκριμένοι φορείς γνωρισμάτων και να τους προσφερθεί ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα .

Ωστόσο αυτή η προσέγγιση παραβλέπει βασικά προβλήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της αναγνώρισης και αγνοεί τα όρια των μεμονωμένων διαδικασιών αυτής της αναγνώρισης . Συγκεκριμένα κάθε διαδικασία αναγνώρισης εμπεριέχει τη σαφή οριοθέτηση της ομάδας «των χαρισματικών μαθητών» σε τέτοιο βαθμό ώστε κάτω από αυτήν την έννοια να φανταζόμαστε ένα ομοιογενές σύνολο από φορείς γνωρισμάτων – «πρωτοτύπων» κατά κάποιο τρόπο τα οποία θα μπορούσε κανείς να βρει απλώς και μόνο με τη βοήθεια των διαδικασιών αναγνώρισης . Αυτό όμως δεν είναι δυνατόν για δύο λόγους: Πρώτα γιατί μπορεί βέβαια να έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την υψηλή νοητική λειτουργικότητα όμως δεν υπάρχει μέχρι σήμερα κανένας που να την προσδιορίζει με ακρίβεια και σαφήνεια και να είναι γενικά αναγνωρισμένος απ όλους όσοι ασχολούνται με την υψηλή νοητική

λειτουργικότητα. Έπειτα ούτε υφίσταται ούτε μπορεί απόλυτα να προσδιορίσει μια τιμή την οποία όποιος ξεπεράσει θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δικαίως ως «άτομο με υψηλή νοητική λειτουργικότητα». Η χρησιμοποίηση ποικίλων οριακών τιμών αποτελεί έναν τεχνητό διαχωρισμό ανάμεσα στους «χαρισματικούς» και στους «μη χαρισματικούς» προκειμένου να σχηματισθούν οι αντίστοιχες ομάδες ώστε να επιβεβαιώνεται η ύπαρξη της χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα εάν ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως χαρισματικό ή μη χαρισματικό αυτό εξαρτάται αποκλειστικά από τις διαδικασίες μέτρησης και απόφασης. Έπομένως κάθε οριοθέτηση με σκοπό την επιλογή τελικά θα είναι κατά κανόνα αυθαίρετη και γι αυτό εφόσον συνδέεται με την εκπαίδευση παιδιών θα πρέπει να παραμένει υπό αμφισβήτηση τουλάχιστον παιδαγωγικά.

Σημείο αφετηρίας κάθε διαδικασίας αναγνώρισης είναι καταρχάς η αποσαφήνιση του ερωτήματος αν είναι επιθυμητή και εφικτή μια σκόπιμη υποστήριξη του παιδιού που αναγνωρίζεται ως χαρισματικό. Μια «διάγνωση» της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας εφόσον δεν συνοδεύεται άμεσα με υποστήριξη θα πρέπει να γίνεται μόνο σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις και περιστατικά.

Μετά από τη λήψη της απόφασης για αναγνώριση και υποστήριξη των μαθητών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα πρέπει να τεθεί το ερώτημα πότε είναι καλό να λαμβάνει χώρα αυτή η αναγνώριση. Στο ερώτημα αυτό όλοι οι εκπρόσωποι της έρευνας για την υψηλή νοητική λειτουργικότητα θεωρούν ότι η αναγνώριση πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα για δύο λόγους. Πρώτα γιατί μόνο μέσω μιας πρώιμης αναγνώρισης και υποστήριξης μπορεί να αποφευχθεί μια σχολική υπό – απαίτηση η οποία σε συνδυασμό με κάποια μειωμένη ετοιμότητα για μάθηση μπορεί να οδηγήσει το παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα

σε δυσκολίες μάθησης , χαμηλές επιδόσεις και ενδεχομένως σε διαταραχές ανάπτυξης.

Έπειτα μόνο έτσι είναι δυνατόν να βελτιώνονται οι ατομικές ευκαιρίες ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης αφού σύμφωνα με τα έγκυρα θεωρητικά μοντέλα για να «αποτυπωθεί» η υψηλή νοητική λειτουργικότητα στην καθημερινή πρακτική απαιτείται ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα (Χρηστάκης, 2006).

Μια ακόμα παράμετρος που συνδέεται με την αναγνώριση των υπερευφυσών παιδιών είναι η στρατηγική επιλογής που θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να καθορισθεί η ομάδα των παιδιών που θα υποστηριχθεί .Ειδικότερα αυτή η επιλογή εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το πώς αντιλαμβάνεται κανείς την υψηλή νοητική λειτουργικότητα . Θα μπορούσε λόγου χάρη κάποιος να τη προσδιορίσει όχι μόνο με βάση τις άνω του μέσου όρου νοητικές ικανότητες αλλά και αξιολογώντας και άλλους παράγοντες όπως ενδεικτικά το κίνητρο . Έτσι πιθανώς θα αναγνωρίζονταν ως χαρισματικά περισσότερα παιδιά και ασφαλώς θα υποστηρίζονταν .

Επίσης ο στόχος της αναγνώρισης πρέπει να ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο και στους σκοπούς του υποστηρικτικού προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι για να πραγματοποιηθούν αυτοί οι σκοποί χρειάζεται ένα πρότυπο συμμετέχοντας καθώς και να καθορισθούν διαδικασίες επιλογής ώστε να ταυτοποιηθούν έγκυρα οι κατάλληλα συμμετέχοντες .

Επίσης κατά τις διαδικασίες της αναγνώρισης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν όσο και η διεπιστημονική ομάδα που θα συμμετέχει σ αυτές . Έτσι μεθοδολογικά μέσα που αποτυπώνουν την παραγωγική ικανότητα του ατόμου όπως ενδεικτικά βαθμοί , τεστ επίδοσης και διαγωνίσματα θα αναγνωρίσουν μόνο τέτοια παιδιά και εφήβους που οι ξεχωριστές δυνατότητές τους έχουν ήδη εξελιχθεί σε ολοκληρωμένες

ικανότητες οπότε παρέχονται απλώς και μόνο τιμές για το επίπεδο επίδοσης αυτών των ατόμων. Οι τιμές αυτές είναι ασφαλώς αξιοποιήσιμες στο πλαίσιο της σχολικής συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού και αποτελούν δείκτες απόδοσης των παρεχόμενων υποστηρικτικών προγραμμάτων (Χρηστάκης , 2006).

Με δεδομένο λοιπόν ότι δεν υφίσταται ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της «χαρισματικότητας» ούτε μπορεί να προσδιορισθεί με απόλυτη ακρίβεια κάποια τιμή του Δείκτη Νοημοσύνης η οποία θα αποτελεί απόλυτα το όριο ανάμεσα στο άτομο με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και στο άτομο με «τυπική» νοημοσύνη προκύπτει μια μεθοδολογική διάσταση ανάμεσα στο «εύρος» και στην «ακρίβεια» αναγνώρισης του ατόμου με υψηλή νοητική λειτουργικότητα . Ανάμεσα στο εύρος αυτών που προσδιορίζει μια διαδικασία αναγνώρισης ως χαρισματικούς και στην ακρίβεια αυτής της επιλογής υπάρχει σοβαρή αντίθεση αφού οι απαιτήσεις για την αναγνώριση όλων των χαρισματικών και τον αποκλεισμό όλων των μη χαρισματικών δεν μπορούν ταυτοχρόνως να εκπληρωθούν σε μια διαγνωστική διαδικασία (Χρηστάκης, 2006).

Στο πλαίσιο αναζήτησης των χαρισματικών παιδιών όπως αυτή πραγματοποιείται συστηματικά σε σχολεία της Αμερικής επιτυγχάνεται η επιλογή των μαθητών κυρίως σε μια παράλληλη διαδικασία κατά την οποία εισρέουν οι χαρακτηρισμοί των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους , οι βαθμοί , οι αξιολογήσεις για συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες και άλλα στοιχεία που αναφέρονται στη γενικότερη παρουσία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Αυτά τα δεδομένα αξιολογούνται συσχετίζονται , εκτιμούνται και συνδέονται μεταξύ τους συνθετικά τόσο ώστε να κυριαρχεί ευτυχής ποικιλομορφία .

Στη Γερμανία για την ταυτοποίηση των υπερευφυών παιδιών ακολουθείται μια επάλληλη στρατηγική που απαρτίζεται από τρία

επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει άτυπες διαδικασίες προεπιλογής παιδιών ως χαρισματικών δηλαδή αναφορές σε συγκεκριμένα παιδιά που υποδεικνύονται από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς ή την κοινωνική ομάδα καθώς και με αυτοπροσδιορισμό από τα ίδια τα παιδιά. Αυτή η άτυπη προεπιλογή εμπεριέχει βέβαια την πιθανότητα να παραληφθούν και παιδιά που λανθασμένα χαρακτηρίστηκαν ως χαρισματικά όμως παρέχει την εγγύηση ότι μόνο πολύ λίγα πράγματι χαρισματικά παιδιά θα παραληφθούν.

Επιπλέον κατά την άτυπη προεπιλογή λαμβάνονται υπόψη και διαστάσεις της προσωπικότητας του παιδιού οι οποίες με βάση τις συνήθεις αξιολογήσεις συχνά παραγνωρίζονται ή αγνοούνται όπως ενδεικτικά το κίνητρο, το ενδιαφέρον, η δημιουργικότητα και η αντοχή στην εργασία. Ωστόσο αυτές οι διαστάσεις της προσωπικότητας αποτελούν δομικό στοιχείο κάθε σύγχρονης θεώρησης σχετικά με την αποσαφήνιση της «υψηλής νοητικής λειτουργικότητας». Κατά συνέπεια σε αυτό το επίπεδο επιδιώκεται να παραληφθούν όσο το δυνατόν πιο πολλά πιθανώς χαρισματικά παιδιά τα οποία θα παραπεμφθούν στο επόμενο και πιο αυστηρό επίπεδο αναγνώρισης. Γι αυτό οι τιμές που τίθενται ως όριο ανάμεσα στην υψηλή νοητική λειτουργικότητα και στην τυπική νοημοσύνη είναι χαμηλές. Στα επόμενα δύο τελικά επίπεδα ο αριθμός των «εν δυνάμει» συμμετεχόντων συστηματικά και διαδοχικά θα μειωθεί ώστε να βρεθούν εκείνα τα παιδιά των οποίων το προφίλ γνωρισμάτων θα συγκλίνει με το απαιτούμενο προφίλ του προγράμματος υποστήριξης της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας όσο το δυνατόν καλύτερα και τα οποία θα επωφεληθούν περισσότερο από τη συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα. Ωστόσο και στους μαθητές που αποκλείστηκαν κατά το δεύτερο ή το τρίτο επίπεδο της αναγνώρισης θα πρέπει να τους παρέχεται κάποια ενίσχυση. Είναι μάλιστα ανάγκη να τους προσφερθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και να τους δοθεί η

δυνατότητα τις όποιες ικανότητες διαθέτουν να τις αναπτύξουν πιθανόν αργότερα όταν δοθεί ευκαιρία να συμμετέχουν σε προγράμματα υποστήριξης των χαρισματικών. Δηλαδή η αναζήτηση των υπερευφυών παιδιών δεν πρέπει να κατανοείται ως μέσο για την υποστήριξή τους αλλά αντιθέτως η υποστήριξη πρέπει να κατανοηθεί ως προϋπόθεση και μέσω για την αναζήτησή τους.

Με βάση τα προαναφερόμενα στο πλαίσιο του εντοπισμού και της υποστήριξης των υπερευφυών παιδιών οι διαδικασίες ταυτοποίησης επιβάλλεται να ανταποκρίνονται στις παρακάτω αξιώσεις:

1. Να εφαρμόζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα.
2. Να διορθώνονται σε περίπτωση λάθους και να μην είναι αμετάκλητες.
3. Να έχουν ευρεία εφαρμογή.
4. Να διορθώνονται σε επίπεδα.
5. Να μπορούν να συμπεριλάβουν και τους «λανθάνοντες» χαρισματικούς.
6. Να ανταποκρίνονται και στις ιδιαιτερότητες χαρισματικών παιδιών με αναπηρία (Χρηστάκης ,2006) .

Επιπλέον κατ' αυτές τις διαδικασίες θα πρέπει να ακολουθείται η παρακάτω πορεία:

1. Λήψη απόφασης για ταυτοποίηση και υποστήριξη των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα
2. Επιλογή του πιο μικρού χρονικού διαστήματος για την ταυτοποίηση .
3. Επιλογή του κατάλληλου προγράμματος υποστήριξης.
4. Καταγραφή των αναγκών όσων συμμετέχουν.
5. Προσδιορισμός των κατάλληλων στρατηγικών ταυτοποίησης .

6. Προεπιλογή – εντοπισμός των πιθανώς χαρισματικών παιδιών .
7. Τελική επιλογή
8. Παροχή διαφοροποιημένων προγραμμάτων υποστήριξης με βάση το διαχωρισμό αυτών που αποκλείστηκαν στο επίπεδο προεπιλογής από αυτούς που τελικά επιλέχθηκαν.
9. Αξιολόγηση των ικανοτήτων που πρέπει να ενισχυθούν.
10. Σχεδιασμός εξατομικευμένων μαθησιακών παρεμβάσεων.
11. Εφαρμογή των υποστηρικτικών μέσων.
12. Αξιολόγηση της εξέλιξης και των δυνατοτήτων της προαγωγής των συμμετεχόντων (Χρηστάκης, 2007).

8.7.2. Αναγνώριση Υπερευφύων Παιδιών που δεν αποδίδουν στο Σχολείο

Ως μη αποδίδοντες στο σχολείο μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα θεωρούνται όσοι κατά τις σχολικές τους επιδόσεις υπολείπονται εντυπωσιακά σε σχέση με τις νοητικές τους δυνατότητες. Αυτή ακριβώς η απόκλιση ανάμεσα στις επιδόσεις που θα μπορούσε να σημειώσει και σε αυτές που τελικά κατορθώνει να επιτύχει ο μαθητής με υψηλή νοητική λειτουργικότητα αποτελεί το ουσιαστικό πρόβλημα κατά την ταυτοποίησή του ως χαρισματικού. Σ αυτόν το λόγο εξάλλου οφείλεται και το γεγονός ότι στις περισσότερες διαδικασίες ταυτοποίησης της υψηλής νοητικής ικανότητας δεν επιτυγχάνεται να αναγνωρισθούν τα χαρισματικά παιδιά που δεν αποδίδουν στο σχολείο. Επιπλέον όσοι χαρισματικοί δεν αποδίδουν παρουσιάζουν συχνά τρόπους συμπεριφοράς οι οποίοι – ακόμη και από τους ειδικούς που διαθέτουν το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο αναφορικά με τη θεματική «υψηλή νοητική λειτουργικότητα» - δεν είναι δυνατόν να ταξινομηθούν στα

τυπικά γνωρίσματα της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας και συνεπώς ενισχύεται η άποψη ότι μάλλον πρόκειται για διαταραχές συμπεριφοράς που οφείλονται σε οργανικές αιτίες .

Κατά συνέπεια η ταυτοποίηση αυτών των μαθητών ως χαρισματικών διακρίνονται σε δύο επίπεδα .Στο πρώτο επίπεδο πρέπει ο εκπαιδευτικός να απαλλαγεί από την προκατάληψη ότι ο μαθητής που εκδηλώνει κάποια αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι οπωσδήποτε μη χαρισματικός. Οφείλει γι αυτό να λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη του το ενδεχόμενο πως αυτός ο μαθητής εκδηλώνει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά διότι απλώς πλήττει από το παρεχόμενο σχολικό πρόγραμμα . Στο δεύτερο με τη βοήθεια ποικίλων , έγκυρων ψυχοδιαγνωστικών μεθόδων οι πραγματικές του ικανότητες γίνονται αντιληπτές και αξιολογούνται κατάλληλα .

Σύμφωνα με τον Butler – Por (1987) οι μη αποδίδοντες στο σχολείο χαρισματικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από γνωρίσματα που ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα διαπιστώσει προτού προβεί σε μια πρώτη ταυτοποίηση της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας .Και αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Ενώ διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσεων τόσο σχετικά με γενικά με γενικά θέματα όσο και για εξειδικευμένες θεματικές τις οποίες απέκτησαν μέσω προσωπικής τους μελέτης και ενασχόλησης στο σπίτι «αρνούνται» να τις παρουσιάσουν στη τάξη και δεν «εκμεταλλεύονται» τις παρεχόμενες ευκαιρίες από το σχολείο.
2. Ενώ διατυπώνουν ενδιαφέροντα ερωτήματα στη συνέχεια δεν συμμετέχουν πρόθυμα και ενεργά στη διεξαγωγή του μαθήματος.
3. Το ενδιαφέρον τους συνήθως το επικεντρώνουν σε τομείς που δεν συνδέονται με το σχολικό πρόγραμμα και αδιαφορούν για τις σχολικές εργασίες.

4. Ενώ διακρίνονται για τον εντυπωσιακά εξαιρετικό προφορικό τους λόγο έχουν άσχημες γραπτές επιδόσεις.

5. Ενώ εκδηλώνουν αρνητική και κάποτε σχεδόν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους υπολοίπους μαθητές της τάξης έχουν πολύ καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

6. Όταν εργάζονται ατομικά είναι πολύ αποτελεσματικοί.

7. Τα δύο τελευταία έτη παρουσιάζουν διαρκώς ολοένα και πιο χαμηλή σχολική επίδοση.

8.8. Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα και Αναπηρία

Μελετώντας κανείς τις έννοιες « *Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα* » και « *Αναπηρία* » διαπιστώνει ότι αυτές παρουσιάζουν τρία κοινά στοιχεία **1)** και οι δύο αποτελούν ακραίες εκφράσεις των υφιστάμενων ικανοτήτων ενός ανθρώπου οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μάθηση **2)** και οι δύο αντιπροσωπεύουν την απαίτηση για παροχή της βέλτιστης υποστήριξης και ενδυνάμωσης της ομάδας ατόμων με αναπηρία ή υψηλή νοητική λειτουργικότητα **3)** και οι δύο συνδέονται με τις ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του σχολείου . Με δεδομένο ότι στη χώρα μας δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα ο τομέας της Παιδαγωγικής που επικεντρώνεται στην υψηλή νοητική λειτουργικότητα φαίνεται ότι με την περίπτωση «παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που παρουσιάζουν αναπηρία» δεν ασχολείται σχεδόν κανένας . Αυτή η κατάσταση θεωρούμε ότι οφείλεται στις παρακάτω αιτίες:

1) Τόσο η ειδική παιδαγωγική όσο και η σχολική παιδαγωγική δηλώνουν αρμόδιες γι αυτήν την ομάδα ατόμων. Η ειδική παιδαγωγική αν και από τη δεκαετία του 1980 φαίνεται να κερδίζει και στη χώρα μας κάποια αυτονομία ως επιστημονικός κλάδος κατανοεί αυτά τα παιδιά

κυρίως κάτω από το πρίσμα της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας .Ως εκ τούτου αναμένει τη σχολική παιδαγωγική να αντιμετωπίσει το θέμα αυτό προτού η ίδια ασχοληθεί με την ομάδα των χαρισματικών με αναπηρία. Μόνο έτσι μπορεί να εξηγηθεί το γεγονός ότι στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με την ειδική παιδαγωγική και την ειδική εκπαίδευση δεν γίνεται καμιά αναφορά στα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που παρουσιάζουν αναπηρία.

Παρόμοια και η σχολική παιδαγωγική φαίνεται να μην ενδιαφέρεται καθόλου για την εκπαίδευση των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που παρουσιάζουν αναπηρία αφού βλέπει αυτήν την ομάδα ατόμων υπό το πρίσμα της αναπηρίας οπότε και την παραπέμπει στην υπάρχουσα ειδική παιδαγωγική. Επειδή επομένως μέχρι σήμερα απουσιάζει η επιστημονική θεωρητική κατάταξη αυτών των ατόμων σε ορισμένο κλάδο της παιδαγωγικής δεν έχει αναληφθεί στη χώρα μας καμιά σχετική ερευνητική προσπάθεια .

2) Η «υψηλή νοητική λειτουργικότητα» και η «αναπηρία» κατανοούνται συνήθως ως δύο καταστάσεις που αλληλοαναιρούνται τόσο που φαίνεται ότι δεν είναι δυνατόν να συνυπάρχουν. Στην πραγματικότητα όμως η μελέτη των αιτιών που προξενούν αναπηρία μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι υφίστανται και αίτια που δεν είναι ασύμφωνα με την εμφάνιση της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας.

Γι αυτό κρίνεται σκόπιμο στη συνέχεια να διαφοροποιήσουμε τα αίτια που προκαλούν αναπηρία σε σχέση πάντοτε με την υψηλή νοητική λειτουργικότητα : εκείνες οι αναπηρίες που οφείλονται σε προγεννητικές μολύνσεις, όπως ενδεικτικά , ο αλκοολισμός , η ερυθρά κατά τη διάρκεια του τοκετού κλπ , αποκλείουν την παρουσία υψηλών νοητικών ικανοτήτων αφού αυτές οι αναπηρίες αντιστοιχούν σε ένα Δείκτη Νοημοσύνης μόλις σύμφωνο με το μέσο όρο .

3) Δεν γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό των ατόμων με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που παρουσιάζουν αναπηρία ενώ αντίθετα έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες να καταγραφούν τα άτομα που παρουσιάζουν εκτός από σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες και νοητική υστέρηση. Αυτό είναι ενδεικτικό της πεποίθησης ότι δεν μπορούν να συνυπάρχουν υψηλή νοητική λειτουργικότητα και αναπηρία γεγονός που τελικά δεν επιτρέπει την υποστήριξη αυτών των χαρισματικών (Σούλης,2006).

8.8.1. Το προφίλ του Παιδιού με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα που παρουσιάζει Αναπηρία

Η υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η αναπηρία ως δύο ακραίες καταστάσεις όταν συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και το επηρεάζουν κατά τέτοιο τρόπο ώστε η συμπεριφορά του να μην καθίσταται εύκολα ερμηνεύσιμη από τον κοινωνικό περίγυρο .Τα πλεονεκτήματα της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας με τα μειονεκτήματα της αναπηρίας οδηγούν σε ένα απρόβλεπτο προφίλ ικανότητας. Το χαρισματικό παιδί με αναπηρία αφενός δεν μπορεί να δημιουργήσει μια σταθερή αυτοαντίληψη και αφετέρου οι άλλοι δεν μπορούν να έχουν για τη συμπεριφορά του μια ξεκάθαρη εικόνα .

Αυτές οι δύο καταστάσεις καθώς δρουν μάλλον αντιθετικά παρά συμπληρωματικά το αναγκάζουν να αντιμετωπίζει δυσκολίες και προβλήματα σε δύο επίπεδα τόσο εσωτερικά στη σχέση του με τον εαυτό του όσο και εξωτερικά στη σχέση του με τους άλλους.

Όσον αφορά στη σχέση του με τον εαυτό του συχνά αυτό το παιδί βιώνει ενδοπροσωπικές συγκρούσεις. Λόγω της υψηλής νοητικής

λειτουργικότητάς του θέτει υψηλούς στόχους χωρίς όμως να βρίσκει από το κοινωνικό περίγυρο την κατάλληλη υποστήριξη αφού ο περίγυρός του έχει μειωμένες προσδοκίες εξαιτίας της αναπηρίας αναγκάζεται διαρκώς να αναρωτιέται «γιατί δε τα καταφέρνει» και τελικά «τα βάζει» με τον εαυτό του. Επιπλέον λόγω της υψηλής νοητικής λειτουργικότητάς του έχει ισχυρά κίνητρα τα οποία όμως στις περισσότερες περιπτώσεις δεν οδηγούν σε στόχους πραγματοποιήσιμους εφόσον οι δυνατότητές του είναι περιορισμένες λόγω της αναπηρίας.

Έτσι φαίνεται να διαθέτει μια εγκλωβισμένη ενέργεια που συνήθως εξωτερικεύεται με επιθετική και συχνά βίαιη συμπεριφορά είτε προς τους άλλους είτε και προς τον εαυτό του. Η τελειομανία του επίσης – απόρροια της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας – δεν συμβαδίζει με τις χαμηλές επιδόσεις του – λόγω των περιορισμών του από την αναπηρία – οπότε καταλήγει σε αναπόφευκτη απογοήτευση. Αλλά και η υψηλή ευαισθησία που το διακατέχει απέναντι τόσο στις δικές του ενέργειες όσο και στον άλλων γνώρισμα και αυτό της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας το ωθεί σε συνεχή αυτοκριτική.

