

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ: ΣΕΥΠ

ΤΜΗΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ
ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ: ΓΑΛΑΤΑ ΛΑΜΠΡΙΝΗ

ΓΡΑΨΑ ΟΥΡΑΝΙΑ-ΚΑΡΜΕΝ

ΚΡΑΜΠΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

κα. ΚΕΛΕΣΙΑΗ

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ

:

κα. ΛΕΜΠΕΣΗ

ΤΟΠΟΣ-ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ:

ΠΑΤΡΑ ΜΑΡΤΙΟΣ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	1
Περίληψη.....	2
Summary.....	3
Εισαγωγή.....	4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

1.1. Ιστορική αναδρομή.....	6
-----------------------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις Μάθησης.....	8
2.2 Ορισμοί μαθησιακών δυσκολιών.....	12
2.3 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών	15
2.3.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του προφορικού λόγου	16
2.3.2 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες του γραπτού λόγου.....	19
2.3.3 Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά.....	21
2.4 Αίτια εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών.....	22
2.5 Τι ορίζουμε σχολική υποεπίδοση.....	31
2.5.1. Αιτίες που οδηγούν στη σχολική υποεπίδοση.....	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

3.1. ΔΙΑΓΝΩΣΗ	39
3.2. Πως αντιμετωπίζονται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	40
3.2.1. Τμήματα ένταξης	41
3.2.2. Παράλληλη στήριξη	44
3.2.3. Εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης	45
3.2.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	48
3.3. Τρόποι στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	49
3.4. Δράσεις παρέμβασης.....	51
3.4.1. Σχεδιασμός παρέμβασης	53
3.4.2. Παρέμβαση σε εκπαιδευτικούς	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1. Η Κοινωνική εργασία σε σχολικό πλαίσιο.....	65
4.2. Συμβουλευτική και μαθησιακές δυσκολίες	69
4.3. Συμβουλευτική γονέων	72
4.4. Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς	83
4.5. Συναισθηματικές δυσκολίες-προβλήματα συμπεριφοράς	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπεράσματα.....	96
-------------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Α.ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	100
ΒΙΒΛΙΑ.....	100
ΑΡΘΡΑ.....	103
ΑΡΘΡΑ ΑΠΟ INTERNET.....	103

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	106
---------------------	-----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη σημερινή εποχή οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα τεράστιο πρόβλημα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που απασχολεί τόσο μαθητές, όσο εκπαιδευτικούς και γονείς. Πολλοί είναι οι μαθητές που αποτυγχάνουν καθημερινά λόγω των μαθησιακών δυσκολιών καθώς δεν υπάρχει κατάλληλη εκπαιδευτική στήριξη.

Συνέπεια του φαινομένου αυτού είναι πολλοί μαθητές ότι αποτυγχάνουν στο σχολικό σύστημα, χωρίς να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, ενώ υπάρχουν μαθητές που γνωρίζοντας το πρόβλημα τους, προσπαθούν να αξιοποιήσουν οτιδήποτε προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξη τους. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν συχνά έντονα συναισθήματα απογοήτευσης και περιθωριοποίησης διότι η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλή και εγκαταλείπουν τη προσπάθεια τους. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, χωρίς καμιά εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση προσπαθούν να βρουν μόνοι τους τρόπους που θα βοηθήσουν και θα κατανοήσουν τη κατάσταση.

Τέλος οι γονείς που συχνά βρίσκονται σε σύγχυση, είναι απογοητευμένοι και αγχωμένοι. Ψάχνουν να βρουν λύσεις έξω από το σχολείο, με υψηλό χρηματικό και ψυχολογικό κόστος και χωρίς να είναι σίγουροι ότι θα υπάρξει κάποιο αποτέλεσμα.

Η επιστημονική έρευνα έχει κάνει πρόοδο όσον αφορά την ανίχνευση, τη διάγνωση και την επιτυχή υποστήριξη αυτών των μαθητών αλλά αυτή η πρόοδος δεν έχει επιφέρει σημαντικές προόδους ως προς την αποτελεσματικότερη ενίσχυση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Θα ήταν παράλειψη να μη σταθούμε στη συμβολή κάποιων ανθρώπων για την ολοκλήρωση της πτυχιακής εργασίας. Συγκεκριμένα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα Γεωργία Λεμπέση, που είναι και η εισηγήτρια καθηγήτρια, καθώς και την Μαγδαληνή Κελεσίδα, επιβλέπουσα καθηγήτρια, για τη συστηματική τους βοήθεια στην πραγμάτωση της πτυχιακής μας εργασίας. Τέλος ευχαριστούμε τις οικογένειές μας για τη στήριξή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και να αναλύσει το συγκεκριμένο φαινόμενο σε συνάρτηση με τις επιπτώσεις του στον μαθητή. Σημαντικό μέρος της εργασίας λαμβάνει η σχέση μεταξύ της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και σχολικής επίδοσης του μαθητή, επισημαίνοντας και την πολιτισμική διάσταση της σχέσης αυτής (την κουλτούρα του μαθητή), αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική επίδοση των μαθητών. Η σχολική επίδοση του παιδιού σχετίζεται τόσο με το άμεσο κοινωνικοπολιτικό του περιβάλλον όσο και με το οικογενειακό του περιβάλλον αλλά και το σχολικό. Μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά απομακρυσμένων γεωγραφικά περιοχών αλλά και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται και ως προς τη σχολική τους επίδοση.

Τέλος, μέσα από τη εργασία μας, γίνεται φανερό ότι αν το σχολείο αλλάξει τον τρόπο που προσεγγίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και εφαρμόσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία με ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, (τα οποία όμως να παίρνουν υπόψη και να σέβονται τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση τους και τις ψυχοκοινωνικές τους δυνατότητες. Έτσι θα βιώσουν ευχάριστα και με επιτυχία τη σχολική τους πορεία.

SUMMARY

This dissertation aims to conduct a study focused on learning disabilities as well as to analyze this phenomenon in relation to its impact on the students. An important part of this paper concentrates on the relation between socialization in the family and student's school performance, pointing out the cultural aspect of the student's performance, and the role of the professor in the performance of the grader. The performance of the student in school relates both to the closest socio-political and family environment of the pupil and also to the school environment. According to studies, children living in geographically remote areas and coming from families belonging to low socioeconomic status do not have the same learning opportunities with others, as a result they diverge from other student's grades.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι άμεσα συνδεδεμένες και με προβλήματα συμπεριφοράς. Επηρεάζουν τον μαθητή σε όλο το φάσμα της σχολικής του ζωής όπως και στη μετέπειτα ζωή του. Σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών κατέχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καθώς συμβάλλουν στη δημιουργία της αίσθησης που έχει ο μαθητής για την προσωπική του αξία. Η επιθυμία του μαθητή να αποκτήσει μια επιθυμητή και αποδεκτή εικόνα του εαυτού του είναι ένας από τους πιο σημαντικούς και καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την συμπεριφορά του.