Η αυτοκριτική αυτή κατά κανόνα το οδηγεί σε αρνητικά συμπεράσματα αφού η αναπηρία δεν του επιτρέπει να αναδειξει τις ικανότητές του με αποτέλεσμα η αυτοαντίληψή του να παραμένει εύθραυστη.

Αλλά και στις σχέσεις του με τους άλλους αυτό το παιδί βιώνει διάφορα προβλήματα. Λόγω της υψηλής νοητικής λειτουργικότητάς του για παράδειγμα δε βρίσκει φίλους καθώς είναι δύσκολο να συναντήσει παιδιά με ανάλογα ενδιαφέροντα. Αλλά και αν ακόμη συναντήσει κάποιους με το ίδιο περίπου εύρος ενδιαφερόντων αυτοί το αποφεύγουν λόγω της αναπηρίας του. Έτσι βιώνει την κοινωνική απομόνωση,

περιθωριοποιείται και τελικά αποσύρεται από τα τεκταινόμενα γύρω του (Σούλης,2006) .

Επίσης με βάση τις ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες που διαθέτει αυτό το παιδί έχει υψηλές φιλοδοξίες για το μέλλον του όσο κι αν κατά κανόνα αυτές προσκρούουν στις περιορισμένες εξαιτίας της αναπηρίας δυνατότητές του.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό πως επιβάλλεται η παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης και συμβουλευτικής σε κάθε παιδί με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που παρουσιάζει αναπηρία προκειμένου να αποφευχθούν ή και να αντιμετωπισθούν ψυχικές επιβαρύνσεις του . Αυτά τα μέτρα πρέπει να επιδιώκουν τη συνειδητοποίηση της υφιστάμενης κατάστασης τόσο από την πλευρά του παιδιού όσο και από την πλευρά του κοινωνικού περιβάλλοντος (Σούλης,2006).

8.8.2. Εκπαίδευση Παιδιών με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα που παρουσιάζουν Σωματικές Αναπηρίες ή Αισθητηριακές Δυσλειτουργίες

Αυτονόητα και τα παιδιά με υψηλή νοητική λειτουργικότητα που παρουσιάζουν σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες θα έπρεπε μετά την ταυτοποίησή τους να τα ακολουθεί άμεσα και ανάλογη ενίσχυση. Αυτό θα μπορούσε να ισχύσει περισσότερο εάν αυτά τα παιδιά με καθυστέρηση έχουν αναγνωρισθεί ως χαρισματικά γεγονός που σήμερα συμβαίνει κατά κανόνα.

Με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες που προκύπτουν από την αντινομία της «αναπηρίας» με την «υψηλή νοητική

λειτουργικότητα» η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Ο εκπαιδευτικός δεν επιτρέπεται απέναντι σ αυτούς τους μαθητές να θέτει μειωμένες προσδοκίες ούτε να διαμορφώνει το μάθημα με βάση την ελαττωματολογία. Αντίθετα οφείλεται να έχει ως αφετηρία τις υψηλές νοητικές ικανότητές τους και να εστιάζεται προπάντων σ αυτές.
2. Στόχοι του μαθήματος είναι η αντιστάθμιση της έλλειψης περαιτέρω ανάπτυξης των υφιστάμενων γνωστικών τους ικανοτήτων.
3. Καλλιέργεια άμιλλας με χαρισματικά παιδιά που δεν παρουσιάζουν αναπηρία.

Όσον αφορά σε χαρισματικούς μαθητές με προβλήματα ακοής:

1. Εκμάθηση της νοητικής γλώσσας.
2. Κατάκτηση μεθόδων έκφρασης αφηρημένων εννοιών.

Όσον αφορά σε χαρισματικούς μαθητές με προβλήματα όρασης :

1. Παροχή εκπαιδευτικού υλικού και μέσων που στηρίζονται στο σύστημα γραφής για τυφλούς ή αμβλύωπες(Braille) .
2. Εκμάθηση στο χειρισμό ειδικών μηχανημάτων μεταφοράς ηχητικών πληροφοριών στο σύστημα γραφής Braille – και αντίστροφα.
3. Απόκτηση μεθόδων και τεχνικών αντίληψης και παρουσίασης των μαθηματικών εννοιών και σχημάτων (Σούλης,2006).

Ως μορφές ενίσχυσης και κοινωνικοποίησης αυτών των παιδιών ενδείκνυται μεταξύ άλλων η συναναστροφή – καθοδήγηση από άτομα με αναπηρία μεγαλύτερης ηλικίας καθώς και η συμμετοχή τους σε σχετικούς συλλόγους ή και ομάδες αυτοβοήθειας.

Ένα πρώτο μέτρο για βοήθεια θα ήταν η θέσπιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών που θα περιοδεύουν με σκοπό την εκπαίδευση αυτών των παιδιών σε εξατομικευμένο πρόγραμμα και επίπεδο.

Ένα ακόμη μέτρο εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες θα ήταν η απαλλαγή τους από την υποχρέωση της φοίτησης στο σχολείο και ταυτόχρονα η παροχή κατ οίκον διδασκαλίας.

Ακόμη πρέπει να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των υπερευφύων παιδιών με αναπηρία επιβάλλεται η παροχή μιας εξατομικευμένης συμβουλευτικής. Μόνο έτσι θα μπορέσουν αυτά τα παιδιά να υπερβαίνουν κάπως τα όποια προβλήματα προκαλεί η υψηλή νοητική λειτουργικότητα αλλά και να αντιμετωπίσουν αυτά που προκαλεί η αναπηρία (Σούλης,2006).

8.9. Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση της Υψηλής Νοητικής Λειτουργικότητας

Καθημερινά εκατοντάδες εκπαιδευτικοί έρχονται κατά τη διεξαγωγή του σχολικού μαθήματος σε επαφή με πολυάριθμους μαθητές που αντιπροσωπεύουν πολλά και διαφορετικά πεδία και επίπεδα ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Συναντούν για παράδειγμα παιδιά που μπορεί να παρουσιάζουν ικανότητες στη μουσική ή στην καλλιτεχνία να διαθέτουν κοινωνική ενεργητικότητα να διακρίνονται για τις νοητικές τους επιδόσεις , να επιτυγχάνουν σε αθλητικές δραστηριότητες ή να ξεχωρίζουν στη χειρωνακτική επιδεξιότητα. Πολλές απ αυτές τις ικανότητες βέβαια αντιστοιχούν ενδεχομένως «κάτω του μέσου όρου» , «στο μέσο όρο» ή και σε «ανώτερο»επίπεδο. Όσον αφορά λοιπόν στην οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος με παιδιά που παρουσιάζουν «τυπική»νοημοσύνη , - αυτά εξάλλου αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος

του μαθητικού πληθυσμού – όλοι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους σπουδών έχουν εκπαιδευτεί εξειδικευμένα για κάθε βαθμίδα και συνεπώς γνωρίζουν τουλάχιστον όταν συναντήσουν παιδιά με σοβαρές δυσκολίες μάθησης ή με προβλήματα συμπεριφοράς που μπορούν να απευθυνθούν. Άλλωστε οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι πλέον σήμερα σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Σούλης,2006).

Αντιθέτως όσον αφορά στο μάθημα με παιδιά που διαθέτουν υψηλή νοητική λειτουργικότητα οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν έχουν πάρει καμιά κατάρτιση ούτε κατά την προπτυχιακή τους εκπαίδευση ούτε και στο πλαίσιο μετεκπαίδευσής τους. Παρατηρείται άλλωστε ότι απέναντι στους χαρισματικούς ή τους ταλαντούχους μαθητές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται «άβολα» καθώς δε γνωρίζουν πώς να τους αντιμετωπίσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αφού και στους ίδιους δεν παρέχεται ουσιαστικά καμιά σχετική βοήθεια. Βέβαια μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε τομείς όπως το μουσικό , καλλιτεχνικό ή αθλητικό ενθουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατά κανόνα τους προτρέπουν να τις καλλιεργήσουν και αναπτύξουν σε εξωσχολικά προγράμματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις τουλάχιστον φαίνεται ότι το σχολείο όχι μόνο δεν «ενοχλείται» αλλά δείχνει και κατανόηση όταν οι μαθητές αυτοί παραμελούν κάποιες άλλες υποχρεώσεις τους. Παρόμοια η εμφάνιση παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες στον κοινωνικό τομέα και μάλιστα όταν συντρέχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά κανόνα θετικά.

Καθώς ένας από τους στόχους του σχολείου είναι να αναδείξει στους μαθητές το χρέος τους να συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα η παρουσία τέτοιων παιδιών στην τάξη διευκολύνει αυτονόητα την επίτευξη αυτού του στόχου. Δεν είναι λίγες άλλωστε οι περιπτώσεις που παιδιά με ξεχωριστές κοινωνικές ικανότητες παρακινούν όχι μόνο τους

συμμαθητές τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα. Επιπλέον φαίνεται ότι αυτής της μορφής τις ικανότητες ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις χειρίζεται με ιδιαίτερη επιτυχία αφού συνάδουν με την κοινωνική διάσταση του εκπαιδευτικού του ρόλου.

Εντελώς διαφορετική όμως είναι η κατάσταση για τους εκπαιδευτικούς όταν αυτοί συναντούν μαθητές με ιδιαίτερα υψηλές νοητικές ικανότητες. Αυτοί οι μαθητές καθώς αντιλαμβάνονται γρηγορότερα από τους συμμαθητές τους όσα διδάσκει ο εκπαιδευτικός ή κατέχουν ήδη πληροφορίες που αναφέρονται στο πλαίσιο του μαθήματος δίνουν την εντύπωση ότι διαρκώς προπορεύονται στο μάθημα γεγονός που συχνά προκαλεί δυσχέρεια στο εκπαιδευτικό έργο και – κατά συνέπεια – την ανάλογη κριτική. Επιπλέον στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ασχοληθεί με τη θεματική «υψηλή νοητική λειτουργικότητα» ή έχουν περιοριστεί στην ανάγνωση βιογραφιών που αναφέρονται σε «μεγαλοφυείς» - όπως για παράδειγμα ο Αϊνστάιν κλπ – θα εμφανιστούν πιθανότητα προβλήματα στις σχέσεις τους με τους χαρισματικούς μαθητές τους.

Επομένως ο εκπαιδευτικός δικαιολογείται να μην επιθυμεί την εμφάνιση ενός ή δυο παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα στην τάξη του. Γιατί σε αυτή την περίπτωση θα αισθάνεται ψυχικά πιεσμένος και ανέτοιμος να τους προσεγγίσει καθώς δε θα γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Από την εμφάνιση λοιπόν λίγων «προπορευόμενων» μαθητών στην τάξη του οι οποίοι γνωρίζουν πολλά όχι όμως όλα φορτίζεται αρνητικά οπότε είναι μεγάλη η πιθανότητα να τους αντιμετωπίσει αντιπαιδαγωγικά. Εξάλλου όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται «ο εκπαιδευτικός είναι που δημιουργεί περιβάλλον μάθησης που εμπνέει ή καταστρέφει την αυτοπεποίθηση που ενθαρρύνει ή καταστέλλει τα ενδιαφέροντα ενισχύει ή περιορίζει δυνατότητες

ενθαρρύνει ή αναστέλλει τη δημιουργικότητα υποκινεί ή αποθαρρύνει την κριτική σκέψη και τελικά διευκολύνει ή ματαιώνει τα επιτεύγματα των μαθητών του».(Nelson , Cleland 1971)

8.9.1. Η κατάρτιση των Εκπαιδευτικών

Η ύπαρξη παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα στις ελληνικές σχολικές τάξεις καθιστά τόσο κοινωνικοπολιτικά σκόπιμο όσο και παιδαγωγικά αναγκαίο να προτείνεται άμεσα η καλύτερη δυνατή κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών καθώς και η μετεκπαίδευση των ήδη υπηρετούντων . Άλλωστε μια ουσιαστική μετεκπαίδευση μπορεί να παρέχει πολλαπλά πλεονεκτήματα . Αφενός θα αυξάνεται σημαντικά η αξιοπιστία της κρίσης του εκπαιδευτικού και θα αναπτύσσεται πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα . Επιπλέον θα παρέχεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη στη συγκεκριμένη σχολικά ομάδα. Αφετέρου θεωρείται βέβαιο ότι οι μετεκπαιδευμένοι σε τέτοια θεματική θα βλέπουν με ορθότερο τρόπο τα μαθησιακά προβλήματα όλων ανεξαρτήτως των μαθητών τους και θα επαναπροσδιορίζουν τις προσωπικές τους μεθόδους διδασκαλίας . Επίσης από τον καλύτερα καταρτισμένο εκπαιδευτικό καθώς θα αναγνωρίζονται πλέον οι μη αποδίδοντες χαρισματικοί μαθητές θα περιορίζονται οι καθημερινές συγκρούσεις κατά την διεξαγωγή του μαθήματος γεγονός που θα είναι ωφέλιμο για όλους τους μαθητές της τάξης και το εκπαιδευτικό έργο συνολικά.

Με βάση τα προαναφερόμενα είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν την ανάλογη κατάρτιση ώστε να είναι προετοιμασμένοι κατά την παιδαγωγική εργασία με χαρισματικά παιδιά. Ένα πρόγραμμα κατάρτισης και μετεκπαίδευσης στο θέμα της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας και ειδικότερα στην εκπαίδευση των μαθητών με

υψηλή νοητική λειτουργικότητα το οποίο σαφώς απευθύνεται και στους εκπαιδευτικούς Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής θα πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα:

1. Γνωστικό αντικείμενο: Θεωρία σχετικά με την υψηλή νοητική λειτουργικότητα:

1. Ορισμοί υψηλής νοητικής λειτουργικότητας: οι «προεπιστημονικοί» ορισμοί, ορισμοί με βάση το Δείκτη Νοημοσύνης , ο ορισμός του Marland .Συγκριτική μελέτη των διάφορων ορισμών.
2. Πεδία υψηλής νοητικής λειτουργικότητας :νοητικό , ψυχοκινητικό , μουσικό , καλλιτεχνικό και κοινωνικό πεδίο υψηλής νοητικής λειτουργικότητας. Υψηλή νοητική λειτουργικότητα και κοινωνικά στρώματα.

2. Γνωστικό αντικείμενο: Σχολική παιδαγωγική:

1. Γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα.
2. Γνωρίσματα των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και προβλήματα που πιθανόν να παρουσιάζουν. Επισήμανση ότι δεν είναι απαραίτητο να εμφανιστούν όλα τα προβλήματα.
3. Ατομικά , οικογενειακά και σχολικά προβλήματα χαρισματικών: απόκλιση ανάμεσα στις σχολικές προσδοκίες και τις ικανότητες που διαθέτουν κλπ'.
4. Μη αποδίδοντες χαρισματικοί : αίτια και γνωρίσματα.
5. Συμβουλευτική για τα άτομα με υψηλή νοητική λειτουργικότητα:αναγκαιότητα , περιεχόμενο. Οι σχέσεις του χαρισματικού μέσα στην οικογένεια. Ο χαρισματικός και οι συμμαθητές του.

3. Γνωστικό αντικείμενο: Διαγνωστική διαδικασία και αναγνώριση του παιδιού με υψηλή νοητική λειτουργικότητα.:

1. Γενική θεώρηση της διαγνωστικής διαδικασίας:Αξιοπιστία των ποικίλων διαγνώσεων. Προβλήματα που προκύπτουν από το χαρακτηρισμό «χαρισματικός»
2. Δυσκολίες αναγνώρισης των χαρισματικών αλλά μη αποδιδόντων μαθητών.

4. Εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα:

1. Γενική θεώρηση:επιτάχυνση έναντι εμπλουτισμού. Ένταξη έναντι διαχωρισμού.
2. Ανάπτυξη διδακτέας ύλης και στρατηγικές διδασκαλίας.
3. Χαρισματικοί με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες: Σκοποί και μορφές εκπαιδευτικής υποστήριξης.
4. Μορφές εκπαιδευτικής υποστήριξης:πρώιμη εισαγωγή στο σχολείο. Υπερπήδηση των τάξεων. Μερική διδασκαλία σε ανώτερες τάξεις .φοίτηση σε ειδικά σχολεία (Χρηστάκης, 2006).

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι επιφορτισμένοι να ασκούν συμβουλευτική στο σχολείο καθώς και για τους ψυχολόγους προτείνεται μια συμπληρωματική κατάρτιση όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα . Μια τέτοια κατάρτιση ή μετεκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει τα ακόλουθα θέματα:

5.Θεωρητικά σχέδια μοντέλα και εμπειρικά δεδομένα της έρευνας σχετικά με την υψηλή νοητική λειτουργικότητα:

1. Η σύσταση της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας και προβλήματα ορισμού.
2. Θεωρίες της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας.
3. Διαφοροποιημένα ψυχολογικά πορίσματα για την υψηλή νοητική λειτουργικότητα.

6.Μέθοδοι διαγνωστικής διαδικασίας της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας:

1. Τα ψυχομετρικά τεστ ως βάση διάγνωσης της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας. Θεωρητική προσέγγιση.
2. Η τυχαία διάγνωση έναντι της συστηματικής αναζήτησης των ταλέντων.
3. Μεθοδολογικά προβλήματα:Πηγές πληροφορίας σχηματισμός δεικτών , επιλογή των οργάνων μέτρησης κλπ.

7. Στρατηγικές και παιδαγωγικά μοντέλα για την εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα:

1. Σκοποί και αρχές της σχολικής ενίσχυσης των χαρισματικών: Επιτάχυνση και εμπλουτισμός.
2. Ειδικά σχολεία και παράλληλες τάξεις .
3. Διδακτέα ύλη για την περαιτέρω ανάπτυξη της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας.
4. Αξιοποίηση της αξιολόγησης καθώς και της σχολικής εργασίας.

5. Σχέδια συμβουλευτικής: Μέτρα παρέμβασης και πρόληψης σε συνάρτηση με την κοινωνικοποίηση των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα.

Αλλά και τα χαρισματικά παιδιά που παρουσιάζουν σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες έχουν ανάγκη από ενδυνάμωση των ατομικών ικανοτήτων και ταλέντων τους η οποία μπορεί να παρασχεθεί καλύτερα μόνο από κατάλληλα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε αυτά τα παιδιά λόγω της αναπηρίας τους μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώνουν τις ιδιαίτερες νοητικές ικανότητές τους μόνο με τη βοήθεια μιας πλήρως εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης. Κατά συνέπεια και οι ειδικοί Παιδαγωγοί θα έπρεπε να καταρτίζονται δεόντως. Να τους παρέχεται δηλαδή ένα πρόγραμμα σπουδών στο οποίο εκτός των μαθημάτων που σχετίζονται με την αναπηρία να περιέχονται και ειδικά γνωστικά αντικείμενα όπως:

1. Νοημοσύνη: Ορισμός, έννοια και μοντέλα προσέγγισης.
2. Μέτρηση της νοημοσύνης: Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και περιορισμοί.
3. Η έννοια της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας.
4. Κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές στην αξιολόγηση της υψηλής νοητικής ικανότητας.
5. Το προφίλ των χαρισματικών παιδιών με σωματική αναπηρία ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες.
6. Η αξιολόγηση των χαρισματικών παιδιών με αναπηρία και η σχολική αποτυχία.
7. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης των χαρισματικών μαθητών με αναπηρία
8. Συμβουλευτική της οικογένειας με χαρισματικό παιδί που παρουσιάζει αναπηρία. κλπ. (Χρηστάκης 2007)

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι μόνο σε μερικά από τα πανεπιστημιακά τμήματα που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς ή σε κάποια από τα διδασκαλεία τα οποία έχουν αναλάβει τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχονται γνωστικά αντικείμενα σχετικά με τη θεματικά «χαρισματικό παιδί» . Είναι εξάλλου ενδεικτικό ότι η εκπαίδευση των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα παραμένει για την εκπαιδευτική πολιτική ένα θέμα ταμπού γι αυτό τόσο η Παιδαγωγική όσο και η Ειδική Παιδαγωγική δεν το περιλαμβάνουν στις αρμοδιότητές τους .Επιπλέον ο μικρός αριθμός των χαρισματικών παιδιών με αναπηρία που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία δεν απαιτούν μεγάλο εκπαιδευτικό δυναμικό.

Ακόμη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για μαθητές χαρισματικούς με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες θα πρέπει μαζί με τα ήδη αναφερθέντα γνωστικά περιεχόμενα να περιλαμβάνει επιπλέον και την απόκτηση των ακόλουθων δεξιοτήτων:

1. Αναγνώριση των χαρισματικών με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες ανεξάρτητα από την αναπηρία τους , εξοικείωση με ειδικά τεστ νοημοσύνης και ικανοτήτων για παιδιά με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες .
2. Εντοπισμό των ατομικών και λιγότερο εμφανών περιοχών υψηλής νοητικής λειτουργικότητας του κάθε παιδιού.
3. Αποφυγή προσδιορισμού ιδιαίτερα υψηλών ορίων προσδοκίας αναφορικά με τις ικανότητες των χαρισματικών μαθητών με αναπηρία .
4. Παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων που ανεξαρτήτως της αναπηρίας τονώνουν τη δημιουργικότητα και βελτιώνουν τις γνωστικές ικανότητες.
5. Διαμόρφωση στους μαθητές μιας θετικής και αισιόδοξης αυτοαντίληψης.

6. Συνεργασία με την οικογένεια. Κλπ. (Χρηστάκης 2006)

8.10. Σχολική Συμβουλευτική Υπερευφύων Παιδιών

Παρατηρώντας κανείς τον τρόπο με τον οποίο συνήθως οργανώνεται και διεξάγεται καθημερινά η σχολική διδασκαλία και με βάση τα χαρακτηριστικά των υπερευφύων παιδιών δικαιολογημένα μπορεί να αναμένει ότι αυτοί οι μαθητές θα παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολείο όπως και στις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Κατά συνέπεια για χάρη αυτών των μαθητών επιβάλλεται και στη χώρα μας η παροχή Συμβουλευτικής και η οργάνωση ανάλογης υπηρεσίας «Συμβουλευτικής» στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου. Αυτή η υπηρεσία όμως δε θα πρέπει να έχει περιστασιακή παρουσία αλλά αντίθετα μέσω μιας διαγνωστικής διαδικασίας να εντοπίζει τους μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα συστηματικά να διασαφηνίζει τις αιτίες των πιθανόν προβλημάτων που δημιουργούνται εξ αιτίας της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας σ αυτούς και να καταθέτει προτάσεις επίλυσής τους. Καλείται δηλαδή να παρέχει και στα άτομα με υψηλή νοητική λειτουργικότητα μια προσωποκεντρική Συμβουλευτική.

Εξάλλου είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες συνεχώς ιδρύονται κέντρα παροχής ανάλογων υπηρεσιών . Βέβαια ήδη από το 1998 λειτουργούν και στη χώρα μας κέντρα συμβουλευτικής όμως αυτά αφενός δεν ανταποκρίνονται στις περιπτώσεις μαθητών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και αφετέρου παρέχουν υπηρεσίες σε μαθητές κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι σε μικρότερης ηλικίας παιδιά (Σούλης,2006).

Με βάση λοιπόν τα ευρωπαϊκά δεδομένα αυτές τις υπηρεσίες συμβουλευτικής τις επισκέπτονται προσχολικής ή σχολικής ηλικίας

μαθητές με υψηλή νοητική λειτουργικότητα οι οποίοι παρουσιάζουν κυρίως πλήξη στο σχολείο καθώς και χαμηλές επιδόσεις. Αυτά τα παιδιά συνήθως διαμαρτύρονται για «αργό ρυθμό διεξαγωγής του μαθήματος» και για «έλλειψη σχολικών απαιτήσεων σχετικών με τα ενδιαφέροντά τους». Καθώς μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις πολλοί γονείς παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα τους υπόσχονται ότι το νηπιαγωγείο ή το δημοτικό θα είναι επιτέλους ο παράδεισος της μάθησης που θα τους καλύπτει όλες τις ανάγκες, συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να διαμορφώνουν μια πλασματική εικόνα για το σχολείο . Έτσι καθώς δεν βρίσκουν σ αυτό όσα περίμεναν και εξαιτίας της μικρής τους ηλικίας αντιδρούν άσχημα και αρνούνται τη σχολική φοίτηση. Γι αυτό είναι απαραίτητο από το νηπιαγωγείο κιάλας να παρέχεται Σχολική Συμβουλευτική τόσο στα χαρισματικά παιδιά όσο και στους γονείς τους.

Τα στατιστικά στοιχεία επίσης που προκύπτουν από τις διάφορες σχετικές υπηρεσίες στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες καταδεικνύουν ότι ο αριθμός των κοριτσιών ή των γονέων τους που αναζητούν συμβουλευτική υποστήριξη είναι κατά πολύ κάτω από το μέσο όρο. Σχεδόν το 80% των περιπτώσεων ειδικότερα αναφέρεται σε αγόρια και μόνο το 20% σε κορίτσια. Ερευνητές αποδίδουν αυτήν τη σημαντική στατιστική διαφορά σε δύο αιτίες . Κατ αυτούς τα κορίτσια με υψηλή νοητική λειτουργικότητα μπορούν και προσαρμόζονται καλύτερα στις κοινωνικές και σχολικές απαιτήσεις, οπότε γίνονται εμφανή λιγότερα προβλήματα. Επιπλέον βρίσκουν τρόπους να εκφράζουν τις ικανότητές τους και έτσι δεν δημιουργούνται σημαντικά προβλήματα στο σχολείο ώστε να τα αναγκάζουν να ζητήσουν συμβουλευτική υποστήριξη . Στα αγόρια αντίθετα υπάρχει μια πιο έντονη προσδοκία ρόλου για σχολική επιτυχία που όταν δεν εκπληρώνεται επιβάλλει την αναζήτηση των αιτίων και αναγκάζει τα ίδια τα παιδιά ή τους γονείς τους να καταφύγουν στη συμβουλευτική υποστήριξη.

Το οικογενειακό περιβάλλον δηλαδή αναζητά πιο επίμονα τους λόγους για τους οποίους το χαρισματικό αγόρι δεν τα καταφέρνει στο σχολείο και γι αυτό το ωθεί να ζητήσει συμβουλευτική βοήθεια.

Αναδεικνύεται λοιπόν η αναγκαιότητα άμεσης σύστασης σε κάθε μεγαλούπολη μιας εξειδικευμένης υπηρεσίας παροχής συμβουλευτικής που να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από την υψηλή νοητική λειτουργικότητα .

Κατά πρώτον στις ομάδες παιδιών υψηλή νοητική λειτουργικότητα θα μπορούσε :

1. Να μάθει πώς να αποκτήσουν αυτοπειθαρχία και πως θα μπορούν να μαθαίνουν καλύτερα.
2. Να βοηθήσει να αποκτήσουν σωστή αυτοαντίληψη .
3. Να συμβάλλει γενικότερα στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Ειδικότερα να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα. Να θέτουν στόχους. Να αναπτύξουν ορθή κρίση. Να συμμετέχουν στα κοινά. Να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους. Να έχουν αίσθηση ακόμα και για το ασύνηθες.

Έπειτα στις ομάδες των χαρισματικών με αναπηρία. Αυτά τα άτομα μπορεί να τα βοηθήσει:

1. Να αντιμετωπίσουν λόγω της αναπηρίας την απόκλιση ανάμεσα στην προσωπική προσδοκία και στις προσωπικές τους δυνατότητες αλλά και ανάμεσα στην προσωπική προσδοκία και στην προσδοκία των άλλων.
2. Να οικοδομήσουν μια κατάλληλη, υγιή αυτοαντίληψη.

Τρίτον στις ομάδες γονέων που έχουν χαρισματικά παιδιά. Αυτούς θα πρέπει :

1. Να τους ενημερώνει για την κατάσταση «υψηλή νοητική λειτουργικότητα» - «ταλέντο» .

2. Να τους υποστηρίζει στις σχέσεις τους με το χαρισματικό παιδί και ευρύτερα στη διαχείριση της κατάστασης «υψηλή νοητική λειτουργικότητα» μέσα στην οικογένεια.
3. Να τους ενημερώνει για τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να παρουσιάσει το παιδί τους και να τους υποδεικνύει τρόπους αντιμετώπισής τους.

Τέταρτον στις ομάδες των εκπαιδευτικών. Γι αυτούς μια τέτοια υπηρεσία θα πρέπει:

1. Να οργανώνει τη μετεκπαίδευση και εξειδίκευσή τους αναφορικά με τα γνωρίσματα , τα σχολικά προβλήματα και την εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών με υψηλή νοητική λειτουργικότητα.
2. Να συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητάς τους να παρέχουν συμβουλευτική και τέλος
3. Να αναδείξει την αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης της «υψηλής νοητικής λειτουργικότητας»(Σούλης,2006).

8.11. Συμπεράσματα

Υπερευφυή και ταλαντούχα είναι τα παιδιά τα οποία υπερέχουν σ' ότι αφορά το επίπεδο ευφυΐας τον τρόπο σκέψης και συνήθως σημειώνουν υψηλές επιτυχίες στον εκπαιδευτικό τομέα. Συνήθως οι ικανότητες των υπερευφυών και ταλαντούχων μαθητών είναι εμφανείς στις περιοχές της νοημοσύνης αλλά και των προσωπικών δεξιοτήτων καθώς και στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Το ποσοστό των υπερευφυών και ταλαντούχων παιδιών σύμφωνα με τα διεθνή στατιστικά δεδομένα κυμαίνεται από 1 – 3% και κατ' άλλους από 2 – 5%.

Επιδημιολογικές έρευνες και χωροταξικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα υπερευφυή και ταλαντούχα παιδιά έχουν καλή υγεία, είναι καλά προσαρμοσμένα και προοδεύουν στη ζωή τους με λίγες εξαιρέσεις .

Παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στην εμφάνιση υπερευφυΐας είναι κυρίως η κληρονομικότητα και το περιβάλλον όταν υπάρχει στενή αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

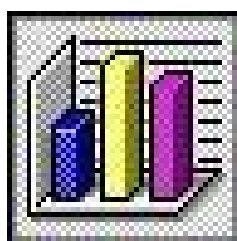
Η διάγνωση των υπερευφυών παιδιών γίνεται συνήθως με τα τεστ νοημοσύνης. Αλλά αυτά δεν δίνουν το πλήρες προφίλ των παιδιών και κυρίως δεν αποκαλύπτουν και δεν εκτιμούν τα ταλέντα τους. Κριτήρια περισσότερο κατάλληλα και αναλυτικά πρέπει να δημιουργηθούν .

Για την εκπαίδευσή τους έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα μοντέλα και ποικίλες προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης στο πρόγραμμα και στις στρατηγικές διδασκαλίας.

Τέλος σε ότι αφορά το περιβάλλον μάθησης συνιστώνται παρεμβάσεις και προσαρμογές που είναι σύμφωνες με την αρχή της σχολικής ενσωμάτωσης ή ένταξης. Βασική αρχή είναι να ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντα , τα ταλέντα τους και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες χωρίς να διαχωρίζονται εντελώς από τους συνομηλίκους τους.

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ



1. ΥΛΙΚΟ - ΜΕΘΟΔΟΣ

A. Σχεδιασμός της έρευνας

Η μέθοδός μας στηρίχθηκε στο περιγραφικό μοντέλο έρευνας με βάση το οποίο περιγράφονται μεταβλητές και συγκρίνονται ομάδες ατόμων για κάποια μεταβλητή.

B. Πληθυσμός - Δείγμα

Για την συλλογή των στοιχείων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κατάλληλα σχεδιασμένο το οποίο και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε σε 50 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούμενο από 24 ερωτήσεις, όλες κλειστού τύπου εκτός από μία. Όλες ήταν εναλλακτικών απαντήσεων.

Γ. Τόπος και χρόνος έρευνας

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από της 10 ως της 20 Μαΐου του 2007 στην Πάτρα. Οι ερωτώμενοι συναντήθηκαν με το μέλος της ερευνητικής ομάδας στο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Σχολείο) όπου εργάζονταν. Τα σχολεία που επισκεφτήκαμε ήταν τα εξής : 48^ο Δημοτικό Σχολείο Πάτρας, 16^ο Δημοτικό Σχολείο Πάτρας, 62^ο Δημοτικό Σχολείο Πάτρας, Δημοτικό Σχολείο Τριταίας και Στρούμπιο Δημοτικό Σχολείο 15^ο και 17^ο Σχολικό Συγκρότημα Δροσιάς

Δ. Συλλογή δεδομένων

Για να επιτευχθεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα με βάση ελληνικές και διεθνείς μελέτες. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με προσωπική συνέντευξη, αφού επισημάνθηκε σε κάθε ερωτώμενο, ότι μπορούσαν να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις μας αλλά και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 15 λεπτά της ώρας.

Ε. Κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων

Κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν:

1. Η ιδιότητα του ερωτώμενου
2. Ο χώρος εργασίας του ερωτώμενου

Η ιδιότητα του ερωτώμενου και κριτήρια αποκλεισμού ήταν:

1. μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια
2. όχι άμεση σχέση ερωτώμενου με εκπαιδευτική ειδικότητα

Τελικά χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια από αυτά που διανεμήθηκαν (σύνολο 50).

ΣΤ. Ζητήματα Βιοηθικής

Ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφής έρευνας με βάση τα δικαιώματα που έχει κανείς (να μην υποστεί κάποια βλάβη φυσική, συγκινησιακή κλπ, πλήρους διαφάνειας, ανωνυμίας και εχεμύθειας και αυτοδιάθεσης).

Για το λόγο αυτό πριν αρχίσει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (κλειστού τύπου με δυνατότητες πολλαπλών

απαντήσεων), εξηγούσαμε το σκοπό της έρευνάς μας, επιδιώκαμε τη μη παρεμπόδιση της φυσιολογικής ζωής και της παρεχόμενης εργασίας, σημειώναμε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και το δείγμα (δηλαδή τα συμμετέχοντα πρόσωπα) τυχαίο, και τον φορέα της έρευνας - σχολή της φοίτησής μας. Αναλυτικά το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας έρευνας.

Z. Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση. Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS για Windows. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Με βάση τα παραπάνω έχουν εξαχθεί και τα συμπεράσματα από την έρευνά μας τα οποία και αναλύονται στο κεφάλαιο ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

2. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

2.1 Η μεθοδολογία της έρευνας

I) Κατεύθυνση της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Μέχρι σήμερα και με βάση την βιβλιογραφική διερεύνηση, δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια ερευνητική επιστημονική μελέτη, που να αφορά την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πάτρα. Η παρούσα εργασία θα επιδιώξει να οδηγήσει στη συλλογή δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων, που θα είναι διαθέσιμα και άμεσα αξιοποιήσιμα σε διοικητικό επίπεδο προς την κατεύθυνση της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης απέναντι στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες.

II) Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης τύπου επισκόπησης (Cohen κα, 1997).

Οι ερευνητές επέλεξαν φορείς δημόσιας εκπαίδευσης, σχολεία δηλαδή της Πάτρας και αντίστοιχους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα μελετάει αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίσουν έναν μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες και να το παραπέμψουν στις αρμόδιες υπηρεσίες. Επίσης η Έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει το πρόβλημα της «ετικετοποίησης» των μαθητών σε «καλούς» και «κακούς» και τις επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Παράλληλα να εξετάσει αν και σε πόσο βαθμό ισχύει το φαινόμενο της περιθωριοποίησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα στην

τάξη, και ποια είναι η παιδαγωγική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο της οικογένειας (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) στην επίδοση του μαθητή στο σχολείο. Τέλος ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Απώτερος σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια - όπως, αναφέρθηκαν - είναι να μελετήσει ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες.

2.2 Τα εργαλεία της έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας έγινε χρήση του παρακάτω ερευνητικού εργαλείου:

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις κυρίως κλειστού αλλά και ορισμένες ανοικτού τύπου, για να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή ποσοτικοποίηση των απαντήσεων, χωρίς ταυτόχρονα να χαθεί πληροφορία από τις απαντήσεις και τις στάσεις των ερωτώμενων (Bell, 2001). Η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και με την πιλοτική μελέτη που προηγήθηκε της κύριας ερευνητικής διαδικασίας.

Στάδια υλοποίησης της έρευνας: Τα στάδια μέσα από τα οποία ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία είναι τα παρακάτω (Cohen & Manion 1997, σ. 124):

- Καθορισμός δείγματος και επιλογή της μεθοδολογίας
- Σχεδιασμός των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο)

- Πιλοτική μελέτη από έναν Εκπαιδευτικό – Σχολικό Σύμβουλο των σχολείων της Δυτικής Αττικής
- Βελτιώσεις των ερευνητικών εργαλείων και του δείγματος
- Κυρίως ερευνητική μελέτη
- Κωδικοποίηση – ανάλυση δεδομένων

Έτσι, ως προς τη συλλογή των πληροφοριών η προσέγγιση της έρευνας ήταν ταυτόχρονα ποσοτική εφόσον μερικές πληροφορίες ποσοτικοποιούνται αλλά και ποιοτική εφόσον δίνεται έμφαση σε ερμηνείες, εξηγήσεις και στάσεις ανθρώπων χρησιμοποιώντας τα ακριβή λόγια τους (Faulkner, 1999, σ. 27).

2.3 Οι ερευνητικοί άξονες

Με βάση τα επιστημονικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο Πρώτο Μέρος (κεφ. 1), τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας θα κινηθούν σε τρεις κύριους άξονες. Οι άξονες αυτοί προέκυψαν από τα κριτήρια για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια:

1^{ος} άξονας: Διερεύνηση αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίσουν έναν μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες και να το παραπέμψουν στις αρμόδιες υπηρεσίες..

2^{ος} άξονας: Διερεύνηση της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς και στάσης απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

3^{ος} άξονας: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή όσο και τη σχέση σχολείου-οικογένειας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Με βάση τους παραπάνω άξονες, συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο με το οποίο και υλοποιήθηκε η μελέτη, όπως παρουσιάζεται στις επόμενες παραγράφους αναλυτικά.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου (αριθμοί 4, 13) στις οποίες προστίθενται και 5 ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων.

Πίνακας 2: Παρουσίαση των ερωτήσεων και συσχέτισή τους με τους ερευνητικούς άξονες.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
Δημογραφικά - Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού	Δημογραφικά στοιχεία	Ερωτηματολόγιο: 1, 2
	Ατομικά χαρακτηριστικά	Ερωτηματολόγιο: 3, 4, 5
Διάκριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	Διάκριση έννοιας μαθησιακών δυσκολιών	Ερωτηματολόγιο: 6, 10, 11
Εκπαιδευτική συμπεριφορά		Ερωτηματολόγιο: 7, 8, 9, 14, 15, 20, 21, 24
	Γνώση για τα τμήματα ένταξης	Ερωτηματολόγιο: 22, 23
Απόψεις εκπαιδευτικών		Ερωτηματολόγιο: 12,13, 16
	Για το ρόλο της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή	Ερωτηματολόγιο: 17, 18, 19

2.4 Η επιλογή των δεδομένων της έρευνας

2.4.1 Πληθυσμός

Ο πληθυσμός - στόχος της έρευνας εντοπίστηκε σε σχολικά συγκροτήματα της Πάτρας, του εαρινού εξαμήνου 2006-2007, και στη συνέχεια επιλέχθηκε το δείγμα με κατάλληλη μέθοδο δειγματοληψίας, η οποία και αναλύεται παρακάτω στην σχετική παράγραφο, που αφορά την επιλογή του δείγματος.

Πληθυσμός – Στόχος της έρευνάς μας ήταν 50 εκπαιδευτικοί της Πάτρας.

2.4.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε αφορά 50 εκπαιδευτικούς ενώ η μέθοδος επιλογής του δείγματος ήταν η τυχαία δειγματοληψία, γιατί μόνο έτσι μπορεί να διατηρηθεί η αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού αλλά και να τηρηθούν οι κανόνες και οι περιορισμοί της στατιστικής αξιοπιστίας, ενώ πραγματοποιήθηκε με βάση τα στοιχεία των καταλόγων των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίστηκαν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (Bell 2001, Cohen & Manion, 1997):

- το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού όπως ήδη αναλύθηκε σε προηγούμενη παράγραφο.
- τα στοιχεία δε θα αλλοιωθούν αφού θα συλλεχθούν με την διανομή των ερωτηματολογίων στο χώρο εκπαίδευσης.
- το ερωτηματολόγιο θα διανεμηθεί και θα συλλεχθεί από τους ίδιους τους ερευνητές «επί τόπου» (in situ).

- η συλλογή των δεδομένων θα γίνει κυρίως με ερωτήσεις κλειστού τύπου και η ανάλυση τους θα είναι ποσοτική.

Η όλη ερευνητική διαδικασία θα δομηθεί έτσι ώστε τα παραπάνω να εξασφαλισθούν.

Το δείγμα θα επιλεγεί με βάση τον κάθε κατάλογο των σχολείων.

2.4.3 Η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων

α) Ερωτηματολόγιο

Για να αυξηθεί ο βαθμός εγκυρότητας περιεχομένου, το ερωτηματολόγιο όπως ήδη τονίσθηκε και συντάχθηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες εντοπίσθηκε σε στοιχεία που συλλέχθηκαν με προσωπική παρουσία των φοιτητών, αφού επισημάνθηκε σε κάθε ερωτώμενο, ότι μπορεί να μην απαντήσει στις ερωτήσεις αλλά και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (Bell, 2001).

Η έρευνα διενεργήθηκε από της 10 ως της 20 Μαΐου του 2007. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο 20ήμερο του Μαΐου 2007, στα επιλεγμένα σχολεία στις ώρες που αυτά που λειτουργούσαν και πιο ειδικά κατά την διάρκεια ειδικού χρόνου που παραχωρήθηκε από τους εκπαιδευτές, διανεμήθηκε και συλλέχθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές το ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε την μορφή που παρουσιάζεται στα Παραρτήματα .

2.5 Πιλοτική έρευνα

Πριν την διαδικασία διανομής και λήψης των ερωτηματολογίων πραγματοποιήσαμε πιλοτική έρευνα δίνοντας το υπό κατασκευήν ερωτηματολόγιο σε έναν Εκπαιδευτικό – Σχολικό Σύμβουλο.

Η πιλοτική μελέτη προηγήθηκε της κύριας και καθορίστηκαν, τα παρακάτω (Bell, 2001, σ. 134):

- Ο χρόνος συμπλήρωσης τους ερωτηματολογίου
- Η ύπαρξη ασαφών ερωτήσεων
- Οι πιθανές αντιρρήσεις για την διατύπωση ερωτήσεων
- Η πιθανή παράλειψη κάποιου θέματος
- Η ποιότητα των οδηγιών
- Η ποιότητα και η εμφάνιση του ερωτηματολογίου
- Πιθανά σχόλια πάνω στην διαδικασία

Μα βάση τα συμπεράσματα από τα παραπάνω στοιχεία πραγματοποιήθηκε η πιθανή διόρθωση τους ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας. Με βάση τη πιλοτική μελέτη η οποία διενεργήθηκε:

- Τροποποιήθηκε ένας αριθμός ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο, διότι τα «προκατασκευασμένα» ερωτηματολόγια πρέπει να τροποποιούνται και να δοκιμάζονται μέσω πιλοτικών μελετών (Faulkner, 1999, σ.91-95) ενώ
- Επαναδιατυπώθηκε ένας αριθμός από τις ερωτήσεις της συνέντευξης με στόχο την καλύτερη κατανόηση των ερωτηθέντων.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου που τελικά διανεμήθηκε και της συνέντευξης που καταγράφηκε παρατίθεται στα Παραρτήματα.

2.6 Τα κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού δεδομένων

Για να επιτευχθεί η πιστότερη δυνατή καταγραφή της πραγματικότητας μέσα από μια ερευνητική διαδικασία με τη χρήση εργαλείων που επιλέχθηκαν όπως κυρίως το ερωτηματολόγιο πρέπει να καθορισθούν αυστηρά τα χαρακτηριστικά του δείγματος και της ποιότητας των

δεδομένων. Για το λόγο αυτό καθορίζονται κριτήρια-φίλτρα εισαγωγής του δείγματος στην έρευνα.

Στην παρούσα εργασία κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν:

- Η ιδιότητα του ερωτώμενου (εκπαιδευτικός Πάτρας), και κριτήρια αποκλεισμού από την επεξεργασία των δεδομένων ήταν:

- Τα μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αλλά και

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια επιδιώχθηκε να μην υπάρχουν αποκλίσεις από την πραγματικότητα που καταγράφηκε με την έρευνα λόγω μεθοδολογικών λαθών.

2.7 Κωδικοποίηση και Στατιστική Ανάλυση Των Δεδομένων

Μετά την συλλογή των δεδομένων οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν. Έγινε η εισαγωγή των στοιχείων στον ηλεκτρονικό Υπολογιστή με την χρήση του στατιστικού πακέτου του SPSS 13.0. Μετά από κατάλληλη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών μεταβλητών, αναλύθηκαν οι σχέσεις των απαντήσεων με βάση τα ατομικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, τα οποία επιδρούν όπως ήδη αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια στην εκπαίδευση ενηλίκων με πίνακες συνάφειας, στατιστική σημαντικότητα και δείκτες συνάφειας (παρούσα εργασία , Κεφ. 1 παράγραφος 4, Rogers 1999, Κόκκος 2005).

Συγκεκριμένα, η χρήση του SPSS στην έρευνα σήμερα, χρησιμοποιείται ευρέως από ακαδημαϊκά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα κ.λ.π. και οι εφαρμογές του SPSS αφορούν τις διαδικασίες μετά από την συλλογή των δεδομένων, τα οποία αναλύονται για να βγουν ορισμένα αποτελέσματα. Για να γίνει αυτό ακολουθήθηκε κάποια διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει τα παρακάτω στάδια, τα οποία περιλαμβάνει και η παρούσα έρευνα:

1. Κατοχύρωση των δεδομένων με αυστηρή αρίθμηση και καταγραφή των ερωτηματολογίων.
2. Έλεγχος των δεδομένων, για την αξιόπιστη καταχώρησή τους στο στατιστικό πρόγραμμα.
3. Διενέργεια στατιστικών ελέγχων.
4. Ανάλυση και μελέτη των αποτελεσμάτων (πίνακες συχνοτήτων και πίνακες συνάφειας).
5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα τελικά παρουσιάζονται παρακάτω με την μορφή:

α. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Τα αποτελέσματα συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

β. ΟΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΥΠΟΟΜΑΔΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ:

Για να διαπιστωθεί αν ορισμένες κατηγορίες ερωτηθέντων με βάση τα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις σε σχέση με κάποιο χαρακτηριστικό, ανάλυση που υπαγορεύει κυρίως το Β ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με τους οποίους συνδυάζονται οι απαντήσεις των 2 ερωτήσεων που μας ενδιαφέρουν. Κάθε κελί δίνει τον αριθμό των ερωτηθέντων. Η στατιστική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο των παρατηρούμενων διαφορών μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων, επιλέχθηκε ώστε να είναι η καταλληλότερη όπως η X^2 (X Square), για επεξεργασία δεδομένων από ερωτηματολόγια και σχετικά μικρά δείγματα (Ανδριώτης, 2003).

Στο τέλος, αναγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον στατιστικό έλεγχο.

Αξιοπιστία- εγκυρότητα

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν την πιο αξιόπιστη και έγκυρη πηγή πληροφόρησης όταν οι πληροφορίες που δίνουν αφορούν την απλή περιγραφή των γεγονότων που γίνονται στην τάξη κατά την εκπαίδευση και όχι προσωπικές ερμηνείες και κρίσεις για το τι γίνεται. (Δημητρόπουλος, 1991, Harris, 1987, Κασσωτάκης, 1990). Για τον λόγο αυτό οι ερωτήσεις συντάχθηκαν με τον συγκεκριμένο τρόπο .

Οποιαδήποτε διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών κι αν επιλεγεί, πρέπει να υπολογιστεί σε τι βαθμό είναι πιθανό να είναι αξιόπιστη και έγκυρη. Έτσι *αξιοπιστία* είναι «ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μία διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις»(Bell, 2001,σελ.107). Γενικώς ένα εργαλείο μέτρησης είναι αξιόπιστο, εφόσον τα αποτελέσματα είναι σταθερά σε επαναληπτικούς ελέγχους.