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία σκοπό έχει την κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών, την αποσαφήνιση του όρου με τη χρήση μιας σειράς ορισμών, τη διερεύνηση και κατανόηση του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και τη κατάδειξη της ψυχολογίας και πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης τη καταγραφή του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία για την καλύτερη αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.

Θεωρήσαμε σωστό ότι έπρεπε να αναφέρουμε τα εξής: Αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο κρίναμε σωστό να κάνουμε μία μικρή ιστορική αναδρομή του φαινομένου που μελετάμε.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται εκτενώς ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη μάθηση. Έγινε μια προσπάθεια για την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών και κατ' επέκταση των συνεπειών που υπάρχουν σε κάθε κατηγορία από τις μαθησιακές αυτές δυσκολίες και τέλος αναφερθήκαμε στα αίτια του φαινομένου αυτού.

Στο τρίτο κεφάλαιο επικεντρωθήκαμε περισσότερο στη διάγνωση και στους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου όπου αναφορικά μπορούμε να πούμε ότι αυτοί οι τρόποι γίνονται εφικτοί με τα τμήματα ένταξης, την παράλληλη στήριξη και τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης. Μετά τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών περάσαμε στο σχεδιασμό, στη δράση και στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών για την ολοκλήρωση της μελέτης του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών.

Τέλος στο τέταρτο κεφάλαιο μιλήσαμε για το κοινωνικό λειτουργό και για το πώς μπορεί να βοηθήσει ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο. Το ρόλο

που έχει στο σχολείο και ο τρόπος με τον οποίο δρα για την καλύτερη αντιμετώπιση. Αυτό βέβαια γίνεται εφόσον υπάρχει κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Στο πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθούν στοιχεία ιστορικής εξέλιξης και έρευνας σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες όπως και ιστορικά γεγονότα που βοήθησαν στην εξέλιξη τόσο της ψυχολογίας όσο και της παιδαγωγικής επιστήμης σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες.

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Στα τέλη του 18^{ου} και αρχές του 19^{ου} αιώνα στις χώρες του δυτικού κόσμου, έκαναν την εμφάνισή τους τα δημόσια σχολεία και έτσι η μάθηση συνδέθηκε με την απόκτηση των σχολικών ικανοτήτων. Το γλωσσικό ζήτημα και η διαμάχη για την ορθότητα της μιας ή της άλλης άποψης, ταλάνισε για πολλές δεκαετίες την Ελληνική κοινωνία και το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αναγνωστόπουλος Α,Θ., 2000).

Κατά το 19^ο αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} η παιδαγωγική ψυχολογία και η ψυχολογία του παιδιού απασχόλησε πολλές ελληνικές μελέτες. Το 1912 ιδρύθηκε το Παιδολογικό Ινστιτούτο Αθηνών, ως τμήμα της Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας, υπό τη διεύθυνση του γιατρού Ε. Λαμπαδαρίου, ο οποίος ήταν ο πρώτος που διερεύνησε τη ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού. Πρότεινε τη δημιουργία ειδικών σχολείων για τους βραδύνοες μαθητές και συμβούλευε τους δασκάλους να συμπεριφέρονται πιο ήρεμα απέναντι σε παιδιά «νευρικός προδιατεθειμένα προς την ανάπτυξη νευρικής ή ψυχικής νόσου» (Αναγνωστόπουλος Α,Θ., 2000).

Το 1937 ιδρύθηκε το πρώτο ειδικό σχολείο στην Καισαριανή που ονομάστηκε "Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών". Η ίδρυση και η λειτουργία του οφειλόταν στην Ελληνίδα παιδαγωγό Ρόζα Ιμβριώτη. Το 1905 στη Γαλλία δημοσιεύτηκε το πρώτο εργαλείο αντικειμενικής μέτρησης της νοημοσύνης (Αναγνωστόπουλος Α,Θ., 2000).

Την ίδια εποχή η γαλλική κυβέρνηση αποφασίζει τη λειτουργία των ειδικών τάξεων για παιδιά που δεν μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις των κανονικών σχολείων. Το 1895 ο οφθαλμίατρος James Hinshelwood, περιέγραψε τη διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών με τα

χαρακτηριστικά που σήμερα συγκροτούν την κλινική τους εικόνα (Αναγνωστόπουλος Α,Θ., 2000).

Το 1896 ο Άγγλος γιατρός Pringle Morgan παρουσιάζει τη δυσκολία ορισμένων παιδιών στην ανάγνωση και στη σημασιολογία των λέξεων, ως συγγενή λεκτική τύφλωση στο πρότυπο των περιπτώσεων αλεξίας των ενηλίκων και τις αποδίδει σε βλάβες του εγκεφαλικού φλοιού. Την ίδια περίοδο Γερμανοί και Βρετανοί νευρολόγοι δημοσιεύουν περιγραφές ενηλίκων που μετά από τραυματισμό σε περιοχές του εγκεφάλου εμφάνισαν διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας. Το 1925 ο Αμερικανός Samuel Orton ασχολείται με τις δυσκολίες στην ανάγνωση και πιστεύει ότι οφείλονται σε διαταραχές της παγίωσης. Αναπτύσσονται παιδαγωγικές τεχνικές ευέλικτες να προσαρμοστούν στις ικανότητες κάθε παιδιού, ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρισκόταν, εξατομικεύοντας τη διδασκαλία. Η θεραπευτική παιδαγωγική επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην αποκατάσταση των διαταραχών μάθησης, που έχουν ως συνέπεια τη διαταραχή οικοδόμησης των γνωστικών εννοιών (Αναγνωστόπουλος Α,Θ., 2000).

Στις αρχές της δεκαετίας του 40'οι De Hirsh και Langford ιδρύουν την πρώτη ειδική μονάδα για μαθησιακές δυσκολίες στο Columbia- Presbyterian Medical Centrer. Το 1954 ο Rabinovitchetal ένας από τους πρώτους ερευνητές που διατύπωσαν ότι σε μερικά παιδιά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι το άμεσο αποτέλεσμα πρωτοπαθούς ψυχιατρικής διαταραχής (Αναγνωστόπουλος Α,Θ., 2000).