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των δεδομένων γίνεται στο στάδιο της πιλοτικής διατύπωσης των ερωτήσεων. Η αξιοπιστία αξιολογείται με διάφορες μεθόδους, όπως αυτή της επαναχορήγησης του ίδιου τεστ λίγο καιρό μετά την πρώτη διεξαγωγή του, τη μέθοδο των εναλλασσομένων τύπων, όπου δίνονται ισοδύναμες εκδοχές των ιδίων θεμάτων και τ' αποτελέσματα συσχετίζονται κλπ. Εδώ επιλέχθηκε επαναχορήγηση του ίδιου τεστ κατά την διάρκεια της πιλοτικής έρευνας (Bell, 2001, Κυριαζή, 1999).

Η εγκυρότητα είναι ο έλεγχος του κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα εργαλείο μέτρησης δεν μπορεί να είναι

έγκυρο όταν είναι αναξιόπιστο. Από την άλλη πλευρά, η αξιοπιστία δεν συνεπάγεται και την εγκυρότητα, καθότι μπορεί το εργαλείο να διακατέχεται από σταθερότητα και συνοχή, αλλά να μην αντιπροσωπεύει το χαρακτηριστικό για το οποίο κατασκευάστηκε (Κυριαζή, 1999).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια:

- Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, όπως ήδη αναλύθηκε σε προηγούμενη παράγραφο.
- Τα στοιχεία δεν αλλοιώθηκαν αφού το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συλλέχθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή επί τόπου.
- Η συλλογή των δεδομένων έγινε κυρίως με ερωτήσεις κλειστού τύπου και η ανάλυση τους ήταν ποσοτική.
- Διενεργήθηκε πιλοτική μελέτη η οποία και χρησιμοποιήθηκε εκτός των άλλων και για την επαναληψιμότητα των απαντήσεων.

2.9 Ανάλυση των δεδομένων στον H/Y

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση. Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS 13.0 για Windows. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Με βάση τα παραπάνω έχουν εξαχθεί και τα συμπεράσματα από την έρευνά μας τα οποία και αναλύονται στην συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο έβδομο κεφάλαιο.

2.10 Οι περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την διάρκεια της έρευνας ήταν η δυσκολία συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Καταβλήθηκε όμως κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να δοθεί απαραίτητος χρόνος αλλά και να καταγραφούν όπως ελέγχθηκαν προφορικά οι απαντήσεις των ερωτώμενων έτσι ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να δώσουν την πληρέστερη και αντιπροσωπευτικότερη δυνατή εικόνα για το υπό διερεύνηση θέμα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα απαντημένα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται παρακάτω ομαδοποιημένα με βάση τους ακόλουθους άξονες:

1. Δημογραφικά στοιχεία.
2. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.
3. Αντίληψη της έννοιας Μαθησιακές Δυσκολίες.
4. Εκπαιδευτική συμπεριφορά και στάση.
5. Χαρακτηρισμός – ετικετοποίηση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.
6. Η άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή στο σχολείο.
7. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά με μορφή πινάκων, ενώ ακολουθεί αντίστοιχο σχήμα με ανάλογη γραφική παράσταση των αποτελεσμάτων για σαφέστερη παρουσίαση τους.

ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Α. Δημογραφικά στοιχεία

ΕΡΩΤΗΜΑ 1^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Φύλλο Εκπαιδευτικού

Άνδρας		
Γυναίκα		

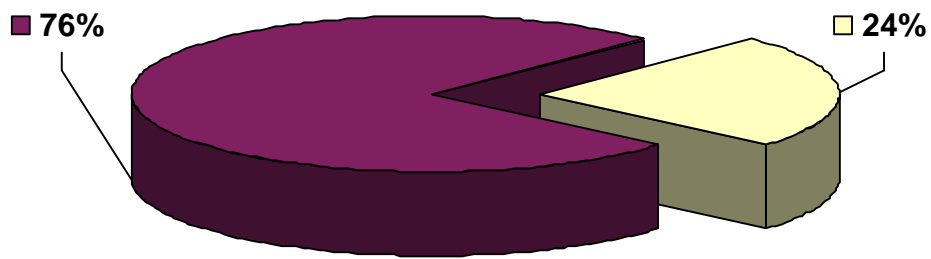
ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το φύλο.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Άνδρας	12	24%
Γυναίκα	38	76%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 76%) απάντησε ότι είναι γυναίκες.

ΣΧΗΜΑ 1: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το φύλο τους.

Φύλλο Εκπαιδευτικού



■ Άνδρας

■ Γυναίκα

ΕΡΩΤΗΜΑ 2^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Ηλικία Εκπαιδευτικού

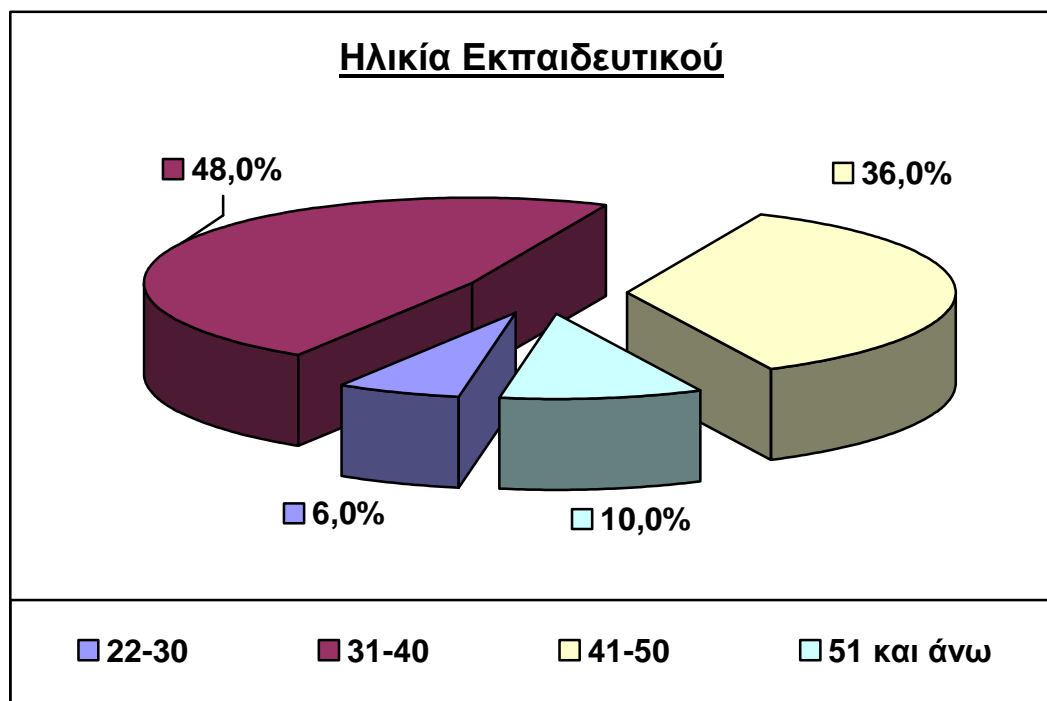
22-30		
31-40		
41-50		
51 και άνω		

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με την ηλικία τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
22-30	3	6,0%
31-40	24	48,0%
41-50	18	36,0%
51 και άνω	5	10,0%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 48%) απάντησαν ότι ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 31εώς 40 ετών.

ΣΧΗΜΑ 2: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με την ηλικία τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 3^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Ήταν το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού η πρώτη σας επιλογή;

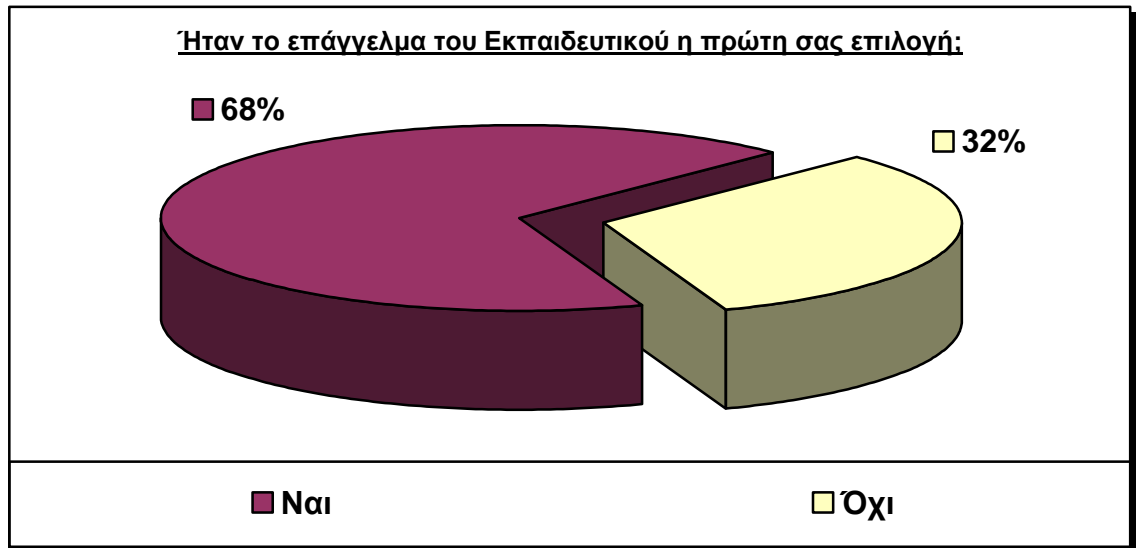
Ναι		
Όχι		

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το εάν το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη τους επιλογή.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	34	68%
Όχι	16	32%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 68%) απάντησε Θετικά (**Ναι**) ότι το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη τους επιλογή.

ΣΧΗΜΑ 3: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το εάν το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη τους επιλογή.



ΕΡΩΤΗΜΑ 4(α)^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές;

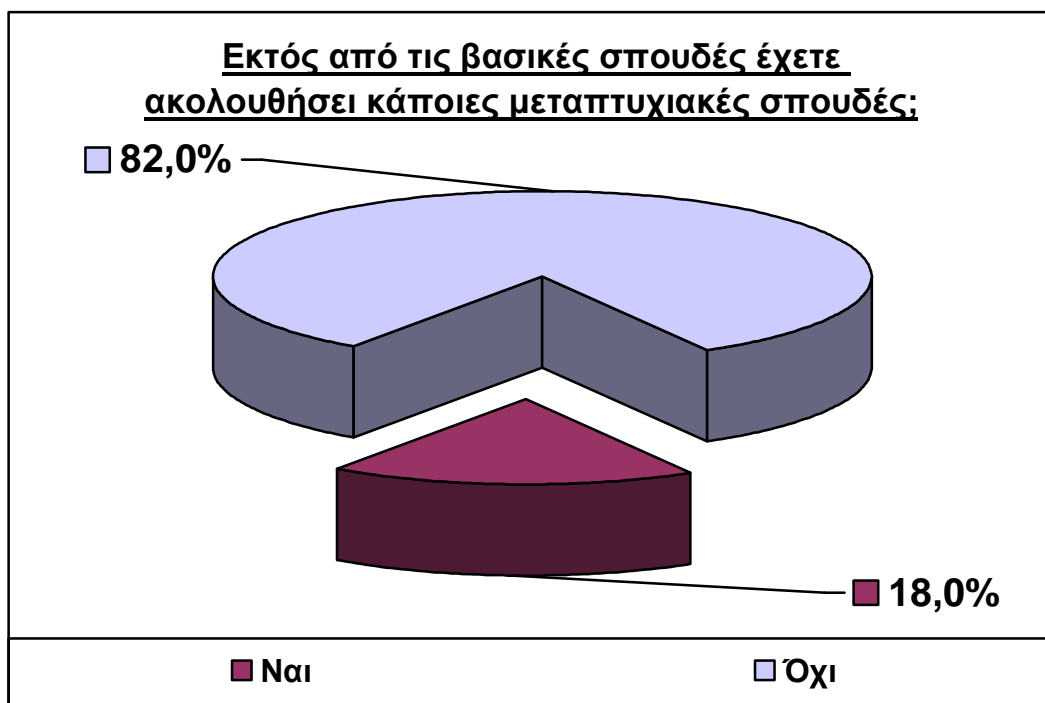
Ναι		
Όχι		

ΠΙΝΑΚΑΣ 4(α): Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το εάν έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές εκτός από τις βασικές σπουδές.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	9	18%
Όχι	41	82%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 82%) απάντησαν αρνητικά (**Όχι**) ότι δηλαδή δεν έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές εκτός από τις βασικές σπουδές.

ΣΧΗΜΑ 4(α): Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το εάν έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές εκτός από τις βασικές σπουδές.



ΕΡΩΤΗΜΑ 4(β)^ο

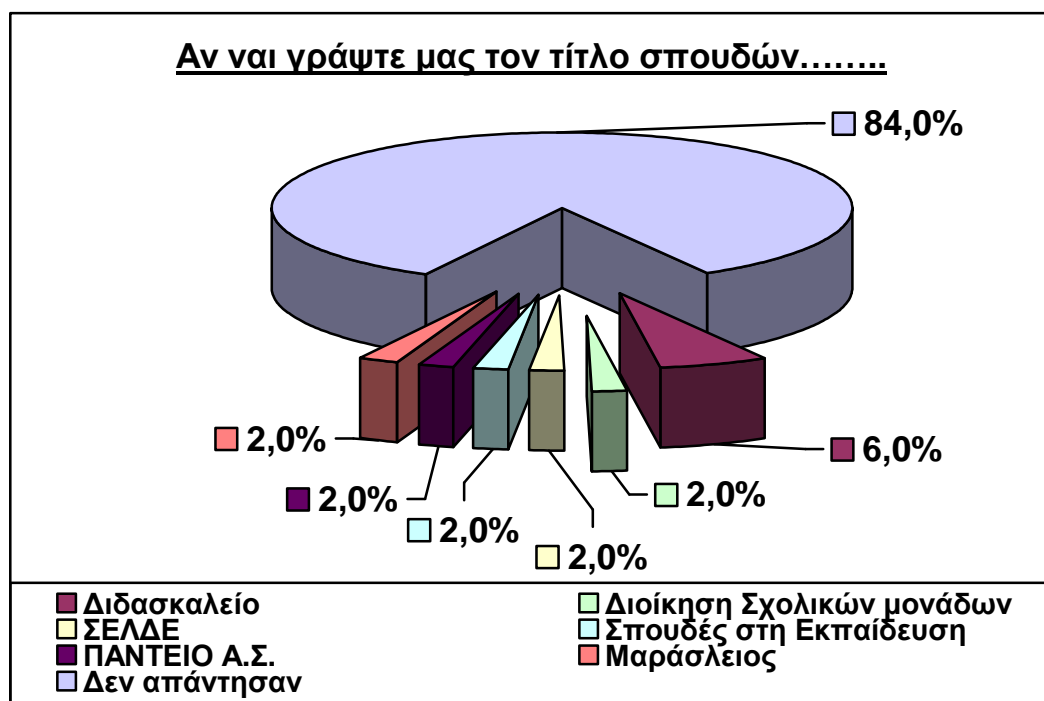
ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Αν ναι γράψτε μας τον τίτλο σπουδών,.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 4(β): Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το τίτλο των μεταπτυχιακών σπουδών τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Διδασκαλείο	3	6%
Διοίκηση Σχολικών μονάδων	1	2%
ΣΕΛΛΕ	1	2%
Σπουδές στη Εκπαίδευση	1	2%
ΠΑΝΤΕΙΟ Α.Σ.	1	2%
Μαράσλειος	1	2%
Δεν απάντησαν	42	84%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες από όσους απάντησαν στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 6% στο σύνολο των ερωτώμενων) που απάντησαν ανέφεραν ως τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών το Διδασκαλείο.

ΣΧΗΜΑ 4(β): Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το τίτλο των μεταπτυχιακών σπουδών τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 5^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Πόσα χρόνια ασκείτε το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού;

5-9		
10-14		
15-19		
20-24		
24 και άνω		

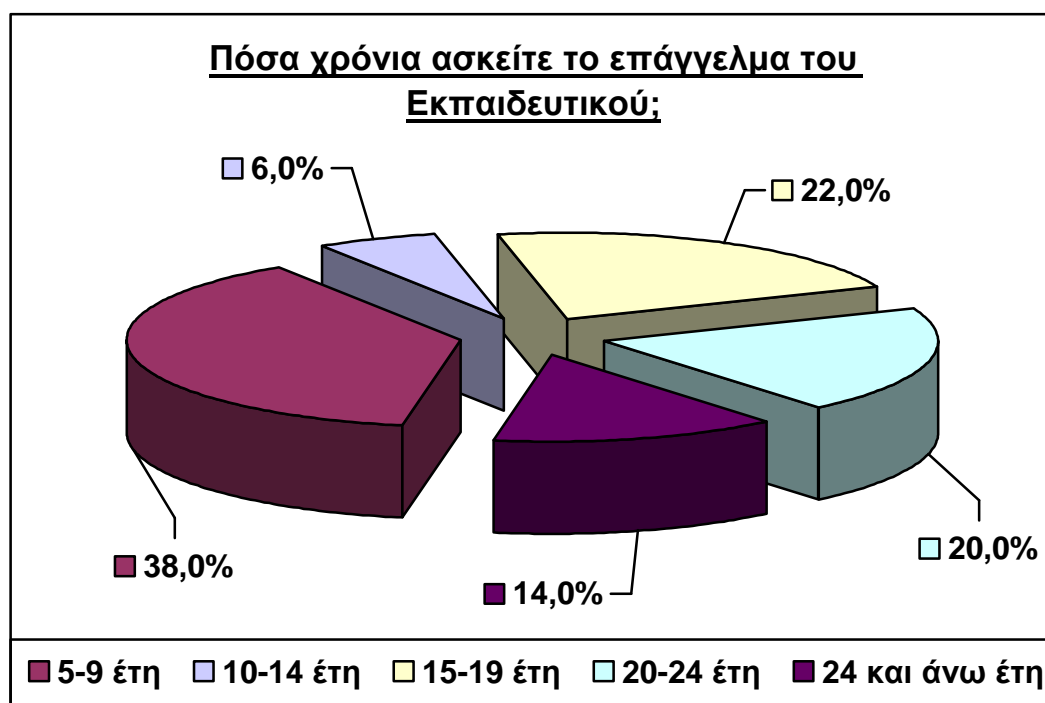
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τον χρόνο άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
5-9 έτη	19	38%
10-14 έτη	3	6%

15-19 έτη	11	22%
20-24 έτη	10	20%
24 και άνω έτη	7	14%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 38%) απάντησαν ότι είχαν 5 έως 9 έτη στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

ΣΧΗΜΑ 5: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τον χρόνο άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.



B. Απαντήσεις ερωτηματολογίου

ΕΡΩΤΗΜΑ 6^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Πως θα ορίζατε την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών;

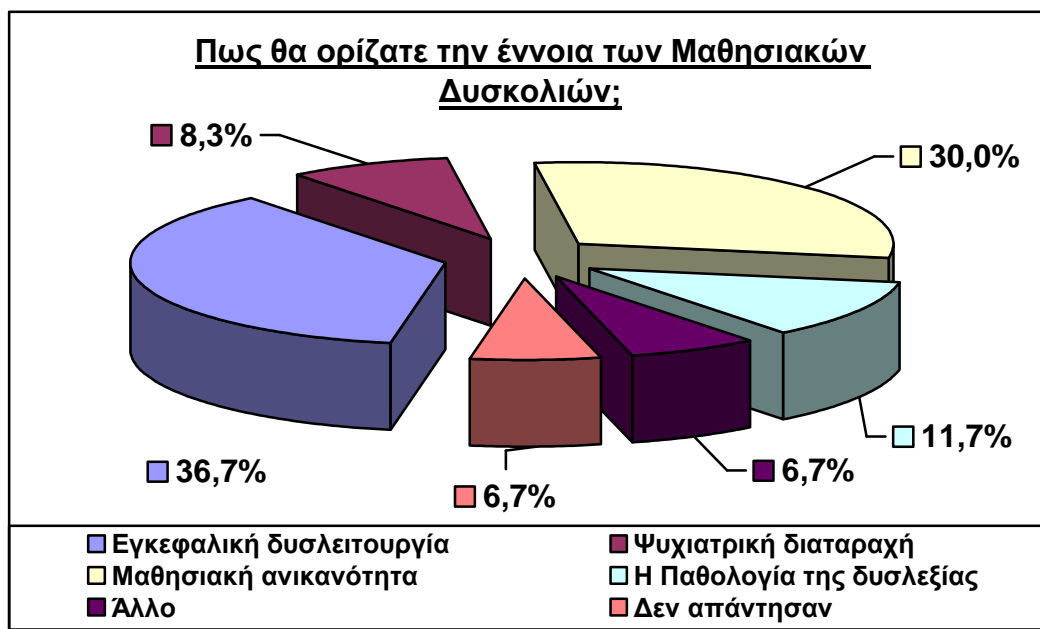
α. Εγκεφαλική δυσλειτουργία		
β. Ψυχιατρική διαταραχή		
γ. Μαθησιακή ανικανότητα		
δ. Η Παθολογία της δυσλεξίας		
ε. Άλλο.....		

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τον ορισμό που έδωσαν στην έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Εγκεφαλική δυσλειτουργία	22	44%
Ψυχιατρική διαταραχή	5	10%
Μαθησιακή ανικανότητα	18	36%
Η Παθολογία της δυσλεξίας	7	14%
Άλλο	4	8%
Δεν απάντησαν	4	8%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 44%) έδωσαν τον ορισμό Εγκεφαλική δυσλειτουργία στην έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΣΧΗΜΑ 6: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τον ορισμό που έδωσαν στην έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών.



ΕΡΩΤΗΜΑ 7^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμπεριφορές υιοθετείτε μέσα στην τάξη;

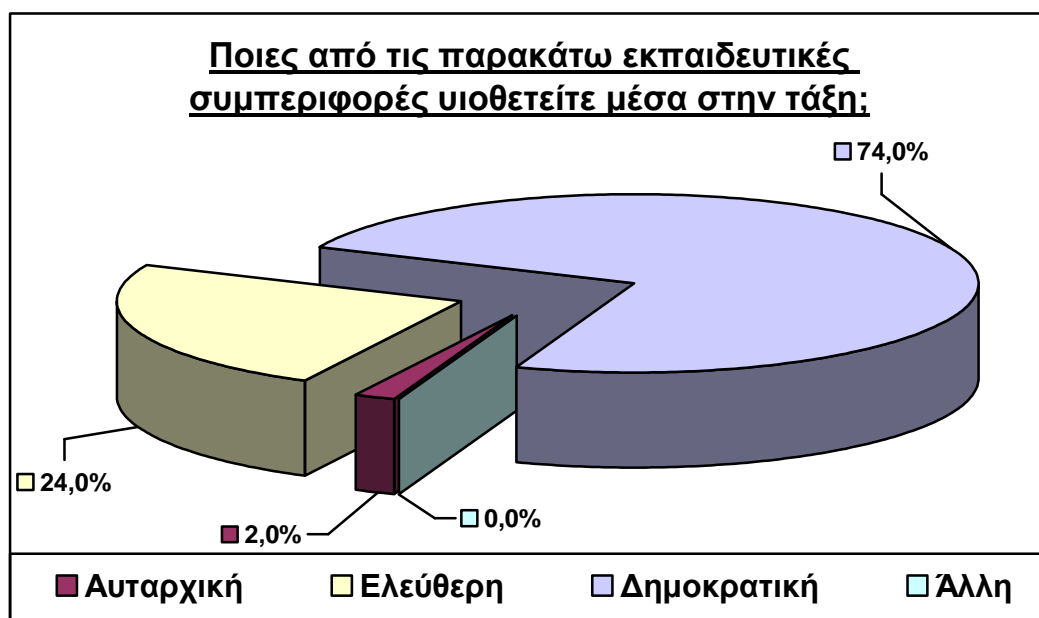
α. Αυταρχική		
β. Ελεύθερη		
γ. Δημοκρατική		
δ. Άλλη(ποια);.....		

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια εκπαιδευτική συμπεριφορά υιοθετούν μέσα στην τάξη.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Αυταρχική	1	2%
Ελεύθερη	12	24%
Δημοκρατική	37	74%
Άλλη	0	0%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 74%) απάντησαν ότι υιοθετούν την **Δημοκρατική** εκπαιδευτική συμπεριφορά μέσα στην τάξη.

ΣΧΗΜΑ 7: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια εκπαιδευτική συμπεριφορά υιοθετούν μέσα στην τάξη.



ΕΡΩΤΗΜΑ 8(α)^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Πόσο ευχαριστημένος (-η) είστε από το μαθησιακό επίπεδο της τάξης σας;

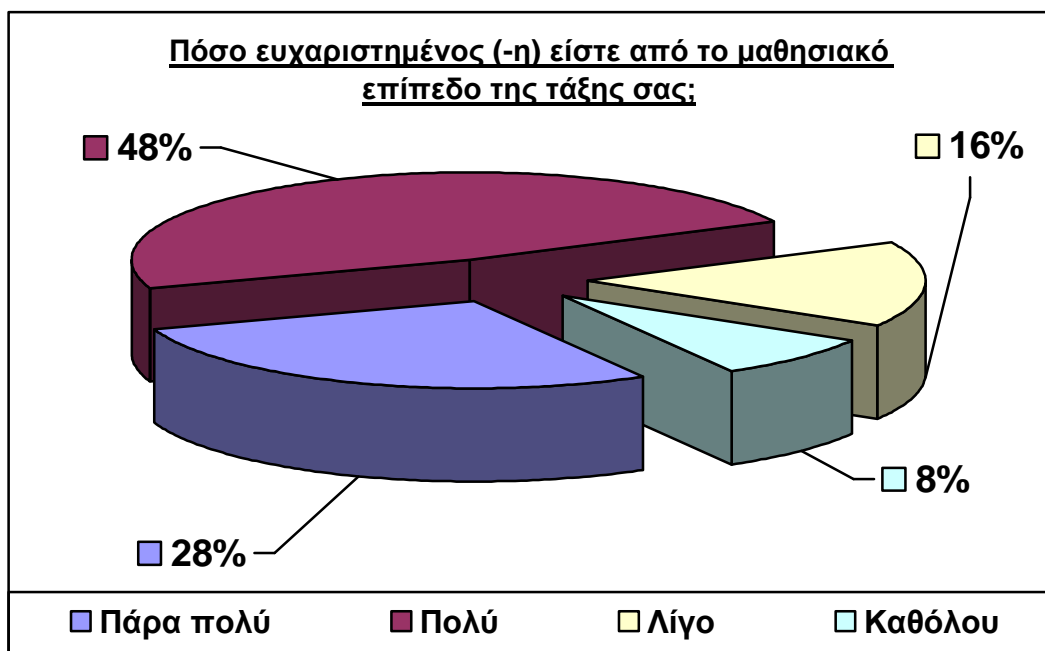
α. Πάρα πολύ		
β. Πολύ		
γ. Λίγο		
δ. Καθόλου		

ΠΙΝΑΚΑΣ 8(α): Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το πόσο ευχαριστημένοι είναι από το μαθησιακό επίπεδο της τάξης τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Πάρα πολύ	14	28%
Πολύ	24	48%
Λίγο	8	16%
Καθόλου	4	8%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 48%) απάντησαν ότι είναι **πολύ** ευχαριστημένοι από το μαθησιακό επίπεδο της τάξης τους.

ΣΧΗΜΑ 8(α): Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το πόσο ευχαριστημένοι είναι από το μαθησιακό επίπεδο της τάξης τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 8(β)^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Αν είστε ευχαριστημένος(-η), πού νομίζετε ότι οφείλεται αυτό; (ερώτηση πολλαπλής επιλογής)

α. Μόνο στην προσπάθεια των μαθητών		
β. Μόνο στην εργασία του εκπαιδευτικού		
γ. Στην συνεργασία και των δύο		
δ. Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας		
ε. Άλλος λόγος;		

ΠΙΝΑΚΑΣ 8(β): Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το σε ποιους λόγους αποδίδουν ότι είναι ευχαριστημένοι με το μαθησιακό επίπεδο της τάξης τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Μόνο στην προσπάθεια των μαθητών.	1	2%
Μόνο στην εργασία του εκπαιδευτικού.	0	0%
Στην συνεργασία και των δύο.	42	84%
Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.	6	12%
Άλλος λόγος.	0	0%
Δεν απάντησαν	8	16%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 84%) απάντησαν ότι οφείλεται στην συνεργασία και των δύο (μαθητών και εκπαιδευτικού).

ΣΧΗΜΑ 8(β): Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το σε ποιους λόγους αποδίδουν ότι είναι ευχαριστημένοι με το μαθησιακό επίπεδο της τάξης τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 8(γ)^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Αν δεν είστε ευχαριστημένος(-η) που νομίζετε ότι οφείλεται αυτό; (ερώτηση πολλαπλής επιλογής)

α. Μόνο στην προσπάθεια των μαθητών		
β. Μόνο στην εργασία του εκπαιδευτικού		
γ. Στην συνεργασία και των δύο		
δ. Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας		
ε. Άλλος λόγος;		

ΠΙΝΑΚΑΣ 8(γ): Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το σε ποιους λόγους αποδίδουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι με το μαθησιακό επίπεδο της τάξης τους.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Μόνο στην προσπάθεια των μαθητών	7	14%
Μόνο στην εργασία του εκπαιδευτικού	0	0%

Στην συνεργασία και των δύο	4	8%
Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας	10	20%
Άλλος λόγος	1	2%
Δεν απάντησαν	30	60%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 20%) απάντησαν ότι οφείλεται στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή.

ΣΧΗΜΑ 8(γ): Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το σε ποιους λόγους αποδίδουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι με το μαθησιακό επίπεδο της τάξης τους.



ΕΡΩΤΗΜΑ 9^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Με ποιόν τρόπο αντιμετωπίζετε τους "αδύναμους" μαθητές μέσα στην τάξη; (ερώτηση πολλαπλής επιλογής)

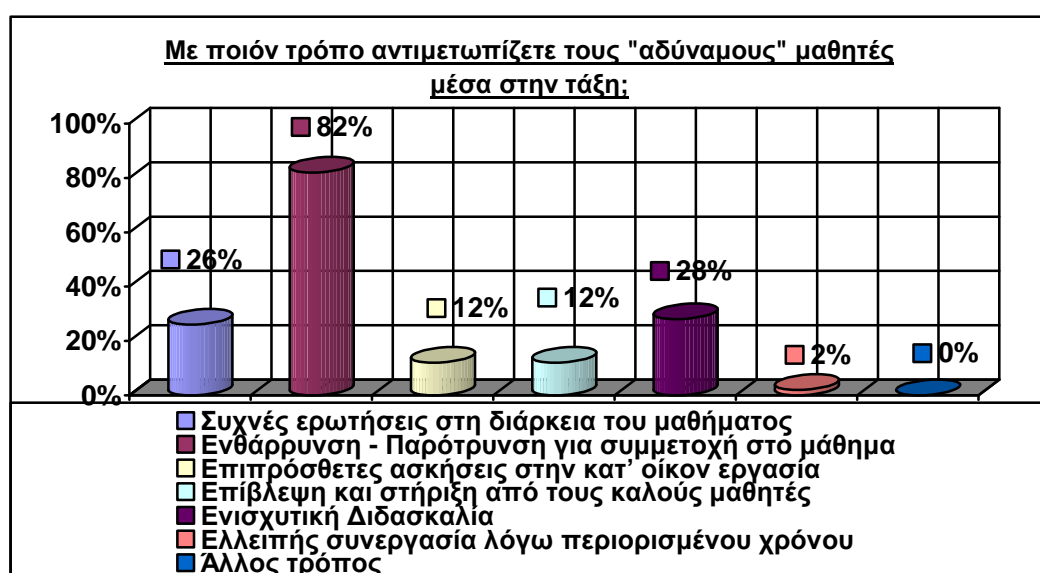
α. Συχνές ερωτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος		
β. Ενθάρρυνση-Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα		
γ. Επιπρόσθετες ασκήσεις στην κατ' οίκον εργασία		
δ. Επίβλεψη και στήριξη από τους καλούς μαθητές		
ε. Ενισχυτική Διδασκαλία		
ζ. Ελλιπείς συνεργασία λόγω περιορισμένου χρόνου		
στ. Άλλος τρόπος		

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους αδύναμους μαθητές.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Συχνές ερωτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος	13	26%
Ενθάρρυνση - Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα	41	82%
Επιπρόσθετες ασκήσεις στην κατ' οίκον εργασία	6	12%
Επίβλεψη και στήριξη από τους καλούς μαθητές	6	12%
Ενισχυτική Διδασκαλία	14	28%
Ελλιπείς συνεργασία λόγω περιορισμένου χρόνου	1	2%
Άλλος τρόπος	0	26%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 82%) απάντησαν ότι η Ενθάρρυνση - Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα είναι ο τρόπος που χρησιμοποιούν στην αντιμετώπιση των αδύναμων μαθητών.

ΣΧΗΜΑ 9: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους αδύναμους μαθητές.



ΕΡΩΤΗΜΑ 10^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών;

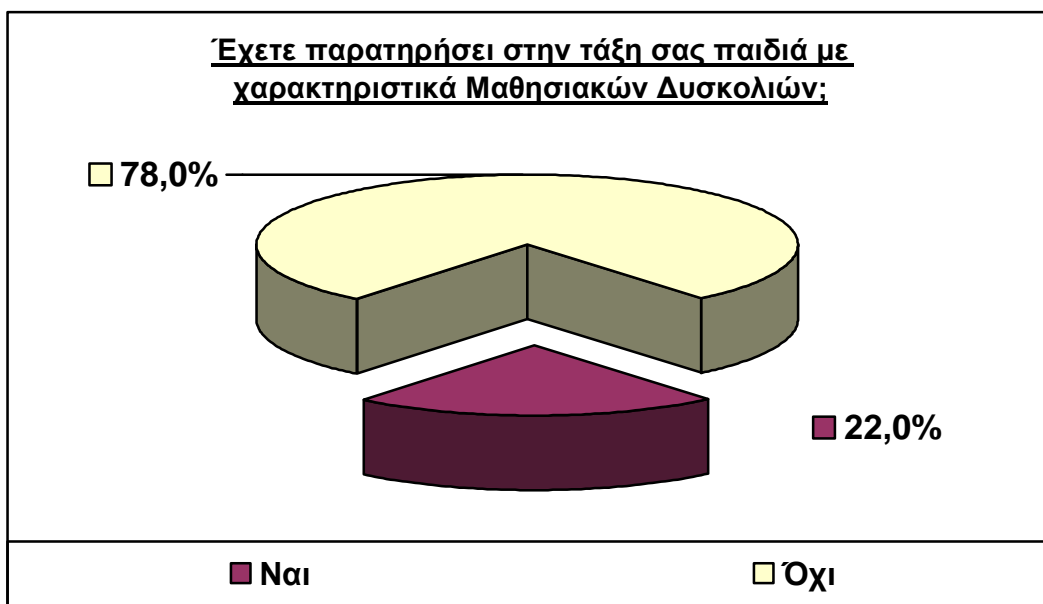
Ναι		
Όχι		

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν έχουν παρατηρήσει στην τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	11	22%
Όχι	39	78%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 78%) απάντησαν αρνητικά (Όχι) ότι δεν έχουν παρατηρήσει στην τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΣΧΗΜΑ 10: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν έχουν παρατηρήσει στην τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών.



ΕΡΩΤΗΜΑ 11^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Αν ναι με ποιο από τα παρακάτω χαρακτηριστικά;

(Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μια απάντηση)

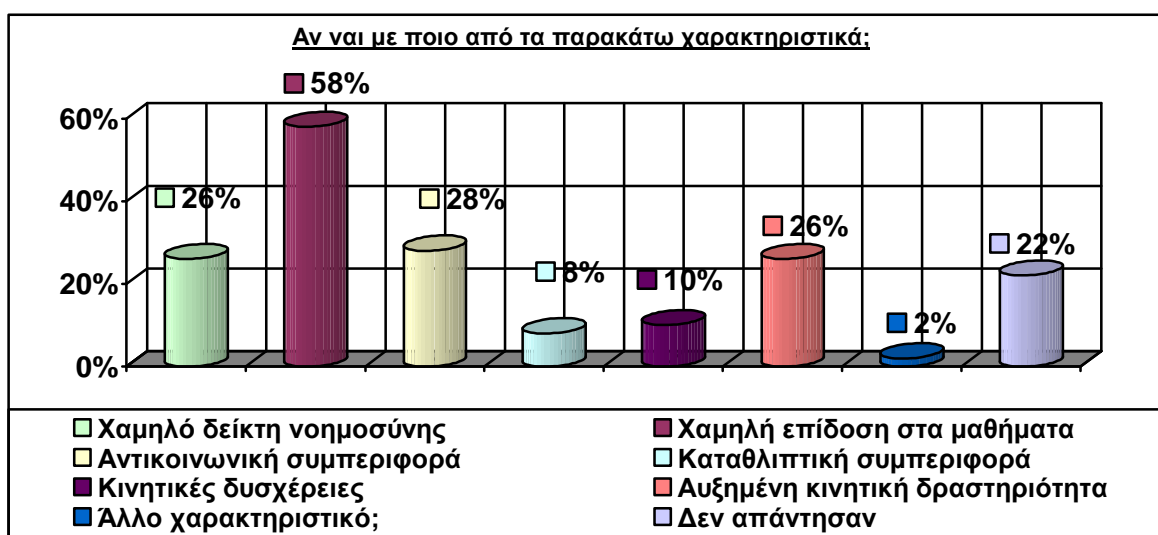
α. Χαμηλό δείκτη νοημοσύνης		
β. Χαμηλή επίδοση στα μαθήματα		
γ. Αντικοινωνική συμπεριφορά		
δ. Καταθλιπτική συμπεριφορά		
ε. Κινητικές δυσχέρειες		
ζ. Αυξημένη κινητική δραστηριότητα		
στ. Άλλο χαρακτηριστικό;		

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιο χαρακτηριστικό διακρίνουν στην τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Χαμηλό δείκτη νοημοσύνης	13	26%
Χαμηλή επίδοση στα μαθήματα	29	58%
Αντικοινωνική συμπεριφορά	14	28%
Καταθλιπτική συμπεριφορά	4	8%
Κινητικές δυσχέρειες	5	10%
Αυξημένη κινητική δραστηριότητα	13	26%
Άλλο χαρακτηριστικό;	1	2%
Δεν απάντησαν	11	22%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 58%) απάντησαν ότι διακρίνουν στην τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών με βάση τη **χαμηλή επίδοση τους στα μαθήματα**.

ΣΧΗΜΑ 11: Γραφική παράσταση της κατανομής των 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιο χαρακτηριστικό διακρίνουν στην τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών.



ΕΡΩΤΗΜΑ 12^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Πιστεύετε ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

α. Πάρα πολύ		
β. Πολύ		
γ. Λίγο		
δ. Καθόλου		

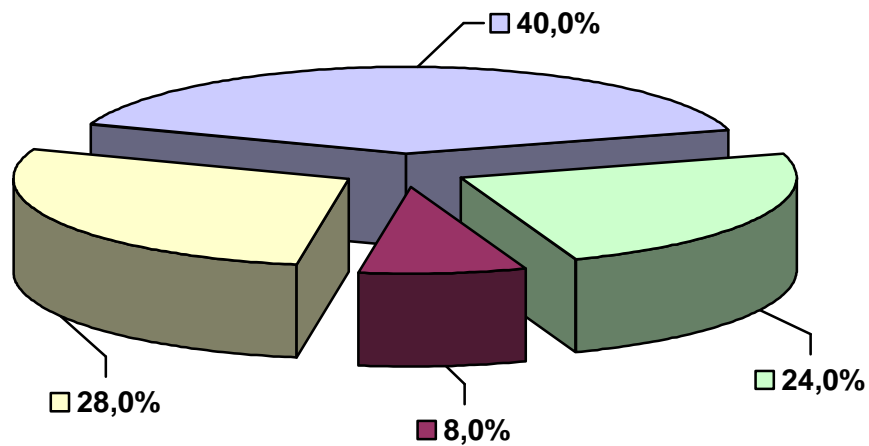
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν πιστεύουν ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
α. Πάρα πολύ	4	8%
β. Πολύ	14	28%
γ. Λίγο	20	40%
δ. Καθόλου	12	24%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 40%) απάντησαν ότι πιστεύουν ότι ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει αυξηθεί **λίγο**.

ΣΧΗΜΑ 12: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν πιστεύουν ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

**Πιστεύετε ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με Μαθησιακές
Δυσκολίες**



■ α. Πάρα πολύ

■ β. Πολύ

■ γ. Λίγο

■ δ. Καθόλου

ΕΡΩΤΗΜΑ 14^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση. (ερώτηση πολλαπλής επιλογής)

α. Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα	
β. Ψυχολογική στήριξη	
γ. Παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία	
δ. Βοήθεια μέσω ειδικού Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας	
ε. Δεν γνωρίζω λόγω έλλειψης εξειδίκευσης	
ζ. Άλλη στάση;	

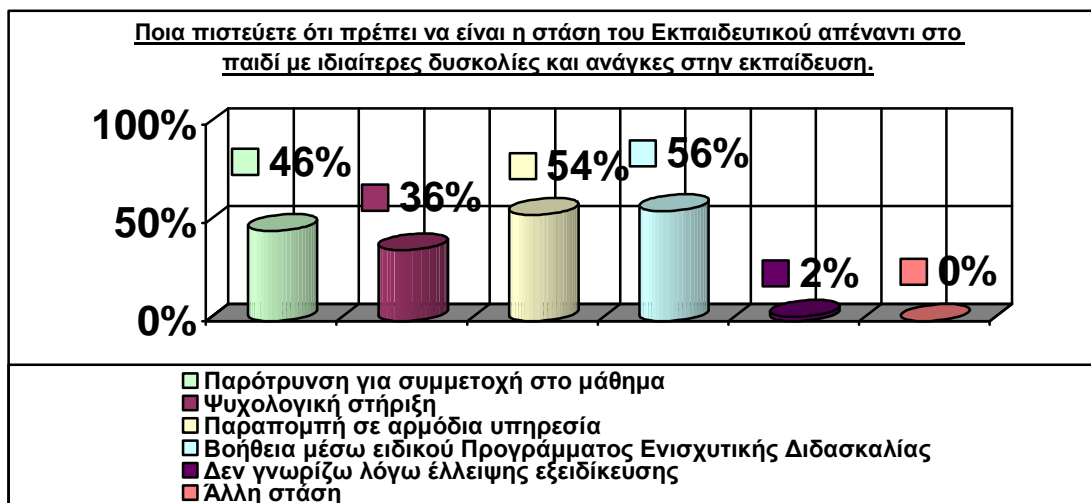
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τα πιστεύω ως προς τη στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα	23	46%
Ψυχολογική στήριξη	18	36%
Παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία	27	54%
Βοήθεια μέσω ειδικού Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας	28	56%
Δεν γνωρίζω λόγω έλλειψης εξειδίκευσης	1	2%
Άλλη στάση	0	0%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 56%) απάντησαν ότι πιστεύουν ότι η βοήθεια μέσω ειδικού Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι η ενδεδειγμένη στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση πιστεύουν

ΣΧΗΜΑ 14: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τα πιστεύω ως προς τη στάση του

Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση .



ΕΡΩΤΗΜΑ 15^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Εσείς ως Εκπαιδευτικός ποια στάση υιοθετείτε απέναντι στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες; (ερώτηση πολλαπλής επιλογής)

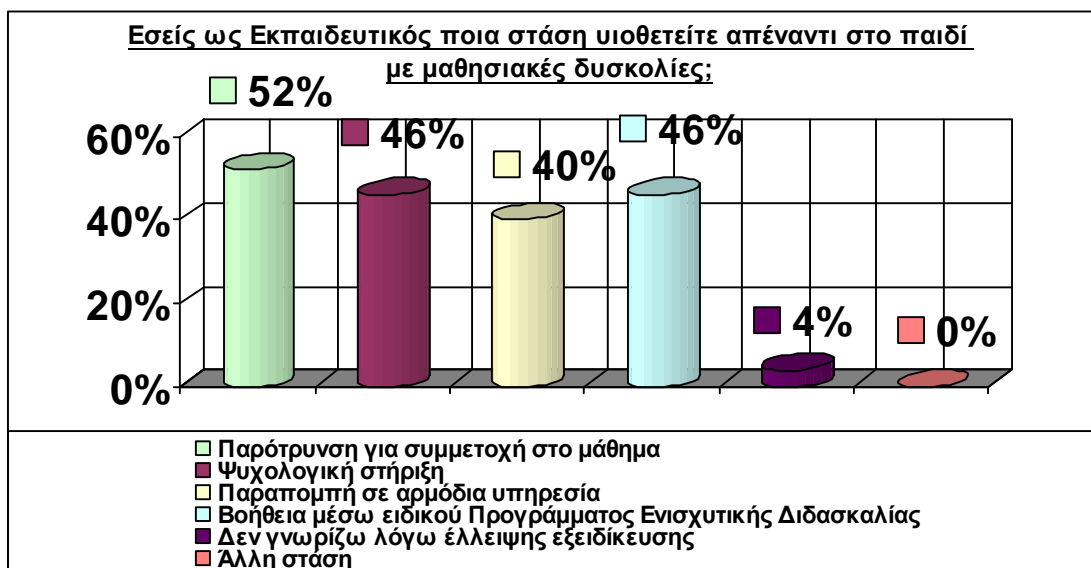
α. Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα	
β. Ψυχολογική στήριξη	
γ. Παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία	
δ. Βοήθεια μέσω ειδικού Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας	
ε. Δεν γνωρίζω λόγω έλλειψης εξειδίκευσης	
ζ. Άλλη στάση;	

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τη προσωπική στάση ως Εκπαιδευτικοί που υιοθετούν απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα	26	52%
Ψυχολογική στήριξη	23	46%
Παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία	20	40%
Βοήθεια μέσω ειδικού Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας	23	46%
Δεν γνωρίζω λόγω έλλειψης εξειδίκευσης	2	4%
Άλλη στάση	0	0%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 52%) απάντησαν ότι **Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα** είναι η στάση που υιοθετούν ως Εκπαιδευτικοί απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΣΧΗΜΑ 15: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με τη προσωπική στάση ως Εκπαιδευτικοί που υιοθετούν απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.



ΕΡΩΤΗΜΑ 16^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών;

(Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μία απάντηση)

α. Γενετικούς - Κληρονομικούς παράγοντες	
β. Προγεννητικούς - Περιγεννητικούς παράγοντες	
γ. Κοινωνικούς παράγοντες	
δ. Οικογενειακούς παράγοντες	
ε. Ψυχολογικούς παράγοντες	
στ. Περιβαλλοντικούς - Φυσικούς παράγοντες	
ζ. Συνδυασμός πολλαπλών παραγόντων	
η. Άλλους;	

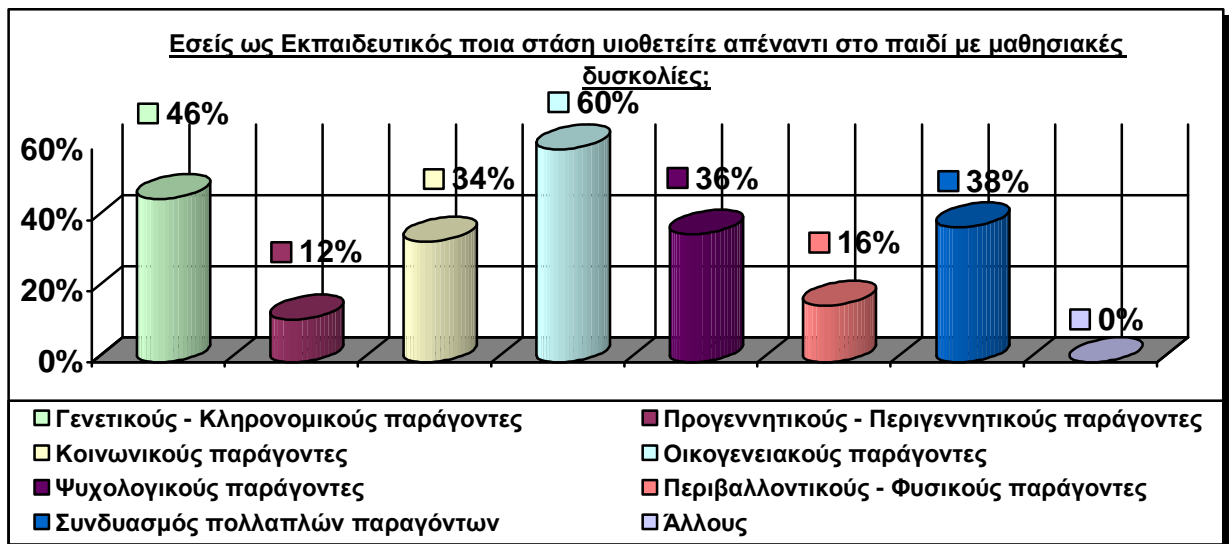
ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιους παράγοντες πιστεύουν ότι οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Γενετικούς - Κληρονομικούς παράγοντες	23	46%
Προγεννητικούς - Περιγεννητικούς παράγοντες	6	12%
Κοινωνικούς παράγοντες	17	34%
Οικογενειακούς παράγοντες	30	60%
Ψυχολογικούς παράγοντες	18	36%
Περιβαλλοντικούς - Φυσικούς παράγοντες	8	16%
Συνδυασμός πολλαπλών παραγόντων	19	38%

Άλλους	0	0%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 60%) απάντησαν ότι η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών οφείλεται σε **Οικογενειακούς παράγοντες**.