Τα τελευταία 30 χρόνια παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι επιστήμονες πολλών ειδικοτήτων, όπως νευρολόγοι, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί ασχολούνται με το θέμα τα τελευταία 100 χρόνια σε ολόκληρο τον κόσμο. Κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί οι οποίοι δήλωναν τις δυσκολίες αυτών των παιδιών. Όροι όπως αλεξία, λεκτική τύφλωση, στρεφοσυμβολία, αναπτυξιακή κινητική αφασία, σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων, χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς από ιατρικό μοντέλο για να εξηγήσουν το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Οι πρώτες αυτές περιγραφές προβλημάτων στο προφορικό και γραπτό λόγο, αναφέρονται σε μαθησιακές δυσκολίες που ήταν αποτέλεσμα νευρολογικών διαταραχών οφειλόμενων σε επίκτητο εγκεφαλικό τραύμα (Πολυχρόνη Φ., 2006)

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες υιοθετήθηκε ευρέως στο τέλος του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970 μετά από τη κινητοποίηση γονέων και επαγγελματιών ψυχικής υγείας της εκπαίδευσης και των κοινωνικών υπηρεσιών. Η επιλογή του όρου θεωρήθηκε πολύ επιτυχής διότι διατηρούσε απόσταση από σοβαρές οργανικές παθήσεις και παρέπεμπε σε εκπαιδευτικές

πρακτικές που μπορούσαν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των παιδιών. Το ιατρό-ψυχολογικό μοντέλο σήμερα υποθέτει ότι οι κυριότερες στην ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι οι γνωστικές νοητικές ανεπάρκειες (Πολυχρόνη Φ., 2006)

Κάνοντας την ιστορική αναδρομή συνειδητοποιήσαμε πόσα χρόνια πριν υπάρχει το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών και πόσο σημαντικές είναι οι προσπάθειες που γίνονται από τότε ώστε να αντιμετωπιστούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών, και συμπεριλαμβάνονται θεωρητικές προσεγγίσεις. Μέσα από το συγκεκριμένο κεφάλαιο φαίνονται οι προσπάθειες από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων για τη ταξινόμηση τους. Οι ειδικοί διέκριναν τις μαθησιακές δυσκολίες σε ειδικές και γενικές, τις οποίες αναλύουμε και στη παρούσα εργασία.

2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι θεωρίες που αναφέρονται παρακάτω είναι σημαντικές για να κατανοήσουμε πόσο σημαντική είναι η μάθηση για τον άνθρωπο και με ποιους τρόπους αποκτιέται. Η μάθηση δεξιοτήτων, η συμπεριφορά του παιδιού απέναντι σε καινούργια ερεθίσματα, ο τρόπος που επεξεργάζεται το κάθε ερέθισμα, αποτελούν ένα σημαντικό σημείο διερεύνησης όπως και άξονα μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών (Παρασκευόπουλος, 1988).

Ο Ραβλον στη θεωρία του λέει ότι ενώ ένας ζωντανός οργανισμός μπορεί να είναι ουδέτερος σε ένα ερέθισμα, βάση των αντανάκλαστικών κινήσεων μαθαίνει να αντιδρά. Ο Skinner στη θεωρία του μας μαθαίνει ότι το κύριο χαρακτηριστικό κάθε ζωντανού οργανισμού επομένως και του παιδιού, είναι να επιδιώκει να ικανοποιεί διάφορες ανάγκες που μειώνουν την ψυχική ένταση που τις προκαλούν. Κύρια ιδέα της θεωρίας του Watson (του συμπεριφορισμού), είναι η συμπεριφορά του ανθρώπου, η οποία είναι βασικά επίκτητη. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, η διαδικασία του μετασχηματισμού της γνώσης πραγματοποιείται με τη βοήθεια των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου, δηλαδή την αντίληψη, τη προσοχή, τη μνήμη, τη γλώσσα κ.α. Η θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Bandura, θεωρείται ενδιάμεσος σταθμός ανάμεσα στα αντανάκλαστικά μηχανιστικά πρότυπα μάθησης των κλασικών συμπεριφοριστικών θεωριών και στα ενσυνείδητα γνωστικά πρότυπα μάθησης των γνωστικών θεωριών (Παρασκευόπουλος, 1988).

1) Κλασική εξαρτημένη μάθηση:

Η μελέτη της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, εμφανίστηκε στις αρχές του αιώνα μας με τα πειράματα του Ρώσου φυσιοδίφης Ivan Pavlov, και συστηματοποιήθηκε αργότερα με τις θεωρητικές μελέτες και τις πειραματικές έρευνες του ιδρυτή του συμπεριφορισμού John Watson (Παρασκευόπουλος, 1988).

Ο Ραβλον σε μια σειρά πειραμάτων του με ζώα, διαπίστωσε ότι ορισμένες αντανάκλαστικές κινήσεις μπορούν να τεθούν υπό τον έλεγχο των νέων ερεθισμάτων. Π.χ. η έκκριση σάλιου η οποία είναι μια φυσική αντανάκλαστική αντίδραση στη θέα της τροφής, μπορεί κάλλιστα να ρυθμιστεί, μέσω μιας

μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να προκαλείται από ουδέτερους ερεθισμούς, όπως ο ήχος ενός κουδουνιού ή το φως ενός λυχναριού κ.τ.λ. Το είδος της μάθησης, κατά την οποία ο ζων οργανισμός, με βάση τις αντανακλαστικές κινήσεις, μαθαίνει να αντιδρά σε ερεθίσματα που πριν ήταν ουδέτερα ονομάζεται κλασική εξαρτημένη μάθηση (Παρασκευόπουλος, 1988).

Αυτή η μάθηση προϋποθέτει την ταυτόχρονη επαναληπτική παρουσίαση δύο ερεθισμάτων:

Το ένα ερέθισμα είναι το φυσικό που προκαλεί μια φυσική αντίδραση, τη λεγόμενη αντανακλαστική αντίδραση. Το άλλο ερέθισμα, ενώ αρχικά είναι ουδέτερο αν παρουσιαστεί πολλές φορές ταυτόχρονα με το φυσικό ερέθισμα, μπορεί τελικά να το υποκαταστήσει και να προκαλεί μόνο του πλέον τη φυσική αντίδραση (Παρασκευόπουλος, 1985).

2) Συντελεστική μάθηση

Την συντελεστική μάθηση την μελέτησε ο B.F Skinner καθηγητής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Harvald. Ο Skinner κατέληξε στα συμπεράσματα του συνδυάζοντας τις απόψεις του μεγάλου Αμερικανού ψυχολόγου E.L. Thorndike για το "νόμο του αποτελέσματος" με τα πειραματικά δεδομένα μακράς σειράς δικών του ερευνών, στις οποίες χρησιμοποιούσε κυρίως ζώα. Βασικό εργαλείο που χρησιμοποιούσε ο Skinner ήταν αυτό που ο ίδιος ονόμασε «το κλουβί του Skinner». Επρόκειτο για μια κατασκευή η οποία είχε ένα μοχλό στην άκρη του κλουβιού. Όταν το ζώο έπεφτε πάνω στο μοχλό αυτομάτως έπεφτε και η τροφή (Παρασκευόπουλος, 1988).

Ο Skinner υποστηρίζει ότι το κύριο χαρακτηριστικό κάθε ζωντανού οργανισμού επομένως και του παιδιού είναι να επιδιώκει να ικανοποιήσει διάφορες ανάγκες που μειώνουν την ψυχική ένταση που προκαλούν τις ανάγκες αυτές. Η συμπεριφοριστική μάθηση αφορά τις συνεξαρτήσεις ανάμεσα στις αντιδράσεις του ατόμου και στα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του μέσα στο περιβάλλον από κάθε του ενέργεια. Μερικά από αυτά τα γεγονότα είναι ενισχυτικά, δηλαδή συντελούν στη μείωση της ψυχικής ασθένειας και όσο είναι δυνατόν στη μη επανάληψη της. Ο Skinner υποστηρίζει ότι πολύπλοκες μορφές συμπεριφοράς που αποτελούν τη προσωπικότητα του παιδιού, είναι δυνατόν να περιγραφθούν ως ένα σύστημα ενισχυτικών γεγονότων. Ενισχυτικά γεγονότα που διαμορφώνουν και διατηρούν τη συμπεριφορά του ατόμου, είναι οι διάφορες αμοιβές, υλικές και ηθικές (Παρασκευόπουλος, 1988).