ΣΧΗΜΑ 16: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιους παράγοντες πιστεύουν ότι οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών.



ΕΡΩΤΗΜΑ 17^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Ποιος από τους παρακάτω Οικογενειακούς παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζει περισσότερο το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού;

(Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μία απάντηση)

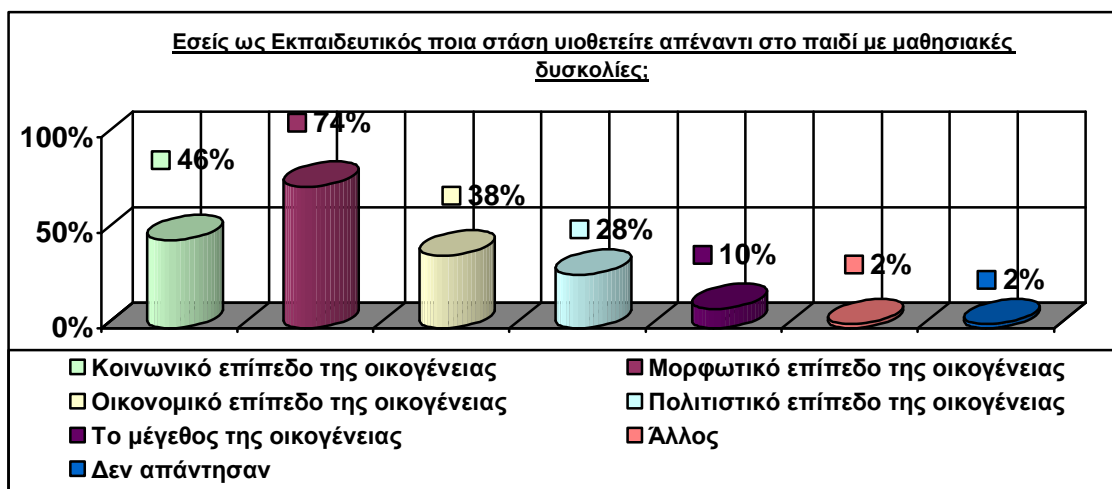
α. Κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας	
β. Μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας	
γ. Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	
δ. Πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας	
ε. Το μέγεθος της οικογένειας	
ζ. Άλλος;	

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιοι οικογενειακοί παράγοντες πιστεύουν ότι επηρεάζει περισσότερο το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας	23	46%
Μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας	37	74%
Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	19	38%
Πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας	14	28%
Το μέγεθος της οικογένειας	5	10%
Άλλος	1	2%
Δεν απάντησαν	1	2%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 74%) απάντησαν ότι το **μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας** είναι ο οικογενειακός παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού.

ΣΧΗΜΑ 17: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποιοι οικογενειακοί παράγοντες πιστεύουν ότι επηρεάζει περισσότερο το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού.



ΕΡΩΤΗΜΑ 18^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Πιστεύετε ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση;

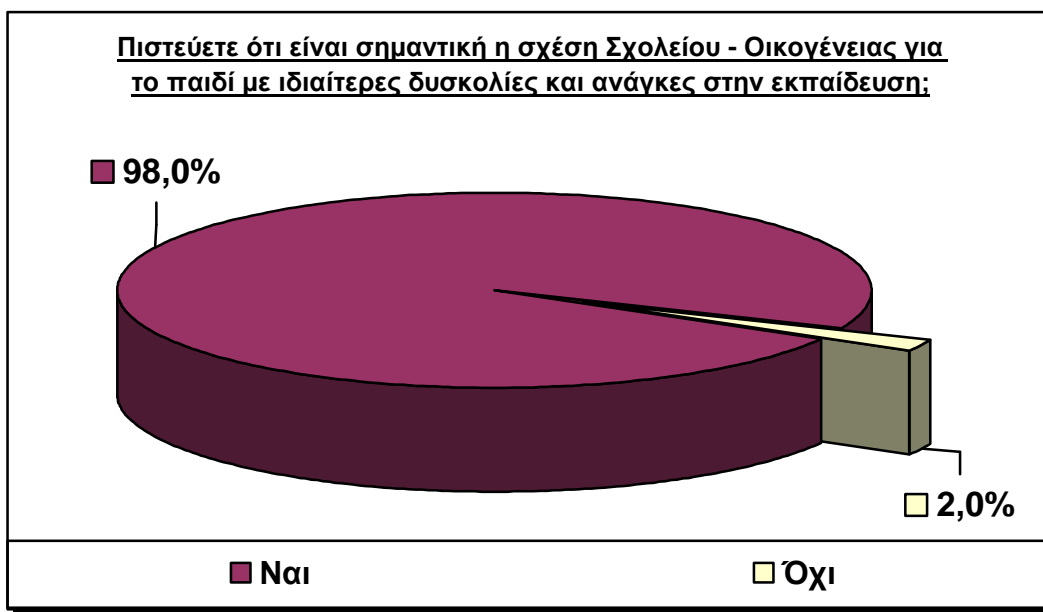
Ναι		
Όχι		

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	49	2%
Όχι	1	98%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 98%) απάντησαν θετικά (**Ναι**) ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΣΧΗΜΑ 18: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν πιστεύουν ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.



ΕΡΩΤΗΜΑ 19^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Αν ναι για ποιους από τους παρακάτω λόγους;

(ερώτηση πολλαπλής επιλογής)

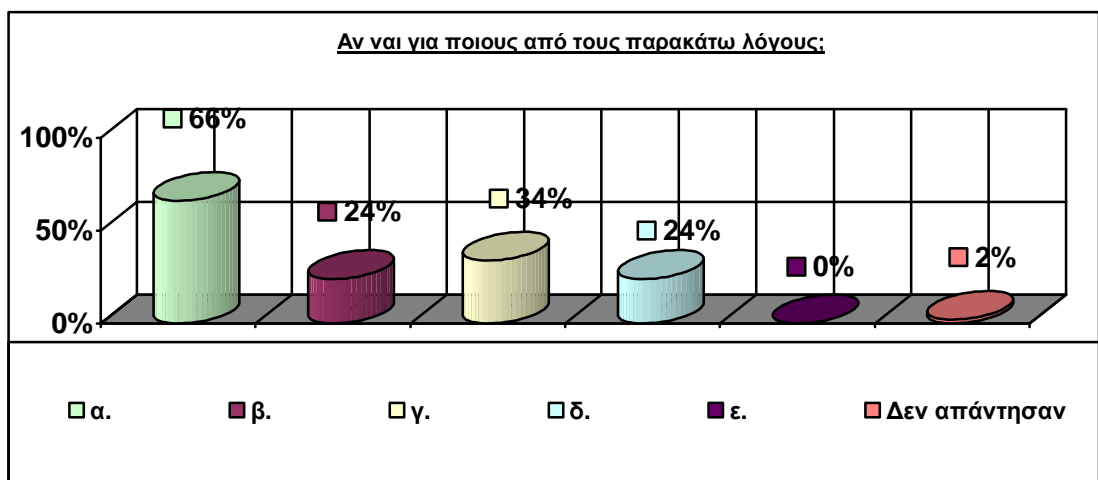
α. Γιατί η Οικογένεια και το Σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου	
β. Γιατί η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει την επίδοση του μαθητή στο σχολείο	
γ. Γιατί η σχέση Σχολείου - Οικογένειας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή	
δ. Γιατί η συνεργασία με το σχολείο μπορεί να επηρεάσει γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	
ε. Άλλος λόγος;	

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το λόγο που είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
A. Γιατί η Οικογένεια και το Σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου	33	66%
B. Γιατί η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει την επίδοση του μαθητή στο σχολείο	12	24%
Γ. Γιατί η σχέση Σχολείου - Οικογένειας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή	17	34%
Δ. Γιατί η συνεργασία με το σχολείο μπορεί να επηρεάσει γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	12	24%
E. Άλλος λόγος	0	0%
Δεν απάντησαν	1	2%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 66%) απάντησαν ότι η **Οικογένεια και το Σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου** και αποτελεί το λόγο που είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΣΧΗΜΑ 19: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το λόγο που είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.



ΕΡΩΤΗΜΑ 20^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Πραγματοποιείτε συχνές συναντήσεις με γονείς παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση;

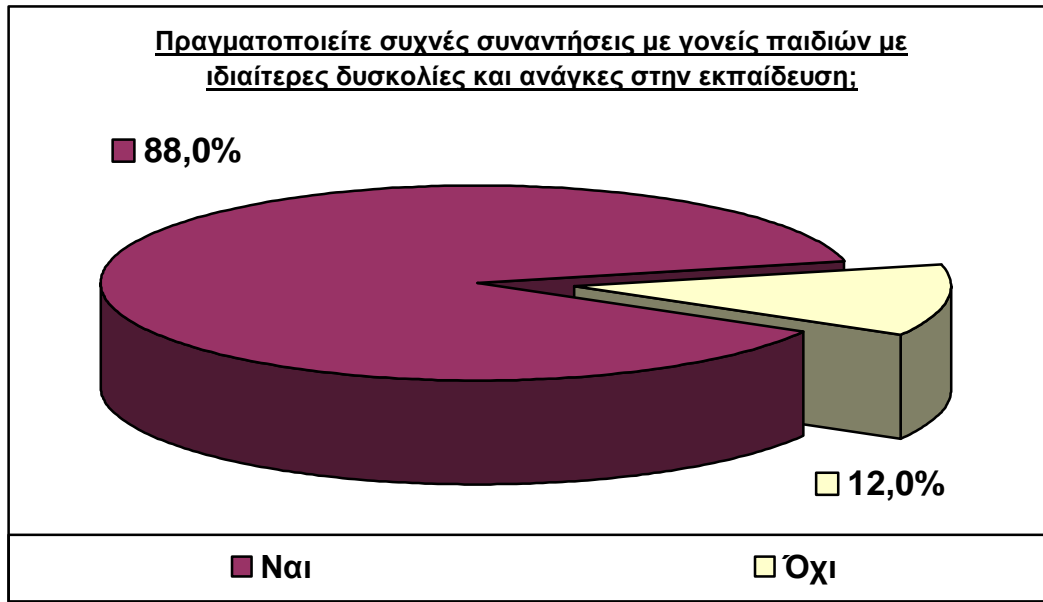
Ναι		
Όχι		

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν πραγματοποιούν συχνές συναντήσεις με γονείς παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	44	88%
Όχι	6	12%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 88%) απάντησαν θετικά (**Ναι**) ότι πραγματοποιούν συχνές συναντήσεις με γονείς παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΣΧΗΜΑ 20: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν πραγματοποιούν συχνές συναντήσεις με γονείς παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.



ΕΡΩΤΗΜΑ 21^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Ποιο είναι το Περιεχόμενο αυτών των Συναντήσεων;

(ερώτηση πολλαπλής επιλογής)

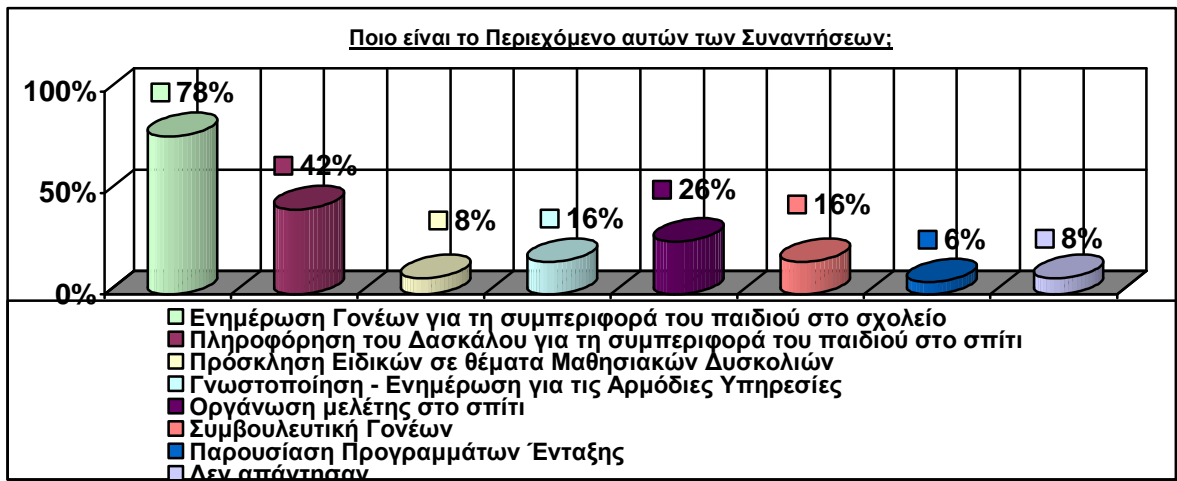
α. Ενημέρωση Γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού σχολείο	
β. Πληροφόρηση του Δασκάλου για τη συμπεριφορά του στο παιδιού στο σπίτι	
γ. Πρόσκληση Ειδικών σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών	
δ. Γνωστοποίηση - Ενημέρωση για τις Αρμόδιες Υπηρεσίες	
ε. Οργάνωση μελέτης στο σπίτι	
ζ. Συμβουλευτική Γονέων	
στ. Παρουσίαση Προγραμμάτων Ένταξης	

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το περιεχόμενο αυτών των συναντήσεων με γονείς παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ενημέρωση Γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο	39	78%
Πληροφόρηση του Δασκάλου για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι	21	42%
Πρόσκληση Ειδικών σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών	4	8%
Γνωστοποίηση - Ενημέρωση για τις Αρμόδιες Υπηρεσίες	8	16%
Οργάνωση μελέτης στο σπίτι	13	26%
Συμβουλευτική Γονέων	8	16%
Παρουσίαση Προγραμμάτων Ένταξης	3	6%
Δεν απάντησαν	4	8%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 78%) απάντησαν ότι το περιεχόμενο αυτών των συναντήσεων είναι **Ενημέρωση Γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο.**

ΣΧΗΜΑ 21: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το περιεχόμενο αυτών των συναντήσεων με γονείς παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.



ΕΡΩΤΗΜΑ 22(α)^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Γνωρίζετε για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης;

Ναι		
Όχι		

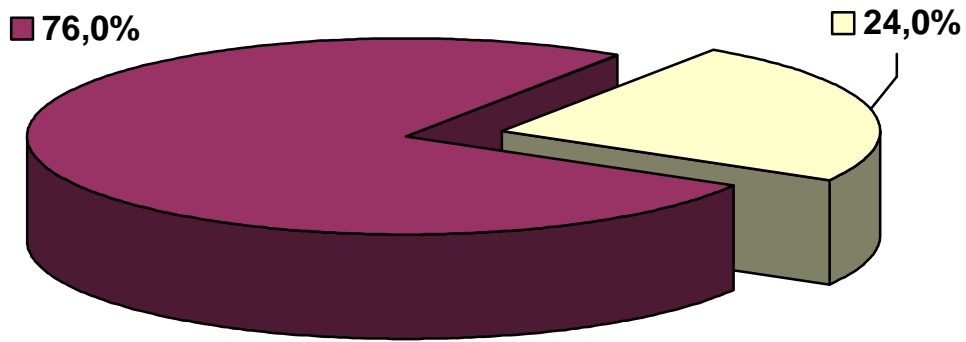
ΠΙΝΑΚΑΣ 22(α): Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν γνωρίζουν για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	38	76%
Όχι	12	24%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 76%) απάντησαν θετικά (**Ναι**) ότι γνωρίζουν για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης.

ΣΧΗΜΑ 22(α): Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν γνωρίζουν για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης.

Γνωρίζετε για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης;



■ Ναι

■ Όχι

ΕΡΩΤΗΜΑ 22(β)^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Αν ναι, συμφωνείτε με τη φιλοσοφία των τμημάτων ένταξης;

Ναι		
Όχι		

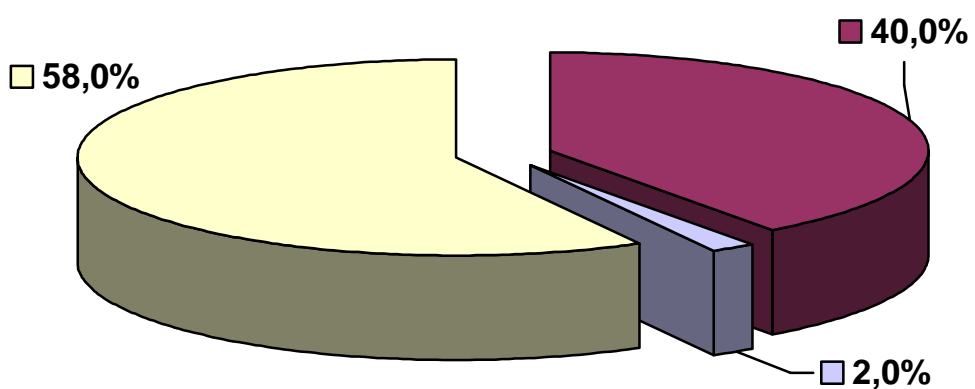
ΠΙΝΑΚΑΣ 22(β): Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν συμφωνούν με τη φιλοσοφία των τμημάτων ένταξης.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Ναι	20	40%
Όχι	1	2%
Δεν απάντησαν	29	58%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που απάντησαν στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 40%) απάντησαν θετικά (**Ναι**) ότι συμφωνούν με τη φιλοσοφία των τμημάτων ένταξης.

ΣΧΗΜΑ 22(β): Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το αν συμφωνούν με τη φιλοσοφία των τμημάτων ένταξης.

Αν ναι, συμφωνείτε με τη φιλοσοφία των τμημάτων ένταξης:



■ Ναι

■ Όχι

■ Δεν απάντησαν

ΕΡΩΤΗΜΑ 23^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Σε ποια από τις παρακάτω υπηρεσίες παραπέμπετε συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα;

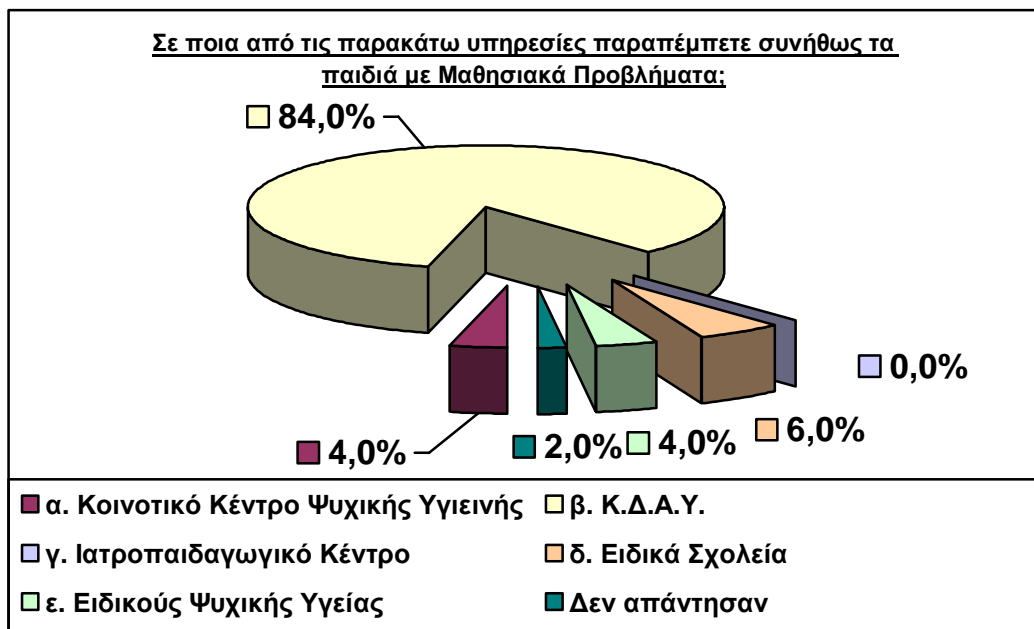
α. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	
β. Κ.Δ.Α.Υ.	
γ. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	
δ. Ειδικά Σχολεία	
ε. Ειδικούς Ψυχικής Υγείας	

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια υπηρεσία παραπέμπουν συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
α. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	2	4%
β. Κ.Δ.Α.Υ.	42	84%
γ. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	0	0%
δ. Ειδικά Σχολεία	3	6%
ε. Ειδικούς Ψυχικής Υγείας	2	4%
Δεν απάντησαν	1	2%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 84%) απάντησαν ότι παραπέμπουν συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα στην Κ.Δ.Α.Υ.

ΣΧΗΜΑ 23: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το ποια υπηρεσία παραπέμπουν συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα.



ΕΡΩΤΗΜΑ 24^ο

ΕΚΦΩΝΗΣΗ: Πόσο προετοιμασμένος(-η) είστε να αντιμετωπίσετε ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;

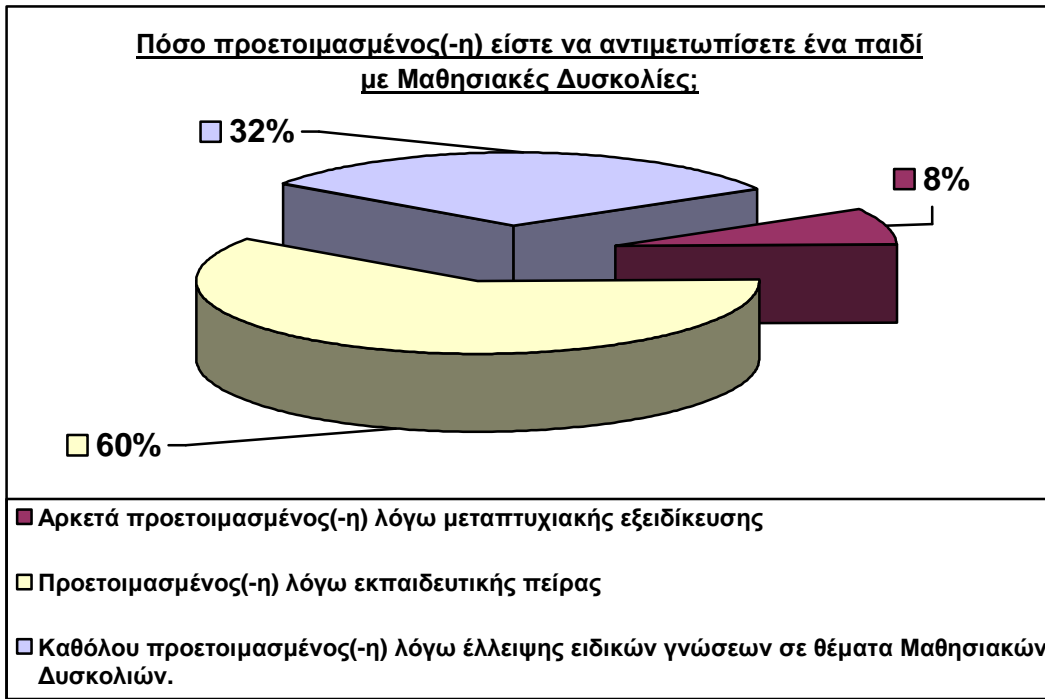
α. Αρκετά προετοιμασμένος(-η) λόγω μεταπτυχιακής εξειδίκευσης	
β. Προετοιμασμένος(-η) λόγω εκπαιδευτικής πείρας	
γ. Καθόλου προετοιμασμένος(-η) λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών.	

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Κατανομή των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το πόσο θεωρούν ότι είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
α. Αρκετά προετοιμασμένος(-η) λόγω μεταπτυχιακής εξειδίκευσης	4	8%
β. Προετοιμασμένος(-η) λόγω εκπαιδευτικής πείρας	30	60%
γ. Καθόλου προετοιμασμένος(-η) λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών.	16	32%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100%

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 60%) απάντησαν ότι είναι προετοιμασμένοι λόγω εκπαιδευτικής πείρας

ΣΧΗΜΑ 24: Γραφική παράσταση της κατανομής των απαντήσεων 50 ερωτηθέντων σε σχέση με το πόσο θεωρούν ότι είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.



4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ

Για να διαπιστωθεί αν ορισμένες κατηγορίες ερωτηθέντων έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις σε σχέση με κάποιο χαρακτηριστικό, χρησιμοποιήθηκαν ενδεικτικά και για λίγες περιπτώσεις λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος μας, crosstabs με τα οποία συνδυάζονται οι απαντήσεις των 2 ερωτήσεων που μας ενδιαφέρουν. Κάθε κελί δίνει τον αριθμό και το επόμενο το ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων.

Στο τέλος των crosstabs αναγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον στατιστικό έλεγχο. Πιο συγκεκριμένα τα στατιστικά αποτελέσματα αποτελούνται από:

1. Μέγεθος του δείγματος
2. Πιθανότητα στατιστικής σημαντικότητας (**p**)

Θεωρούμε σαν στατιστικώς σημαντική μία διαφορά ως προς κάποιο χαρακτηριστικό, αν και μόνο αν το αποτέλεσμα που δίνεται από το στατιστικό έλεγχο οδηγεί σε μία πιθανότητα $p < 0.05$. Η στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των παρατηρούμενων διαφορών μεταξύ των εξεταζομένων ομάδων, ήταν το chi- square.

	Τιμές	Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμπεριφορές υιοθετείτε μέσα στην τάξη;			Σύνολο
		Αυταρχική	Ελεύθερη	Δημοκρατική	
Ηλικία Εκπαιδευτικού	22-30	0	3	0	3
	31-40	1	4	19	24
	41-50	0	3	15	18
	51 και άνω	0	2	3	5
Σύνολο		1	12	37	50

χ^2	Βαθμοί Ελευθερίας	p
12,429(a)	6	0,053

Με βάση τις παραπάνω συσχετίσεις διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σχεδόν σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών διαφορετικών επιπέδων ηλικίας στα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική συμπεριφορά μέσα στη τάξη.

Στα υπόλοιπα ερωτήματα όπως παρατηρούμαι στο συνημμένο αρχείο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο ως προς την ηλικία όσο και ως προς το φύλο αλλά και τις μεταπτυχιακές σπουδές και τα χρόνια εκπαίδευσης.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 76%) απάντησε ότι είναι γυναίκες.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 48%) απάντησαν ότι ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 31εώς 40 ετών.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 68%) απάντησε Θετικά (**Ναι**) ότι το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη τους επιλογή.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 82%) απάντησαν αρνητικά (**Όχι**) ότι δηλαδή δεν έχουν ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές εκτός από τις βασικές σπουδές.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες από όσους απάντησαν στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 6% στο σύνολο των ερωτώμενων) που απάντησαν ανέφεραν ως τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών το Διδασκαλείο.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 38%) απάντησαν ότι είχαν 5 έως 9 έτη στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 44%) έδωσαν τον ορισμό Εγκεφαλική δυσλειτουργία στην έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 74%) απάντησαν ότι υιοθετούν την **Δημοκρατική** εκπαιδευτική συμπεριφορά μέσα στην τάξη.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 48%) απάντησαν ότι είναι **πολύ** ευχαριστημένοι από το μαθησιακό επίπεδο της τάξης τους.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 84%) απάντησαν ότι οφείλεται στην συνεργασία και των δύο (μαθητών και εκπαιδευτικού).

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 20%) απάντησαν ότι οφείλεται στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή.

Περίπου οι μισοί ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 47,5%) απάντησαν καταφατικά (Ναι) ότι είχαν πάθει κάταγμα εξαιρουμένης της περίπτωσης τροχαίου ατυχήματος.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 78%) απάντησαν αρνητικά (Όχι) ότι δεν έχουν παρατηρήσει στην τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 58%) απάντησαν ότι διακρίνουν στην τάξη τους παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών με βάση τη **χαμηλή επίδοση τους στα μαθήματα**.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 40%) απάντησαν ότι πιστεύουν ότι ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει αυξηθεί **λίγο**.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 56%) απάντησαν ότι πιστεύουν ότι η βοήθεια μέσω ειδικού Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι η ενδεδειγμένη στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση πιστεύουν .

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 52%) απάντησαν ότι **Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα** είναι η στάση που υιοθετούν ως Εκπαιδευτικοί απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 60%) απάντησαν ότι η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών οφείλεται σε **Οικογενειακούς παράγοντες**.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 74%) απάντησαν ότι το **μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας** είναι ο οικογενειακός παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 98%) απάντησαν θετικά (**Ναι**) ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 66%) απάντησαν ότι η **Οικογένεια και το Σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου** και αποτελεί το λόγο που είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 88%) απάντησαν θετικά (**Ναι**) ότι πραγματοποιούν συχνές συναντήσεις με γονείς παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 78%) απάντησαν ότι το περιεχόμενο αυτών των συναντήσεων είναι **Ενημέρωση Γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο**.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 76%) απάντησαν θετικά (**Ναι**) ότι γνωρίζουν για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που απάντησαν στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 40%) απάντησαν θετικά (**Ναι**) ότι συμφωνούν με τη φιλοσοφία των τμημάτων ένταξης.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 84%) απάντησαν ότι παραπέμπουν συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα στην Κ.Δ.Α.Υ.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 60%) απάντησαν ότι είναι προετοιμασμένοι λόγω εκπαιδευτικής πείρας.

6. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης μας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αφιερώσουν περισσότερο από τον παιδαγωγικό τους χρόνο στην αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαίδευση.

Οι προτάσεις μας για ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι εξής:

1. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση θα πρέπει να στηρίζεται στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών με σκοπό να διευρύνει τους ορίζοντες της και να επικεντρωθεί σε έννοιες όπως <<διδασκαλία πέρα από την τάξη>>, προετοιμάζοντας τους δασκάλους να αναλάβουν γενικότερους ρόλους πέρα από την παραδοσιακή διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια τέτοια κίνηση προϋποθέτει εκπαιδευτικούς αφοσιωμένους στο παιδαγωγικό τους ρόλο και στην προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.
2. Επιπλέον ως φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας προτείνουμε την **άμεση εισαγωγή των Κοινωνικών Λειτουργών σε όλες της Βαθμίδες της εκπαίδευσης**. Οι θεσμικά κατοχυρωμένες Κοινωνικές Υπηρεσίες είναι απαραίτητες, σήμερα ακόμη

περισσότερο, που η οικογένεια και το σχολείο κλυδωνίζονται. Οι ευάλωτοι μαθητές, συνήθως γνωστοί στους δασκάλους, ζουν σε οικογενειακές συνθήκες που κάθε άλλο παρά συντελούν στην ομαλή ανάπτυξη τους. Η σημασία της πρόληψης που ασκείται από την Κοινωνική Υπηρεσία του σχολείου μέσω των μεθόδων της Κοινωνικής Εργασίας, όπως Κοινωνική Εργασία με Άτομο και Οικογένεια, Κοινωνική Εργασία με Ομάδες μαθητών και ακόμη Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα, όπου συχνά ο Κοινωνικός Λειτουργός καλείται να αποτελέσει τον εκπρόσωπο ή το συνδετικό κρίκο για το σχολείο, το μαθητή, την οικογένεια του, τις οργανώσεις μέσα στην κοινότητα.

Γνωρίζουμε, ότι για να πραγματοποιηθούν αυτές οι ριζικές αλλαγές στη χώρα μας χρειάζεται πέρα από θέληση και αρκετός χρόνος λόγω της κωλυσιεργίας του συστήματος γενικότερα. Η αρχή είναι το ήμισυ του παντός. Τουλάχιστον ας συμφωνήσουμε σε βασικά θεσμικά σημεία όπως:

1. Η αλλαγή αντίληψης και η μετακίνηση από την «παθολογία του παιδιού» στην «παθολογία του συστήματος και της πολιτείας»
2. Η ενεργοποίηση όλων όπως της πολιτείας, του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των γονέων προς μια σωστή κατεύθυνση
3. Η συστηματική, επιστημονικά τεκμηριωμένη, προσέγγιση και αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών στο βαθμό που μπορούμε..

Αν υιοθετήσουμε αυτές τις αντιλήψεις και απαλλαγούμε από ιδιωτικά συμφέροντα είναι βέβαιο ότι θα γίνουν οι ενέργειες ώστε η εκπαίδευσή μας να αναβαθμιστεί ποιοτικά και να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά του εκσυγχρονισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης Ιωάννης, Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης στα Μαθηματικά, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- Αναγνωστόπουλος Δ.Κ & Σίνη Α.Θ, Διαταραχές Σχολικής Μάθησης και Ψυχοπαθολογία, Αθήνα, εκδόσεις Βήτα , 2005.
- Ανδριώτης Κ., Ποσοτική Έρευνα και ανάλυση δεδομένων με την χρήση του SPSS 11,5, Αθήνα, εκδόσεις. Κλειδάριθμος, 2001.
- Βογινδρούκας Ι., Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές Β έκδοση, εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Δημητρόπουλος Ε., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 1991.
- Ημέλλου Όλγα, Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης - Προσεγγίσεις στο Γενικό Σχολείο ,Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 2003
- Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ., Τραυλισμός - Η φύση και η αντιμετώπισή του στα παιδιά και τους εφήβους, Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω, 2006
- Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ., Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων – Αναπτυξιακή προσέγγιση, Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω, 2006
- Καλαντζή – Αζίζι Α., & Ζαφειροπούλου Μ., Προσαρμογή στο Σχολείο - Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2004
- Κανδαράκης Ανδρέας Γ., Συνυπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς, Αθήνα, εκδόσεις Σαββάλας , 2004.

- Κατάκη Χ., Οι Τρεις Ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Κολιάδης Εμμανουήλ Α., Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη Α τόμος, Αθήνα, 2005
- Κρουσταλάγης Γ. Η παιδαγωγική σήμερα τόμος, ά , Αθήνα, εκδόσεις Λύχνος, 1985.
- Κρουσταλάκης Γεώργιος Σ., Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες – Ψυχοπαιδαγωγική Παρέμβαση - Έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Λύχνος, 2003
- Κυριαζή Ν., Η Κοινωνιολογική Έρευνα - Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 1991
- Λαμπίρη – Δημάκη Ι .Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα., Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, 1987
- Λιβανίου Ελένη, Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη, εκδόσεις Κέδρος
- Λοίζου Μ., Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Αθήνα. εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2001
- Μάνος Νίκος, Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1997
- Μαρκοβίτης Μ. & Τσουλιάδου Μ., Μαθησιακές Δυσκολίες – Θεωρία και Πράξη, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Προμηθεύς, 1991
- Μιχελογιάννης – Μ Τζενάκη, Μαθησιακές δυσκολίες Ι εκδόσεις Μαργηγόρης
- Μπαλάσκας Κ. Κοινωνική θεώρηση της παιδείας ,εκδόσεις Γρηγόρη ,Αθήνα 1989
- Μπασέτας Κωνσταντίνος, Οι προσδοκίες των Δασκάλων και οι Επιδράσεις τους στους Μαθητές, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 1999

- Μπεζεβέγκης Η., Άγχος, Αγχогόνες καταστάσεις. Η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και Εφήβους, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- Ναυρίδης Κ- Χρηστάκης Ν. Ταυτότητες – Ψυχοκοινωνική συγκρότηση , Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη,1997 .
- Παιονίδης Α. Άτομα με Ειδικές Ανάγκες τόμος α , γ έκδοση, , Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα,1997
- Παναγιωτόπουλος Τ., Υγεία στην προσχολική Ηλικία, Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί, Αθήνα,1991.
- Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α., Μπότσας Γ., Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Βόλος, 2004
- Παρασκευόπουλος Ιωάννης Ν., Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1985
- Παρασκευόπουλος Ιωάννης Ν., Εξελικτική Ψυχολογία – Η Ψυχική ζωή από την Σύλληψη μέχρι την Ενηλικίωση Τόμος α, β, γ, Πανεπιστήμιο Αθηνών , Αθήνα, 1997
- Παρασκευόπουλος Ιωάννης Ν., Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1982
- Πολυχρονοπούλου Σ., Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες - Νοητική Υστέρηση - Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση - Τόμος β', Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 2001
- Πολυχρονοπούλου Σ., Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες - Σύγχρονες τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης - Τόμος α', Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 2001

- Πόρποδας Κωνσταντίνος Δ., Δυσλεξία: Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραφτού Λόγου - Ψυχολογική θεώρηση, Αθήνα, Εκδόσεις του ιδίου, 1981
- Πόρποδας Κωνσταντίνος Δ., Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της - Γνωστική Προσέγγιση, Πάτρα, εκδόσεις του ιδίου, 2003
- Πυργιωτάκης Γεώργιος Ε., Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2003
- Ρούση Π., Προσαρμογή της κλίμακας, copying orientation to problems experience στο Δημοτικό Πληθυσμό, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- Σακαλάκη Μ. Ψυχολογία Της Επικοινωνίας, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1994
- Σακκάς Βασίλης, Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια - Παιδαγωγική και Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 2002
- Σούλης Σπυρίδων Γ., Παιδιά και Έφηβοι με Υψηλή Νοητική Λειτουργικότητα και η Εκπαίδευσή τους, Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω, 2006
- Στασινός Δ., Δυσλεξία και Σχολείο, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg, 2003
- Τζάνη Μ. Σχολική επιτυχία, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 1988
- Τομαρά – Σιδέρη Μ, Ανώτατη Εκπαίδευση και Κοινωνική επιλογή, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση, 1991
- Τσιλιγκιρόγλου – Φαχαντίδου Άννα, Η Επίδοση του Μαθητού στο Δημοτικό Σχολείο και η Αντιμετώπιση των Δυσκολιών Μάθησης, εκδόσεις University Studio Press.

- Χρηστάκης Κώστας Γ., Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες – Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, τόμος α, γ , Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 2006
- Χρηστάκης Κώστας Γ., Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός, 2000

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman N. The Psychodynamics of family life Basic Books, Αθήνα, Εκδοσεις Καστανιώτη,1987.
- Ackerman Pt, Anhalt Jm, Holocomb Pj, Dykman Ra, Presumably innate and acquired automatic processes in children with attention and/or reading disorders, 1986
- Apple M. Cultural and Economic Reproduction in Education, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1982. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, μετάφραση Δεληγιάνη Μ, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση, 1995.
- Bell, J. (2001). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Bernstein B Class, Codes and Control : Applied studies towards a sociology of language, Routledge et Kegan, Londres,Voll,1971
- Boardman S. ,Harrington , C & Horowitz, S . Successful woman: A psychological investigation of family , class and education.

In B. Gutek & L. Larwood (Eds), Womens career development. Beverly Hills : Sage ,1987

- Bourdieu P. Κείμενα Κοινωνιολογίας, επιμέλεια Ν Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, εκδόσεις Δελφίνι, 1994.
- Butter – Por N , Underachievers in school : Issues and Intervention John Wiley , New York 1987.
- Cohen, L. & Manion, L. Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα, Εκδόσεις Έκφραση,1997.
- Freeman J Gifted children : their identification and Development in a Social context , MPT Press, Lancaster,1980.
- Gallagher J and Gallagher S, Teaching the gifted child. Boston Allyn and Bacon,1994
- Gardner. H Frames of mind: The theory of multiply intelligence New York: Basic Books,1985.
- Harris, B., Resolving Old Dilemmas in Diagnostic Evaluation, Educational Leadership,1987.
- Hollingworth LS «The child of very superior intellect as a special problem in social Adjustment», 1931
- Javeau. C. , Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή, Επιμ. και απόδ. στα Ελληνικά Τζαννονέ- Τζώρτζη Κ. Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω,2000.
- Jones, K.L., Smith, D.W., Ulleland, C.N., and Steissgust, A.P (1973). Pattern of malformation in offspring of chronic alcoholic mothers. Lancet, 1, 1267-1271.
- Kirk S Gallagher J , Anastasiow. N Educating Exceptional children Boston H.Mifflin, 2003.
- Kirk, Gallagher, Anastasiow, Edugation Exceptional Children, Boston, 2003.

- Marland S.P.(J.R) Education of the Gifted and Talented vol I Report to the Congress of the United States by the commissioner of education, US Government Printing office, Washinfon, 1971.
- Morgan AJ Adolescent Attitudes toward Academic Brilliance in the Suburban High – school, Dissertaction Abstracts international, 1981.
- Nabuzoka Dabie, Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή μετάφραση Βούλα Αυγουστίνου, εκδόσεις Σαββάλας .
- Nelson J, Cleland D «The role of the teacher of gifted and creative children», 1971
- Nichols PL, Chen TC. Minimal Brain Dysfunction: A prospective study. Hillsdale, NJ, Ekbaum, 1981
- Piaget J.,α .Προβλήματα Γενετικής Ψυχολογίας μετάφραση Ψελλός Φ.,Αθήνα, εκδόσεις Υποδομή, 1979.
- Ross P.,National excellence Washington , D.C US Department of Education,1993.
- Rutter M, Tizard J, Whitmore K, Education, Health and Behavior, London, 1970.
- Sabran J. στο : Βασικά θέματα της κοινωνιολογίας και κοινωνιολογικό λεξικό ,Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη – Επικαιρότητα, 1982
- Tannenbaum AJ Gifted children: Psychological and Educational Perspectives , Mac Millan , New York, 1983
- Terman L.M et all . Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of Thousand Gifted children Stanford University Press, Stanford (Ca),1926.

- Turner R. The Social Context of Ambition ,San Francisco, Pub. Chandler, 1964.
- Worsley P et al Introducing Sociology O. U Penguin, 1973

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Φύλλο Εκπαιδευτικού

Ανδρας		
Γυναίκα		

2. Ηλικία Εκπαιδευτικού

22-30		
31-40		
41-50		
51 και άνω		

3. Ήταν το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού η πρώτη σας επιλογή;

Ναι		
Όχι		

4. Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε ακολουθήσει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές;

Ναι		
Όχι		

Αν ναι γράψτε μας τον τίτλο σπουδών,.....

5. Πόσα χρόνια ασκείτε το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού;

5-9		
10-14		
15-19		
20-24		
24 και άνω		

6. Πως θα ορίζατε την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών;

α. Εγκεφαλική δυσλειτουργία		
β. Ψυχιατρική διαταραχή		
γ. Μαθησιακή ανικανότητα		
δ. Η Παθολογία της δυσλεξίας		
ε. Άλλο.....		

7. Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές συμπεριφορές υιοθετείτε μέσα στην τάξη;

α. Αυταρχική		
β. Ελεύθερη		
γ. Δημοκρατική		
δ. Άλλη(ποια);.....		

8. Πόσο ευχαριστημένος (-η) είστε από το μαθησιακό επίπεδο της τάξης σας;

α. Πάρα πολύ		
β. Πολύ		
γ. Λίγο		
δ. Καθόλου		

**Αν είστε ευχαριστημένος(-η), πού νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;
(ερώτηση πολλαπλής επιλογής)**

α. Μόνο στην προσπάθεια των μαθητών		
β. Μόνο στην εργασία του εκπαιδευτικού		
γ. Στην συνεργασία και των δύο		

δ. Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας		
ε. Άλλος λόγος;		

Αν δεν είστε ευχαριστημένος(-η) που νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;

α. Μόνο στην προσπάθεια των μαθητών		
β. Μόνο στην εργασία του εκπαιδευτικού		
γ. Στην συνεργασία και των δύο		
δ. Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας		
ε. Άλλος λόγος;		

9. Με ποιόν τρόπο αντιμετωπίζετε τους "αδύναμους" μαθητές μέσα στην τάξη;

α. Συχνές ερωτήσεις στη διάρκεια του μαθήματος		
β. Ενθάρρυνση-Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα		
γ. Επιπρόσθετες ασκήσεις στην κατ' οίκον εργασία		
δ. Επίβλεψη και στήριξη από τους καλούς μαθητές		
ε. Ενισχυτική Διδασκαλία		
ζ. Ελλιπής συνεργασία λόγω περιορισμένου χρόνου		
στ. Άλλος τρόπος		

10. Έχετε παρατηρήσει στην τάξη σας παιδιά με χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών;

Ναι		
Όχι		

11. Αν ναι με ποιο από τα παρακάτω χαρακτηριστικά; (Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μια απάντηση)

α. Χαμηλό δείκτη νοημοσύνης		
β. Χαμηλή επίδοση στα μαθήματα		
γ. Αντικοινωνική συμπεριφορά		
δ. Καταθλιπτική συμπεριφορά		
ε. Κινητικές δυσχέρειες		
ζ. Αυξημένη κινητική δραστηριότητα		
στ. Άλλο χαρακτηριστικό;		

12. Πιστεύετε ότι έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

α. Πάρα πολύ		
β. Πολύ		
γ. Λίγο		
δ. Καθόλου		

13. Αν έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιόν παράγοντα οφείλεται;

.....
.....
.....

14. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι η στάση του Εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση.

α. Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα	
β. Ψυχολογική στήριξη	
γ. Παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία	
δ. Βοήθεια μέσω ειδικού Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας	
ε. Δεν γνωρίζω λόγω έλλειψης εξειδίκευσης	
ζ. Άλλη στάση;	

15. Εσείς ως Εκπαιδευτικός ποια στάση υιοθετείτε απέναντι στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες;

α. Παρότρυνση για συμμετοχή στο μάθημα	
β. Ψυχολογική στήριξη	
γ. Παραπομπή σε αρμόδια υπηρεσία	

δ. Βοήθεια μέσω ειδικού Προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας	
ε. Δεν γνωρίζω λόγω έλλειψης εξειδίκευσης	
ζ. Άλλη στάση;	

**16. Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι οφείλεται η αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών;
(Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μία απάντηση)**

α. Γενετικούς - Κληρονομικούς παράγοντες	
β. Προγεννητικούς - Περιγεννητικούς παράγοντες	
γ. Κοινωνικούς παράγοντες	
δ. Οικογενειακούς παράγοντες	
ε. Ψυχολογικούς παράγοντες	
στ. Περιβαλλοντικούς - Φυσικούς παράγοντες	
ζ. Συνδυασμός πολλαπλών παραγόντων	
η. Άλλους;	

**17. Ποιος από τους παρακάτω Οικογενειακούς παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζει περισσότερο το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού;
(Μπορείτε να δώσετε παραπάνω από μία απάντηση)**

α. Κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας	
β. Μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας	
γ. Οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	
δ. Πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας	
ε. Το μέγεθος της οικογένειας	
ζ. Άλλος;	

18. Πιστεύετε ότι είναι σημαντική η σχέση Σχολείου - Οικογένειας για το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση;

Ναι		
Όχι		

19. Αν ναι για ποιους από τους παρακάτω λόγους;

α. Γιατί η Οικογένεια και το Σχολείο αποτελούν τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου	
β. Γιατί η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει την επίδοση του μαθητή στο σχολείο	
γ. Γιατί η σχέση Σχολείου - Οικογένειας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του μαθητή	
δ. Γιατί η συνεργασία με το σχολείο μπορεί να επηρεάσει γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο	
ε. Άλλος λόγος;	

20. Πραγματοποιείτε συχνές συναντήσεις με γονείς παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στην εκπαίδευση;

Ναι		
Όχι		

21. Ποιο είναι το Περιεχόμενο αυτών των Συναντήσεων;

α. Ενημέρωση Γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού σχολείο	
β. Πληροφόρηση του Δασκάλου για τη συμπεριφορά του στο παιδιού στο σπίτι	
γ. Πρόσκληση Ειδικών σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών	
δ. Γνωστοποίηση - Ενημέρωση για τις Αρμόδιες Υπηρεσίες	
ε. Οργάνωση μελέτης στο σπίτι	
ζ. Συμβουλευτική Γονέων	
στ. Παρουσίαση Προγραμμάτων Ένταξης	

22. Γνωρίζετε για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης;

Ναι		
Όχι		

Αν ναι, συμφωνείτε με τη φιλοσοφία των τμημάτων ένταξης;

23. Σε ποια από τις παρακάτω υπηρεσίες παραπέμπετε συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακά Προβλήματα;

α. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής	
β. Κ.Δ.Α.Υ.	
γ. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	
δ. Ειδικά Σχολεία	
ε. Ειδικούς Ψυχικής Υγείας	

24. Πόσο προετοιμασμένος(-η) είστε να αντιμετωπίσετε ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες;

α. Αρκετά προετοιμασμένος(-η) λόγω μεταπτυχιακής εξειδίκευσης	
β. Προετοιμασμένος(-η) λόγω εκπαιδευτικής πείρας	
γ. Καθόλου προετοιμασμένος(-η) λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών.	