3) Συμπεριφορισμός:

Το πρότυπο της εξαρτημένης αντανάκλαστικής μάθησης εισήγαγε στο χώρο της ψυχολογίας ο Αμερικάνος ψυχολόγος John Watson (1913). Ο Watson καθιέρωσε μια θεωρητική ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το συμπεριφορισμό (behavior). Κύρια ιδέα του συμπεριφορισμού είναι ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι βασικά επίκτητη. Η συμπεριφοριστική θεωρία υποστηρίζει ότι όλη η ψυχική ζωή του ανθρώπου ακόμα και τα συναισθήματα και οι σκέψεις, είναι οι αντιδράσεις του οργανισμού σε ανεξάρτητα και εξαρτημένα ερεθίσματα. Οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι η ανατροφή του παιδιού πρέπει να συνίσταται στην εκμάθηση συνηθειών κατά τρόπο ορθολογικό. Αντίθετος σε αυτή την άποψη είναι ο Watson που τάσσεται ανεπιφύλακτα υπέρ της αντικειμενικής και αυστηρά οργανωμένης ανατροφής (Παρασκευόπουλος ,1985).

4) Γνωστικές θεωρίες μάθησης:

Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, η διαδικασία του μετασχηματισμού της γνώσης, πραγματοποιείται με τη βοήθεια των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου, δηλαδή την αντίληψη, τη προσοχή, τη μνήμη, τη γλώσσα κ.α. Η γνωστική μάθηση επιστρατεύει αυτές τις γνωστικές λειτουργίες του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής είναι ο κύριος συντελεστής για τη κατάκτηση της γνώσης, επομένως η απόκτηση της εξαρτάται από το βαθμό της ενεργοποίησης των πνευματικών δυνατοτήτων του. Όσο περισσότερο ενεργοποιούνται οι εσωτερικές γνωστικές λειτουργίες του μαθητή, τόσο καλύτερες είναι και οι σχολικές του επιδόσεις (Κολιάδης ,2007).

Κατά τη γνωστική ψυχολογία ,μια βασική φροντίδα του σχολείου είναι να μάθει και να ασκήσει το παιδί στις γνωστικές στρατηγικές,(π.χ. στρατηγικές και τεχνικές μάθησης) καθώς επίσης και στις μεταγνωστικές δεξιότητες για να αποκτήσει γνώση και πιο γρήγορα αποτελέσματα με ευχαρίστηση ,δηλαδή να «μάθει πώς να μαθαίνει» (Κολιάδης ,2007).

5) Κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης:

Το 1977 ο Bandura ονόμασε τη θεωρία του «κοινωνική μάθηση» και αργότερα το 1986 την μετονόμασε σε « κοινωνικογνωστική μάθηση». Η θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Bandura θεωρείται ενδιάμεσος σταθμός ανάμεσα στα αντανάκλαστικά μηχανιστικά πρότυπα μάθησης των κλασικών συμπεριφοριστικών θεωριών και στα ενσυνείδητα γνωστικά πρότυπα μάθησης

των γνωστικών θεωριών. Το συμπεριφοριστικό πρότυπο μάθησης, όπως αναπτύχθηκε αρχικά από τον Watson το 1913 με την κλασική εξαρτημένη μάθηση και αργότερα με τη συντελεστική μάθηση του Skinner(1938), κυριάρχησε στον ψυχολογικό χώρο για την ερμηνεία της ανθρώπινης μάθησης και συμπεριφοράς μέχρι τη δεκαετία του 50 (Κολιάδης , 2007).

Από τη πρώτη στιγμή που εμφανίστηκε ο Συμπεριφορισμός του Watson, οπαδοί της Μορφολογικής Ψυχολογίας με την ενορατική μάθηση, και αργότερα ο Tolman με την εμπρόθετη μάθηση, αντιτάσσονται στη μηχανιστική και αυτοματική ερμηνεία του άκρατου συμπεριφοριστικού μοντέλου, εισάγουν μια ολική θεώρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και σηματοδοτούν γνωστική στροφή στην ψυχολογική έρευνα (Κολιάδης , 2007).

Έτσι η νέα κατεύθυνση η "γνωστική ψυχολογία" απομακρύνεται από το συμπεριφοριστικό πρότυπο και εστιάζει το ενδιαφέρον της στις διαδικασίες της ανθρώπινης σκέψης οι οποίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση και επενδύουν με νόημα και σημασία στα ερεθίσματα. Δηλαδή ο άνθρωπος δεν παραμένει παθητικός δέκτης των εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά πλέον έχοντας τις γνωστικές λειτουργίες μπορεί και προσλαμβάνει, οργανώνει, κωδικοποιεί, επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί επιλεκτικά τις πληροφορίες, δημιουργώντας έτσι γνωστικές δομές και όχι απομονωμένες συνεξαρτήσεις. (Κολιάδης , 2007).

Ο γνωστικός ή κοινωνικός συμπεριφορισμός προσπαθεί να συνδυάσει τις δυο κυρίαρχες ψυχολογικές σχολές, το συμπεριφορισμό και τη γνωστική ψυχολογία έχοντας όμως ως βάση της, τις αρχές και τις θέσεις του συμπεριφοριστικού προτύπου, δηλαδή τον αυστηρό προγραμματισμό και πειραματικό έλεγχο της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς του ατόμου. Αποτέλεσμα αυτών των ερευνητικών θεωρητικών και μεθοδολογικών ανακατατάξεων, η τροποποίηση και διερεύνηση του κλασικού συμπεριφοριστικού προτύπου μάθησης (κλασική εξαρτημένη μάθηση) σε ένα κοινωνικογνωστικό πρότυπο μάθησης. Οι κοινωνικογνωστικοί ψυχολόγοι έχουν τονίσει το ρόλο που παίζει το σχολείο στην ανάπτυξη της αξιοσύνης του παιδιού και κυρίως μέσα στην ανάπτυξη των γνωστικών του ικανοτήτων και δεξιοτήτων από όπου αντλεί την αναγκαία υποδομή για κάθε άλλη μορφή αυτό-αποτελεσματικότητας (Κολιάδης , 2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός που είναι ικανός, γνωρίζει πολύ καλά τη δουλειά του και πιστεύει στις διδακτικές του ικανότητες μπορεί να καλλιεργήσει καλύτερα τις ικανότητες των μαθητών του και κυρίως εκείνων που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (Κολιάδης , 2007).

2.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο εκφράζονται διάφορα προβλήματα και δυσκολίες των παιδιών. Το περιεχόμενο της μάθησης, η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα ο μικρόκοσμος του σχολείου αποτελούν παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν δυσκολίες και προβλήματα στο παιδί (Τζουριάδου, 2009).

Σύμφωνα με τον ορισμό που είναι περισσότερο αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα σήμερα, οι «μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εξελικτικές, οι οποίες δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή στη χρήση των ικανοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή της μαθηματικής σκέψης. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο καθώς τις φέρει από την αρχή την αρχή της ζωής του μαζί του. Υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα αυτορρύθμισης, διαπροσωπικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να παρουσιάζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν ορίζονται ως μία μορφή μαθησιακών δυσκολιών. (Hamill, 1990:33).

Στη χώρα μας το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης τα τελευταία 15 περίπου χρόνια και κυρίως συνδέθηκε με την νομοθετική ρύθμιση υποκατάστασης των γραπτών εξετάσεων από προφορικές, ιδιαίτερα στην περίπτωση της δυσλεξίας. Έτσι σήμερα παρατηρείται το φαινόμενο κάθε σχολική δυσκολία να τείνει να οριστεί και να ενταχθεί στην κατηγορία των "Μαθησιακών Δυσκολιών" και συγκεκριμένα της «δυσλεξίας». Η δυσλεξία εκφράζεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία κυρίως στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. *«Η δυσλεξία είναι ένα είδος δυσκολίας που σχετίζεται με όλες τις πλευρές της γλωσσικής λειτουργίας (την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση, την έκφραση) παρότι πολλές φορές η δυσκολία εμφανίζεται με περισσότερα συμπτώματα σε μία μόνο γλωσσική λειτουργία. Η δυσλεξία αφορά και τον προφορικό λόγο, όχι επειδή δημιουργούνται δυσκολίες στην εκφορά ορισμένων φωνημάτων, αλλά επειδή δυσχεραίνεται η επεξεργασία του λόγου σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής λειτουργίας»* (Τομαράς, 2009:25).

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών ήταν κατά καιρούς ένα θέμα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς χώρους. Ωστόσο, το Ηνωμένο Βασίλειο απέρριψε επίσημα τη χρήση του όρου δυσλεξία καθώς υποστήριξε τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Η απόφαση αυτή στηρίχτηκε στην άποψη ότι ο όρος δυσλεξία συντελεί ώστε η κατάσταση που περιγράφει να καταστεί σοβαρό και χρόνιο, γιατί δεν επιδέχεται ακριβή ερμηνεία, ούτε καθορίζει συγκεκριμένη θεραπευτική αντιμετώπιση, είναι δηλαδή όρος γενικός και αόριστος (Τσοβίλη, 2001). Ο Selikowitz (1983) υποστηρίζει ότι η χρήση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» για την περιγραφή της δυσλεξίας κρίνεται σκόπιμος καθώς δεν

επισημαίνει κάποιο αίτιό της αλλά εστιάζει στη φύση του προβλήματος (Μαυρομάτη, 2001).

Για την δυσλεξία χρησιμοποιήθηκαν πολλοί όροι για να την περιγράψουν, μερικοί των οποίων είναι η «*σύμφυτη αμβλωπία συμβόλων*», η «*σύμφυτη αλεξία*», η «*σύμφυτη λεξική τύφλωση*», «*ειδική αναγνωστική επιβράδυνση*», «*ειδική εξελικτική δυσλεξία*» κ.ά. Η δυσλεξία είναι η κυριότερη μορφή μαθησιακής δυσκολίας καθώς συνδυάζει στοιχεία από όλες τις μορφές των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Φαινομενικά μοιάζει σαν την δυσκολία κατάκτησης και επεξεργασίας του γραπτού λόγου όμως στην πραγματικότητα συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της γλώσσας καθώς επίσης επηρεάζει και την μαθηματική σκέψη (Τομαράς, 2009). Η δυσλεξία δεν είναι κατά βάση μια διαταραχή της εκφοράς του λόγου καθώς ο προφορικός λόγος των δυσλεξικών παιδιών είναι φυσιολογικός εκτός αν συμπτωματικά συνυπάρχει με κάποια άλλη διαταραχή. Υπάρχουν όμως μερικοί δυσλεξικοί που παρουσιάζουν φωνολογικά προβλήματα, στα οποία αντιμετωπίζουν μια δυσκολία στη συνειδητοποίηση των λεπτών φωνολογικών διαφορών των φωνημάτων, τα οποία μπορούν να τα μεταφέρουν στο προφορικό τους λόγο με λανθασμένη άρθρωση (π.χ. να λένε «φ» αντί για «β», «λ», αντί για «ρ» κλπ.) (Μαυρομάτη, 2001).

Σύμφωνα με το DSMIV (DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS- IV, 1994) η δυσλεξία, αναφέρεται ως «*εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης*», μπορεί να διαγνωσθεί όταν η επίδοση του μαθητή σε δοσμένα tests αναγνωστικής ικανότητας, βρεθεί κάτω από το επιθυμητό επίπεδο, δεδομένου της σχολικής φοίτησης του ατόμου και της χρονολογικής και νοητικής του ηλικίας. (Κώστας Γκοτζαμάνης, 1981:44)

Άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι επίσης:

- η «*δυσαναγνωσία*», που η δυσκολία αφορά την ανάγνωση και την κατανόηση της ανάγνωσης,

-η «*δυσγραφία*», που αφορά τη δυσκολία οργάνωσης του γραπτού λόγου,

-η «*δυσαριθμησία*», που σχετίζεται με τη δυσχέρεια στην ανάπτυξη των αριθμητικών δεξιοτήτων,
και τέλος,

-η «*δυσορθογραφία*», είναι η έντονη και επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της δεξιότητας για ορθογραφημένη γραφή, τη στιγμή που η δεξιότητα για σωστή, γρήγορη και εύχερη ανάγνωση αναπτύσσεται κανονικά.

«Η δυσορθογραφία χαρακτηρίζεται από εξαιρετική δυσκολία στην ορθογραφία την στιγμή που η ανάγνωση μπορεί να είναι καλή. Είναι και αυτή μια ειδική αναπτυξιακή μαθησιακή δυσκολία και δεν οφείλετε σε άλλους

λόγους όπως η έλλειψη εκπαίδευσης, η αδιαφορία, η χαμηλή νοητική ικανότητα ή τα ψυχολογικά προβλήματα. Απλώς τα παιδιά αυτά, όπως και τα δυσλεξικά, δυσκολεύονται στην απομνημόνευση της ορθογραφίας και η δυσκολία αυτή τους ταλαιπωρεί. Ενώ γνωρίζουν τους κανόνες της ορθογραφίας και της γραμματικής δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν όταν γράφουν» (Μαυρομάτη, 2001).