ΠΙΝΑΚΑΣ Α
ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

ΚΕΝΤΡΑ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ	Δ/ΝΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΤΚ	ΠΟΛΗ	ΤΗΛΕΦΩΝΑ
ΚΛΑΥ ΑΘΗΝΩΝ	ΚΛΑΥ	ΘΗΒΩΝ 250	12246	ΑΙΓΑΛΕΩ	2105610995
ΚΛΑΥ ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΛΑΥ	ΧΡΗΣΤΟΥ ΜΠΕΚΑ	19004	ΣΠΑΤΑ	2106633787
ΚΛΑΥ ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	ΚΛΑΥ	ΑΛΚΙΒΙΑΔΟΥ & ΑΡΚΑΔΙΟΥ (ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧ. ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ)	19200	ΕΛΕΥΣΙΝΑ	2105561665
ΚΛΑΥ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΚΛΑΥ	ΤΖΑΒΕΛΛΑ 88 (ΙΣΟΓΕΙΟ)	18533	ΠΕΙΡΑΙΑΣ	2104131561
ΚΛΑΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	ΚΛΑΥ	ΚΥΠΡΟΥ 80 (ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜ. ΣΧ. ΜΕΣΣΟΛΟΓΓΙΟΥ)	30200	ΜΕΣΣΟΛΟΓΓΙ	2631051114
ΚΛΑΥ ΑΡΚΑΔΙΑΣ	ΚΛΑΥ	ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ 12	22100	ΤΡΙΠΟΛΗ	2710223426
ΚΛΑΥ ΑΧΑΪΑΣ	ΚΛΑΥ	ΠΗΠΟΥΛΤΗΣ 8 (1ο ΕΙΔ.ΔΗΜ. ΣΧ. ΠΑΤΡΩΝ)	26334	ΠΑΤΡΑ	2610435973
ΚΛΑΥ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	ΚΛΑΥ	ΑΝΤ. ΔΑΜΑΣΚΗΝΟΥ 102 (1ος ΟΡΟΦΟΣ)	85100	ΡΟΔΟΣ	2241021822
ΚΛΑΥ ΕΒΡΟΥ	ΚΛΑΥ	ΦΙΛΙΠΠΟΥΠΟΛΕΩΣ & ΕΜΠΟΡΙΟΥ	68100	ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ	2551026466
ΚΛΑΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΚΛΑΥ	ΜΟΝΟΦΑΤΣΙΟΥ 8 (1ο ΓΡΑΦΕΙΟ Δ.Ε. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ)	71201	ΗΡΑΚΛΕΙΟ	2810333773
ΚΛΑΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΚΛΑΥ	ΚΟΛΟΚΟΤΡΩΝΗ 22	56430	ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗ	2310587392
ΚΛΑΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΚΛΑΥ	Γ. ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ 4-6 (2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ)	45444	ΙΩΑΝΝΙΝΑ	265175387
ΚΛΑΥ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	ΚΛΑΥ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΕΡΟΔΡΟΜΙΟΥ, ΑΡΓΟΣ ΟΡΕΣΤΙΚΟ	52200	ΚΑΣΤΟΡΙΑ	2467044021
ΚΛΑΥ ΚΕΡΚΥΡΑΣ	ΚΛΑΥ	ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΑΒΒΑΛΑ 22 (ΕΙΔ. ΣΧ. ΚΕΡΚΥΡΑΣ)	49100	ΚΕΡΚΥΡΑ	2661042651
ΚΛΑΥ ΚΟΖΑΝΗΣ	ΚΛΑΥ	ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ 50	50100	ΚΟΖΑΝΗ	2461067395
ΚΛΑΥ ΚΥΚΛΑΔΩΝ	ΚΛΑΥ	ΟΠΙΣΘΕΝ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟΥ ΣΥΡΟΥ	84100	ΣΥΡΟΣ	2281079624
ΚΛΑΥ ΛΑΡΙΣΑΣ	ΚΛΑΥ	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ 2Α	41335	ΛΑΡΙΣΑ	2410555222
ΚΛΑΥ ΛΕΣΒΟΥ	ΚΛΑΥ	Γ. ΜΟΥΡΑ 10 (ΕΙΔ. ΔΗΜ. ΣΧ. ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ)	81100	ΜΥΤΙΛΗΝΗ	2251022871
ΚΛΑΥ ΞΑΝΘΗΣ	ΚΛΑΥ	ΝΕΑΠΟΛΗ (11ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ)	67100	ΞΑΝΘΗ	2541083691
ΚΛΑΥ ΠΕΛΛΑΣ	ΚΛΑΥ	ΚΩΝ/ΠΟΛΕΩΣ 72 (ΕΙΔ. ΔΗΜ. ΣΧ. ΕΔΕΣΣΑΣ)	58200	ΕΔΕΣΣΑ	2381025228
ΚΛΑΥ ΡΟΔΟΠΗΣ	ΚΛΑΥ	ΜΑΡΚΟΥ ΜΠΙΟΤΣΑΡΗ 1	69100	ΚΟΜΟΤΗΝΗ	2531081288
ΚΛΑΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	ΚΛΑΥ	ΠΑΠΑΒΑΣΣΙΛΕΙΟΥ 6 & ΧΑΛΜΟΥΚΟΥ	35100	ΛΑΜΙΑ	2231066163

ΠΙΝΑΚΑΣ Β
ΆΛΛΕΣ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΥΠΕΠΘ	ΜΗΤΡΟΠΟΛΕΩΣ 15	10185	ΑΘΗΝΑ	2103314553
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ	ΜΕΣΟΓΕΙΩΝ 392	15341	ΑΓ. ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	2106083912
ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ		ΠΟΥΛΙΟΥ 7	11523	ΑΘΗΝΑ	2106425940
ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ		ΧΑΛΚΟΚΟΝΔΥΛΗ 25	10432	ΑΘΗΝΑ	2105238961
ΚΕΝΤΡΟ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ & ΕΦΗΒΩΝ	ΠΑΙΔΟ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΗΧΟΥΣ 3	11146	ΓΑΛΑΤΣΙ	2102928333
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ		ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ 114	17674	ΚΑΛΛΙΘΕΑ	2109430787

ΠΙΝΑΚΑΣ Γ
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ DSM IV
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ
(πρώην διαταραχές σχολικών ικανοτήτων)

A. Διαταραχή της Ανάγνωσης

- ✓ Η επίδοση στην ανάγνωση, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες της ακρίβειας ή της κατανόησης της ανάγνωσης, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.
- ✓ Η διαταραχή στο Κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.
- ✓ Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

B. Διαταραχή στα Μαθηματικά

- ✓ Η μαθηματική ικανότητα, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένου της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.
- ✓ Η διαταραχή στο Κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.
- ✓ Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Γ. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

- ✓ Οι δεξιότητες της γραφής μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένου της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της εκτιμηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.
- ✓ Η διαταραχή στο Κριτήριο Α παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν σύνθεση γραπτών κειμένων.
- ✓ Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Δ. Μαθησιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς

Αυτή η κατηγορία αφορά διαταραχές της μάθησης, οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια κάποιας ειδικής μαθησιακής διαταραχής. Μπορεί να περιλαμβάνει προβλήματα και στις τρεις περιοχές (ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση), τα οποία από κοινού παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση, ακόμη και αν η απόδοση σε δοκιμασίες που μετρούν την καθεμία ατομική δεξιότητα δεν είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένου της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

ΠΙΝΑΚΑΣ Δ
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ένας από τους τελευταίους βασικότερους νόμους που αναφέρεται στις νέες δομές της Ειδικής Αγωγής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι ο Ν. 2817/2000 (Φ.Ε.Κ. 78 /14-3-2000 Τ. α'). "Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες Διατάξεις".

Άρθρο 1.

α) Έννοια

1 *Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την έννοια του νόμου αυτού*, θεωρούνται όσα έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

Στα άτομα αυτά **περιλαμβάνονται** όσοι:

- Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα (σε παλαιότερες διατάξεις αναφέρονταν ως άτομα με νοητική καθυστέρηση).
- Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
- Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες

- Όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.
- Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε καμιά από τις προηγούμενες περιπτώσεις, **όμως έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής τους ζωής.**

Οι ειδικές περιπτώσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ. Δ. Α.Υ.).

β) Σκοπός

Η ειδική εκπαίδευση έχει ως σκοπό:

1. Την ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
2. Τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή ή ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο.
3. Την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία.
4. Την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

γ) Μέτρα και υπηρεσίες

Για την επίτευξη των στόχων της Ειδικής Αγωγής λαμβάνονται διάφορα μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε όλες τις τάξεις των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως:

- Διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από το Κ.Δ. Α. Υ.
- Εκπαιδευτική αξιολόγηση, κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη.
- Κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας.
- Χρησιμοποίηση κατάλληλου διδακτικού υλικού και εργονομικές διευθετήσεις.
- Χορήγηση οργάνων και λοιπού ειδικού εξοπλισμού (π.χ. χορηγούνται από τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠ.Ε.Π.Θ.-μέσω της Διεύθυνσης Π.Ε. ή Δ.Ε. -ακουστικά βαρηκοΐας για κάθε βαρήκοο μαθητή ανά τριετία).
- Ανίχνευση προβλημάτων προφορικού και γραπτού λόγου. Υποστήριξη μέσα από την αγωγή του λόγου.
- Δωρεάν μεταφορά μαθητών των δημόσιων σχολείων Ειδικής Αγωγής από τον τόπο διαμονής τους (κατοικία, οικοτροφείο) ή από συγκεκριμένο τόπο συγκέντρωσής τους στο σχολείο που φοιτούν και αντίστροφα.

Η μεταφορά πραγματοποιείται από τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση στην οποία έχει έδρα το σχολείο. Εάν η μεταφορά των μαθητών είναι αντικειμενικά αδύνατη τότε η Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση αναθέτει κατόπιν μειοδοτικού διαγωνισμού, την εκτέλεση μεταφοράς μαθητών σε κατάλληλο μεταφορικό μέσο δημόσιας χρήσης και εάν δεν υπάρχει σε ιδιωτικής χρήσης που να πληροί τους όρους ασφάλειας μεταφοράς των μαθητών. Αν είναι αντικειμενικά αδύνατη η μεταφορά μαθητών σύμφωνα με τα παραπάνω και οι μαθητές μεταφέρονται με ευθύνη εκείνων που έχουν τη γονική μέριμνα ή των νόμιμων επιτρόπων τους που αναλαμβάνουν και τα έξοδα μεταφοράς, χορηγείται στους μαθητές

αυτούς ένα μηνιαίο επίδομα μεταφοράς που καθορίζεται με υπουργική απόφαση.

- Για τη διαμόρφωση των μέτρων που λαμβάνονται διατυπώνει τις απόψεις του και εκείνος που έχει την επιμέλεια του μαθητή.
- Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.
- Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική - επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών.
- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (Αριθ. 102357/Γ6/1-10-2002 -Φ.Ε.Κ. 1319/Τ.Β./10-10-2002) σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης ως εξής:

α) Σε κοινά Σχολεία με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής μετά από εισήγηση του Κ. Δ. Α. Υ.

Η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις **συνήθεις σχολικές τάξεις** προτείνεται από το Κ.Δ.Α.Υ. σε περιπτώσεις που:

- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα σοβαρές δυσκολίες και μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της συνηθισμένης σχολικής τάξης, εάν βοηθηθούν από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής σε περιοδική και

προγραμματισμένη βάση.

- Οι μαθητές κατοικούν σε περιοχή που δεν υπάρχει άλλο σχολικό πλαίσιο ειδικής αγωγής (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης κ.τ.λ.). Στην περίπτωση αυτή μπορεί να διατίθεται, σε μόνιμη βάση, ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη **συνήθη σχολική τάξη της Πρωτοβάθμιας ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**, συνοδεύεται με:

- Προσαρμογή της διδασκαλίας βάσει του **Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.)** του μαθητή που σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το Κ.Δ.Α.Υ., σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και με τους **αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής**.

- Παροχή βοήθειας από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, που ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ. σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής σε περιοδική ή μόνιμη βάση, κατά περίπτωση. Η διάρκεια, ο τρόπος και τα μέσα στήριξης από τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής ή από άλλο μέλος του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, προτείνονται από το Κ.Δ.Α.Υ., το οποίο και εποπτεύει την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών σε συνεργασία με τους συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής ή ειδικοτήτων.

- Ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εντάσσεται σε μία συνήθη σχολική τάξη δεν μπορεί να είναι ανώτερος των τριών μαθητών. Στις συνήθειες σχολικές τάξεις που έχουν ενταχθεί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να μειώνεται ανάλογα ο συνολικός αριθμός των μαθητών. Τη συγκεκριμένη μείωση εισηγείται το οικείο Κ.Δ.Α.Υ. στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

- Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος στηρίζει μαθητές που είναι ενταγμένοι σε συνήθεις σχολικές τάξεις ή τμήματα ένταξης, εκτός από την εξατομικευμένη βοήθεια στο μαθητή ή στους μαθητές, παρέχει και συμβουλευτική στήριξη στον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της συνήθους σχολικής τάξης, στηρίζει και ενημερώνει τους γονείς των μαθητών για να επιτύχει τη συστηματική συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και φροντίζει έτσι, ώστε να υλοποιείται αποτελεσματικά το Ε.Ε.Π.

- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν:

1. Στις συνήθεις σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προάγονται στην επόμενη τάξη όπως και οι υπόλοιποι μαθητές της συνήθους σχολικής τάξης και μόνο σε ιδιαίτερες περιπτώσεις, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Κ.Δ.Α.Υ. και των γονέων ή κηδεμόνων, μπορεί ο μαθητής να παραμείνει στην ίδια τάξη.

2. Στις συνήθεις σχολικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Γενικής ή Τεχνικής Εκπαίδευσης προάγονται στην επόμενη τάξη όπως και οι υπόλοιποι μαθητές της συνήθους σχολικής τάξης και μπορούν να εξεταστούν, εφόσον το ζητήσουν **κι όπου αυτό προβλέπεται**, με τη διαδικασία που ορίζεται για την εξέταση και αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (βλέπε ενότητα:-Υπόλοιπο Νομοθετικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής).

β) Σε Τμήματα Ένταξης

Ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Τ.Ε.Ε.) όπως φαίνεται στο Διάγραμμα που ακολουθεί. Η φοίτηση προτείνεται από τα Κ.Δ. Α. Υ. και μετά από σχετικό αίτημα των γονέων ή κηδεμόνων σε περιπτώσεις που:

- Οι μαθητές αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του κανονικού σχολείου, **ο αριθμός τους υπερβαίνει τους οχτώ** και χρειάζονται συστηματική στήριξη από εκπαιδευτικό **ειδικής αγωγής** για ορισμένες ώρες την ημέρα ή την εβδομάδα (δεν μπορεί να ξεπερνούν τις 10 ώρες εβδομαδιαίως, εκτός εξαιρετικών περιπτώσεων, όπως αυτές ορίζονται από τα Κ.Δ.Α.Υ.), σε συγκεκριμένο χώρο, με προγράμματα προσαρμοσμένα στο πλαίσιο του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) και βάσει συγκεκριμένου ωρολογίου προγράμματος. Η διδασκαλία παρέχεται σε εξατομικευμένη ή ομαδική διδασκαλία, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

- **Οι μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες** κατοικούν σε περιοχή που δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες **υπερβαίνει τους τρεις**.

- Ο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθεί τα υπόλοιπα μαθήματά του στη συνηθισμένη τάξη χωρίς άλλη στήριξη, εκτός αν απαιτείται η βοήθεια του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (π.χ. σε περίπτωση προβλημάτων όρασης, αυτισμού, προβλήματα υπερκινητικότητας), οπότε στις περιπτώσεις αυτές ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προσφέρει τη βοήθειά του σε εξατομικευμένη βάση μέσα στην τάξη του μαθητή, παρέχοντας όμως το έργο του σε λειτουργική ενότητα με τη λοιπή ομάδα της τάξης (π.χ. βοηθάει και άλλους μαθητές, βρίσκεται διακριτικά στο χώρο της τάξης, συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες της τάξης, φροντίζει για τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα διαλείμματα ή σε άλλες δραστηριότητες κ.λ.π.).

- Την ευθύνη της εκπαίδευσης του μαθητή που φοιτά στα

Τμήματα Ένταξης έχουν από κοινού ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης και ο εκπαιδευτικός ή οι εκπαιδευτικοί της συνήθους σχολικής τάξης φοίτησης του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνεργάζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για την παρακολούθηση του προγράμματος του μαθητή, για τις σχετικές προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας, καθώς και για την αξιολόγηση της προόδου του. Το εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του μαθητή σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το Κ.Δ.Α.Υ., σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής.

- Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης της Δευτεροβάθμιας Γενικής ή Τεχνικής Εκπαίδευσης προάγονται στην επόμενη τάξη, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές της συνήθους σχολικής τάξης και μπορούν να εξεταστούν, εφόσον το ζητήσουν κι όπου αυτό προβλέπεται, με τη διαδικασία που ορίζεται για την εξέταση και αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποφοιτούν δε από την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το αργότερο, μέχρι την ηλικία των 19 ετών και από το Λύκειο μέχρι το 22^ο έτος.

γ) Σε αυτοτελή Σχολεία Ειδικής Αγωγής

Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους.

1. Η ένταξη και η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προτείνεται από το Κ.Δ.Α.Υ. μετά από διάγνωση-αξιολόγηση του

ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μετά από σχετικό αίτημα των γονέων ή των εχόντων τη γονεϊκή μέριμνα στις περιπτώσεις που οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών είναι **ιδιαίτερα σοβαρές** και χρειάζονται συστηματική και προγραμματισμένη υποστήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής που διαθέτει και την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και ως εκ τούτου ωφελείται ο μαθητής περισσότερο.

2. Ο μαθητής στο σχολικό αυτό πλαίσιο παρακολουθεί ειδικά προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιείται με βάση το Ε.Ε.Π. που έχει προταθεί για το μαθητή από το Κ.Δ.Α.Υ.

3. Ο μαθητής παράλληλα παρακολουθεί πρόγραμμα κοινωνικοποίησης και εφόσον θεωρηθεί αναγκαίο, επιδιώκεται η ένταξή του σε δομές της συνήθους εκπαίδευσης ή η κατάταξή του σε άλλη βαθμίδα ειδικής αγωγής.

4. Η ένταξη του μαθητή ή η κατάταξή του σε άλλη Σ.Μ.Ε.Α. γίνεται μετά από αξιολόγηση του μαθητή που διενεργείται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ. και μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών ή των γονέων ή του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

5. Η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α' και Β' βαθμίδας, στα Ενιαία Λύκεια Ειδικής Αγωγής και στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των φοιτώντων, μπορεί να παραταθεί με εισήγηση του Κ.Δ.Α.Υ. και έγκριση του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μετά το 22^ο έτος της ηλικίας τους. Ειδικότερα για τα Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Β' βαθμίδας που περιλαμβάνουν τους Α' και Β' κύκλους σπουδών η φοίτηση μπορεί να παραταθεί σε κάθε κύκλο σπουδών μετά από εισήγηση του οικείου Κ.Δ.Α.Υ.

6. Η διάρκεια φοίτησης και η αποφοίτηση των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης σχεδιάζεται έτσι, ώστε να υπάρχει συνέχεια του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) στην επόμενη κατάλληλη βαθμίδα ειδικής ή γενικής εκπαίδευσης(Γυμνάσιο, Λύκειο, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.,Τ.Ε.Ε.) και να διασφαλίζεται η παροχή ολοκληρωμένων και κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης των μαθητών αυτών.

δ) Σε σχολεία που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε Νοσοκομεία, Κέντρα Αποκατάστασης, Ιδρύματα Αγωγής Ανηλίκων ή Ιδρύματα Χρονίως Πασχόντων Ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ε) Στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

1. Η ανάγκη για παροχή εκπαίδευσης στο σπίτι διαπιστώνεται από το οικείο Κ.Δ.Α.Υ. σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση Σχολικούς Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό που υπηρετεί στις Σ.Μ.Ε.Α., ύστερα από σχετικό αίτημα που υποβάλλεται από το γονέα ή κηδεμόνα του μαθητή προς το Διευθυντή του Σχολείου σε περίπτωση που κρίνεται αναγκαία η παραμονή του μαθητή στο σπίτι για πάνω από δύο μήνες μέσα στο σχολικό έτος ή πάνω από δύο ημέρες την εβδομάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα.

2. Για την έγκριση και έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης στο σπίτι **απαραίτητη** προϋπόθεση είναι η εγγραφή του μαθητή σε σχολική μονάδα είτε ειδικής είτε γενικής εκπαίδευσης.

3. Ο θεσμός της εκπαίδευσης στο σπίτι στοχεύει στην ένταξη

και όχι στον έμμεσο αποκλεισμό, για το λόγο αυτό το πρόγραμμα πρέπει να προβλέπει βραχύχρονες επισκέψεις του μαθητή στο σχολείο, όταν η κατάστασή του το επιτρέπει. Επίσης συμμετοχή του μαθητή, όταν η υγεία του το επιτρέπει σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις ή άλλα ειδικά προγράμματα με τη βοήθεια πάντα του εκπαιδευτικού που τον υποστηρίζει.

4. Η εκπαίδευση μαθητή στο σπίτι καλύπτει πέρα από τα μαθήματα και ειδικά προγράμματα, όπως φυσιοθεραπεία, λογοθεραπεία κ. ά., που εκπονούνται με ευθύνη ειδικοτήτων που ορίζει το Κ.Δ.Α.Υ. ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

5. Το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. αξιολογεί και αναθεωρεί ανά τρίμηνο τα μακροχρόνια προγράμματα παροχής εκπαίδευσης στο σπίτι.

(108474/Γ6/16/16-10-2002- Φ.Ε.Κ. 1356/Τ.Β./21-10-2002)
Υπουργική Απόφαση.

**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΚΟΙΝΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΕΝΙΑΙΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: 3 ΕΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ 7 ΕΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟ (4ο-14ο ΕΤΟΣ)	ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΚΟΙΝΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΕ ΚΟΙΝΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
---	--	--	---

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛ/ΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ &ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (14ο-22ο ΕΤΟΣ) ΤΑΞΕΙΣ: 5 - 8	Τ.Ε.Ε. ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΔΑ (14ο-19ο ΕΤΟΣ) ΤΑΞΕΙΣ: Α΄ - Β΄ Γ΄ - Δ΄ - Ε΄ Α΄ κύκλος (Ν.2640/1998)	ΕΙΔΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ (14ο-18ο ΕΤΟΣ) ΤΑΞΕΙΣ: ΠΡΟΚΑΤΑΡ- ΚΤΙΚΗ & Α΄ - Β΄ - Γ΄	ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΚΟΙΝΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ	ΣΕ ΚΟΙΝΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΕΥΜΕ- ΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙ- ΚΟΥΣ
--	--	--	--	--

Τ.Ε.Ε. ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Β΄ ΒΑΘΜΙΑΔΑ Α΄ κύκλος ΤΑΞΕΙΣ: Α΄ - Β΄ όπως στο (Ν.2640/1998)	Τ.Ε.Ε. ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Β΄ ΒΑΘΜΙΑΔΑ Β΄ κύκλος ΤΑΞΕΙΣ: Γ΄ - Δ΄ 19ο - 22ο ΕΤΟΣ (Ν.2640/1998)	ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΚΟΙΝΑ Τ.Ε.Ε. (Με ένδειξη από το Κ.Δ.Α.Υ.)
---	---	---

ΕΙΔΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ 18ο - 22ο ΕΤΟΣ ΤΑΞΕΙΣ: ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙ- ΚΗ ΚΑΙ Α - Β - Γ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΕ ΚΟΙΝΑ ΛΥΚΕΙΑ	ΚΟΙΝΑ ΛΥΚΕΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
---	--	---