Η επίδοση στις παραπάνω δεξιότητες είναι σαφώς κατώτερη από την αναμενόμενη, για την χρονολογική και νοητική ηλικία του παιδιού καθώς και την τάξη που φοιτά. Πρέπει να τονιστεί ότι δεν οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη, νευρολογικές διαταραχές, αισθητηριακές μειονεξίες, συναισθηματικές διαταραχές, αν και ενδεχομένως να συνυπάρχουν με αυτές (Βρυώνης, 2004).

2.3 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σύμφωνα με τον οδηγό για τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV, οι Μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται ως εξής:

Διαταραχή της Ανάγνωσης

Η διαταραχή αυτή που ονομάζεται επίσης και «δυσλεξία» χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα ή τη κατανόηση αυτού που διαβάζει. Η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις και παραλείψεις, είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση. Η διαταραχή της ανάγνωσης είναι δύσκολο μέχρι και σπάνιο να διαγνωσθεί πριν την αρχή της Α΄ τάξης δημοτικού καθώς τότε ξεκινά ουσιαστικά η διδασκαλία της ανάγνωσης. Η διαταραχή αυτή εμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση του μαθητή καθώς επίσης και την καθημερινή του ζωή όπου αυτή απαιτεί αναγνωστικές δεξιότητες (Τομαράς, 2009).

Διαταραχή των Μαθηματικών

Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από την μειωμένη ικανότητα του παιδιού για υπολογισμούς και πράξεις όπως για παράδειγμα την κατανόηση μαθηματικών όρων, συμβόλων, πράξεων, συγκράτηση των «κρατούμενων» κ.ά. Η διαταραχή των μαθηματικών διαγιγνώσκεται πριν το τέλος της Α δημοτικού. Η διαταραχή αυτή εμποδίζει σημαντικά το μαθητή στην επίδοσή του στα μαθηματικά και στην απόκτηση μαθηματικής ικανότητας (Τομαράς, 2009)

Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

Οι δεξιότητες της γραφής είναι και αυτές κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο καθώς παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση και ότι απαιτεί τη σύνθεση γραπτών κειμένων. Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από ελαττωμένη

ικανότητα του παιδιού να συνθέσει ένα γραπτό κείμενο και εκφράζεται με λάθη γραμματικής ή τονισμού μέσα στις προτάσεις, κακή οργάνωση των παραγράφων, ορθογραφικά λάθη και πολύ κακή εντύπωση εικόνας του γραπτού. Η διαταραχή αυτή γίνεται εμφανής στο τέλος της Β΄ δημοτικού, εφόσον έχει προηγηθεί τυπικά επαρκής διδασκαλία της σύνθεσης προτάσεων, μερικές φορές μπορεί να φανεί και σε μετέπειτες τάξεις (Τομαράς, 2009)

Μαθησιακή Διαταραχή Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς

Αυτή η κατηγορία αφορά διαταραχές μάθησης που είτε δεν πληρούν τα κριτήρια για μια συγκεκριμένη διαταραχή της μάθησης, είτε μπορεί να συμπεριλαμβάνει προβλήματα και από στις τρεις περιοχές (ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση) τα οποία σε συνδυασμό παρεμποδίζουν εξίσου σημαντικά τη σχολική επίδοση (Τομαράς, 2009).

2.3.1 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αργή εξέλιξη σε σχέση με τη σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη. Τα συχνότερα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών του προφορικού λόγου περιγράφονται ως εξής:

- τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μιλούν καθαρά αλλά έχουν μια καθυστέρηση στην ομιλία τους.
- Μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων στη λέξη – αναγραμματισμός- (σάλαθα αντί θάλασσα), όπως και «ακουστικά» λέξεις παρόμοιες (καράβι αντί καλάμι)
- Χρησιμοποιούν ανύπαρκτες λέξεις που μοιάζουν «ηχητικά» με τις σωστές (λουβό αντί βουνό), καθώς και ανώριμες συντακτικά και γραμματικά προτάσεις (εγώ θέλει πάει έξω) και ατελείς προτάσεις.
- Έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο.
- Παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάγνωση, τη διήγηση και στην περιγραφή ενός κειμένου.
- Δυσκολεύονται στο συσχετισμό αντικειμένου (εικόνας) και ονομασίας.
- Δύσκολα αποστηθίζουν στίχους ή τραγούδια ή ποιήματα και την προπαίδεια.
- Χρησιμοποιούν ανύπαρκτες λέξεις (ψευδολέξεις).
- Παρουσιάζουν προβλήματα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Κασσέρης, 2002).

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ο μαθητής που παρουσιάζει δυσκολίες κατά την ανάγνωση κειμένων αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες τόσο με επίπεδο μαθησιακής εξέλιξης όσο και σε επίπεδο βαθμού προσαρμογής μέσα στην τάξη.

Συγκεκριμένα οι μαθητές με δυσκολίες κατά την ανάγνωση παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Διαβάζουν διστακτικά και με αργό ρυθμό
- Δυσκολεύονται στην αναγνώριση των γραμμάτων κατά την πρώτη ανάγνωση, διαβάζουν συλλαβιστά, «κομπιαστά» στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, λέξη προς λέξη, μονότονα και μηχανικά χωρίς ρυθμό και χρωματισμό της φωνής στις μεγαλύτερες τάξεις.
- Χάνουν τη σειρά στο κείμενο που διαβάζουν και συχνά χρησιμοποιούν σαν αντισταθμιστική τεχνική να δείχνουν με το δάχτυλο τη λέξη που διαβάζουν στο κείμενο.
- Δυσκολεύονται να ξαναβρούν τη σωστή σειρά του κειμένου αν για οποιοδήποτε λόγο διακοπεί η αναγνωστική τους προσπάθεια.
- Παρατονίζουν τις λέξεις π.χ. διαβάζουν γέρος αντί γερός με αποτέλεσμα να αλλάζουν το νόημα του κειμένου.
- Διαβάζουν «χωρίς ανάσα», αγνοώντας τα σημεία στίξης.
- Αλλάζουν τη σειρά των λέξεων μέσα σε μια πρόταση.
- Δυσκολεύονται να διαβάσουν πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις, δηλαδή λέξεις με μικρή συχνότητα εμφάνισης π.χ. ευσυνειδησία.
- Διαβάζουν λάθος λέξεις επειδή παρασύρονται από το πρώτο γράμμα π.χ. διαβάζουν πολύ αντί πάρε, την πρώτη ή μια αναγνωρίσιμη συλλαβή π.χ. διαβάζουν παίζω αντί παιδί, την παραγωγική κατάληξη και την ορθογραφική τους ομοιότητα π.χ. διαβάζουν έμπορος αντί εμπόριο ή από την οπτική τους ομοιότητα π.χ. διαβάζουν χελιδόνια αντί χελωνάκια, μαντήλι αντί καντήλι.
- Αντικαθιστούν λέξεις με άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία π.χ. διαβάζουν δέντρο αντί ξύλο, μαύρος αντί σκοτεινός, δούλος αντί σκλάβος.
- Προσθέτουν επιπλέον φθόγγους ή συλλαβές σε μια λέξη π.χ. διαβάζουν πρόβλημα αντί πρόβλημα.
- Αντιμεταθέτουν συλλαβές μέσα μια λέξη π.χ. διαβάζουν νοσοκομείο αντί νοσοκομείο.
- Δυσκολεύονται στα συμφωνικά συμπλέγματα π.χ. διαβάζουν σφαγίδα αντί σφραγίδα, στρατός αντί στρατός.
- Παραλείπουν, επαναλαμβάνουν ή προσθέτουν μικρές λέξεις όπως να, και,...
- Διαβάζουν καθρεφτικά μικρές λέξεις π.χ. αχ αντί χα, αν αντί να, ζάρι αντί ρίζα, ήταν αντί νάτη.
- Προφέρουν λανθασμένα κάποια φωνήεντα π.χ. κόνω αντί κάνω.
- Δυσκολεύονται στην κατανόηση του κειμένου, γιατί ρίχνουν το βάρος στην «αποκωδικοποίηση» των λέξεων, στην ορθή και ακριβή ανάγνωση (Κασσέρης,2002).

Το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυποίκιλο. Μια απλή κατηγοριοποίηση των διάφορων τύπων μαθησιακών δυσκολιών καταλήγει σε τρεις βασικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε:

Δυσκολίες λόγου και ομιλίας. Πρόκειται για δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Τέτοιες μπορεί να αφορούν την παραγωγή ήχων (άρθρωση), τη μετατροπή ιδεών σε λόγο (έκφραση) ή τη κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή (Κολιάδης, 1997)

Δυσκολίες γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, προβλήματα ορθογραφίας και γενικότερα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε αυτές συμπεριλαμβάνεται και η περισσότερο γνωστή περίπτωση της δυσλεξίας (συχνά αναφέρεται και ως ειδική μαθησιακή δυσκολία) (Κολιάδης, 1997)

Δυσκολίες μαθηματικού λόγου. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν δυσκολίες στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης κατηγορίας (δυσκολίες γραπτού λόγου), πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας που, για προφανείς μάλλον λόγους, τις περισσότερες φορές ανιχνεύονται μετά την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κολιάδης, 1997).

Άλλες δυσκολίες. Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και μπορούν να ενταχθούν κάτω από τον όρο "μαθησιακές δυσκολίες", χωρίς να εμπίπτουν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Τέτοιες είναι οι οπτικό-κινητικές διαταραχές (Hammill, 1990).

Τα τελευταία χρόνια οι όροι «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Ε.Μ.Δ.) και «δυσλεξία» έχουν πλέον μπει στη ζωή εκπαιδευτικών, γονιών αλλά και μαθητών. Επίσης σε πολλές περιοχές της πόλης μας έχουν δημιουργηθεί ειδικές μονάδες για την αντιμετώπιση προβλημάτων λόγου και μάθησης. Αυτό που συμβαίνει είναι απλά αυτό που σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες αποτελεί πραγματικότητα εδώ και χρόνια. Όπως εκεί έτσι και εδώ, έχει γίνει κατανοητό ότι η κατάκτηση του γραπτού, αλλά και πριν από αυτόν του προφορικού λόγου, είναι μία εξαιρετικά πολύπλοκη και επίπονη διαδικασία που μόνο δεδομένη δεν πρέπει να θεωρείται. Υπάρχουν λοιπόν αρκετές περιπτώσεις παιδιών που σε κάποια στιγμή της ανάπτυξής τους χρειάζονται υποστήριξη από ειδικό επιστημονικό προσωπικό ειδάλλως η δυσκολία τους παγιώνεται, αποτελεί τροχοπέδη για την πρόοδό τους και δημιουργεί περαιτέρω προβλήματα. (<http://www.epilexei.gr> 29/7/2011.)

Οι τελευταίες έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση μαθησιακών δυσκολιών και διαταραχών στο προφορικό λόγο (άρθρωση, δομή και μορφολογία) ενισχύουν την κλινική εντύπωση των ειδικών θεραπειών ότι η πλειονότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν αντίστοιχη ανάπτυξη του προφορικού λόγου με την χρονολογική τους ηλικία. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες καλύπτει ένα εύρος δυσκολιών του ατόμου σχετικά με τη σχολική του επίδοση (Κουτσοβάνου ,

1994). Είναι γνωστό ότι η εκμάθηση και η κατανόηση του προφορικού λόγου επιτυγχάνονται πριν από την έναρξη της εισόδου του παιδιού στο σχολείο. Η ανάγνωση απαιτεί εγρήγορση και ενεργοποίηση του αντιληπτικού συστήματος πράγμα που δυσχεραίνει το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο προφορικό λόγο. (Bartell&Moody,1999) Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στον προφορικό λόγο εμφανίζουν τις εξής αδυναμίες: έλλειψη δεξιοτήτων αντίληψης, μνήμης, γλώσσας και φωνολογικής επίγνωσης. Μέσα από τις συγκεκριμένες δυσκολίες οι ειδικοί και οι επαγγελματίες βοήθιούνται έτσι ώστε να εστιάζουν τους τομείς υποστήριξης και να απομονώσουν τις δραστηριότητες για τις οποίες τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προφορικού λόγου θα είναι αποτελεσματικά (Πολυχρόνη,2009).

Συγκεκριμένα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προφορικού λόγου δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα και στη διάκριση φθόγγων. Επίσης παραλείπουν φθόγγους σε απλές λέξεις ή συλλαβές από λέξεις ,προσθέτουν φωνήματα, συλλαβές ή λέξεις κατά την ανάγνωση συγχέουν γράμματα με λεπτές γραφικές διαφοροποιήσεις ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά. Εν συνεχεία παρουσιάζουν και αργό ρυθμό, έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση ,χάνουν την γραμμή καθώς διαβάζουν, δυσκολεύονται να διαβάσουν ασυνήθιστες και πολυσύλλαβες λέξεις, μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις, διαβάζουν καθρεφτικά και μπορεί να δείχνουν με το δάκτυλο το σημείο που διαβάζουν ή να κινούν το κεφάλι καθώς διαβάζουν για να μη χάσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται. Όλες οι παραπάνω δυσκολίες σχετίζονται με το ακουστικό-γλωσσικό και οπτικό-χωρικό επίπεδο (Στεφανίδη,1999).

2.3.2 ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οι παράγοντες που επιδρούν στο μαθητή και του δημιουργούν προβλήματα στην γραφή με το χέρι είναι πάρα πολλοί. Τα προβλήματα του γραπτού λόγου προκύπτουν από διαταραχές της οπτικοχωρικής αντίληψης ή της λεπτής κινητικότητας ή της μεταβίβασης των πληροφοριών από το οπτικό σύστημα στο κινητικό (Wong, 1996).

Οι Lerner (1997), Graham (1986) και Behrmann και Bud (1992) θεωρούν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες σε σχέση με τα προβλήματα γραφής στο χέρι είναι: η προβληματική αναοπτικοποίηση και η ανάκληση των γραμμάτων και της ορθογραφίας των λέξεων από την μνήμη, ο ελλιπής συντονισμός των κινήσεων του ματιού ,ο ελλιπής συντονισμός του βραχίονα , του χεριού , και των μυών των δαχτύλων , η αποτυχημένη οπτική αντίληψη των γραμμάτων , αλλά και προβλήματα που πηγάζουν από άλλες, όπως χαρακτηριστικά ονομάζουν, «μηχανιστικές και γνωστικές δεξιότητες».

Πιο συγκεκριμένα οι δυσκολίες στη γραφή και στην ορθογραφία:

1. γράφουν καθρεφτικά π.χ. ε-3, ρ-9, αν αντί να
2. Αντικαθιστούν γράμματα που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους.
3. Αντικαθιστούν σύμφωνα όπως β-φ, γ-χ, δ-θ, β-δ, π-τ, - ζ-σ, ζ-ξ, ξ-ψ, Μ-Σ, Μ-Ν, ...π.χ. μολύδι αντί μολύβι, βασολάκια αντί φασολάκια, φροχή αντί βροχή, πάγος αντί πάχος, Μωτήρης αντί Σωτήρης.....
- 4.Αντικαθιστούν φωνήεντα όπως ε-ω, ε-ι, α-ο, π.χ. δόσος αντί δάσος, αγαρόσαμε αντί αγοράσαμε.
5. Παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν γράμματα ή συλλαβές μέσα στην ίδια λέξη π.χ. λιμούλα αντί λιμούλα, πετααω αντί πετάω
- 6.Συγγέουν και αντιστρέφουν τα δίψηφα σύμφωνα π.χ. πεστέτα αντί πετσέτα, παπάς αντί μπαμπάς, τσάμι αντί τζάμι και από τα δίψηφα φωνήεντα το αι με το -ια, π.χ. πιαδί αντί παιδί, πόδαι αντί πόδια.
- 7.Αντιστρέφουν και μεταθέτουν γράμματα ή συλλαβές μέσα στην ίδια λέξη π.χ. πότρα αντί πόρτα, μυνωλάς αντί μιλωνάς, μόνος αντί νομός.
- 8.Κάνουν σύντμηση / συντόμευση λέξεων π.χ. στάτης αντί στρατιώτης, όφωνος αντί ομόφωνος.
- 9.Παρουσιάζουν «παράξενη» ορθογραφία σε κάποιες λέξεις π.χ. νοσκι αντί μουσική, προγρακτο αντί πρόγραμμα, τλρσ αντί τηλεόραση (ακραίο δείγμα τηλεγραφικής γραφής).
- 10.Παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν χωρίς λόγο μικρές λειτουργικές λέξεις, όπως: και, να, θα.
- 11.Κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν διδαχθεί συστηματικά π.χ. παιδί, είναι.
- 12.Γράφουν ακατάστατα, δυσνόητα, με πολλές μουντζούρες και σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα, λέξεις μη ευθυγραμμισμένες και πολλές φορές όχι πάνω στις γραμμές του τετραδίου και γενικά δεν υπάρχει λογική σειρά στην οργάνωση του γραπτού τους.
- 13.Χρησιμοποιούν σπάνια ή με ακατάλληλο τρόπο τα κεφαλαία γράμματα π.χ. η μαρία Πήγε έξω.
- 14.Καταργούν τα διαστήματα και κολλάνε τις λέξεις μεταξύ τους π.χ. Ο πατέραςμουκαιγω
- 15.Δεν τονίζουν καθόλου τις λέξεις ή τις παρατονίζουν.
- 16.Δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης (στις πρώτες τάξεις αγνοούν ακόμα και την τελεία)
- 17.Κάνουν συντακτικά λάθη (όχι σωστά δομημένες προτάσεις)
- 18.Δυσκολεύονται και κάνουν λάθη στην αντιγραφή (από τον πίνακα ή το βιβλίο) ή στη γραφή καθ' υπαγόρευση και γενικά χρειάζονται πολύ χρόνο προκειμένου να ολοκληρώσουν γραφική εργασία.
- 19.Το γραπτό τους είναι φτωχό σε λεξιλόγιο, πολύ περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες (μπορεί να χαρακτηριστεί «τηλεγράφημα») (Λιβανίου, 2004)

Οι διδακτικές στρατηγικές που θα πρέπει να δοθούν στο μαθητή με σκοπό την υποστήριξή του θα πρέπει να επικεντρώνουν την προσοχή του παιδιού στις ιδέες του και στην οργάνωσή τους κατά την γραφή και να βελτιώνει την εύκολη ανάγνωση, την σύνταξη, την ορθογραφία, την απόκτηση πλούσιου λεξιλογίου. Οποιαδήποτε παρέμβαση και εάν τεθεί σε σχεδιασμό πρέπει να λάβει υπόψη τις ανάγκες του μαθητή, τα ενδιαφέροντα του καθώς και τα κίνητρά που έχει (Lemmon,1985).

2.3.3 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Η στάση του μαθητή προς τα μαθηματικά, θετική δηλαδή ή αρνητική προς το συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης είναι σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στην ψυχολογία του μαθητή και μετέπειτα στην επίδοσή του. Όπως αναφέρει ο Charlot (1993) κανείς δεν μπορεί να πετύχει σε κάτι που μαθαίνει εάν δεν κρατήσει θετική στάση σε αυτό». Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι οι Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται με ποικίλους τρόπους και επηρεάζουν την μαθητική ζωή και επίδοσή του μαθητή στα μαθηματικά. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που έχουν γίνει από τους S. Miller & C. Mercer 1997 με τις οποίες κάνουν επισκόπηση στα στοιχεία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά με αποτέλεσμα των ερευνών αυτών την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά.

- Αντιληπτικές δυσκολίες
- Αδυναμίες λεπτής κινητικότητας και οπτικό-κινητικού συντονισμού
- Μνημονικά προβλήματα
- Δυσκολίες ολοκλήρωσης
- Αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου
- Αδυναμίες αφηρημένης σκέψης
- Ελλειμματική προσοχή
- Διαταραχές γνωστικού ύφους
- Ανεπαρκείς γνωστικές λειτουργίες (Αγαλιώτης, 1997) Η σημασία και τα όρια των μεθόδων πρόωμης διάγνωσης των ειδικών αναγκών .Σχολείο και ζωή, σελ.391-402.

Πιο συγκεκριμένα τρόποι για ενίσχυση του μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά :

· Προδιδασκαλία του λεξιλογίου και των βασικών εννοιών που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη ενότητα που πρέπει να διδάξουμε.

Για παιδιά μικρής ηλικίας ο αριθμός των όρων που διδάσκουμε περιλαμβάνει δύο περίπου μαθηματικούς όρους της εβδομάδα.

Για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν να χρησιμοποιούνται λεξικά μαθηματικών όρων ή ένα απλό γλωσσάρι σε κάθε τάξη, με το οποίο

εξειδικεύονται όλες οι έννοιες των μαθηματικών συμβόλων και των δυσνόητων λέξεων

Π.χ. κλάσμα = μέρος του όλου

Παράγοντας = ένας αριθμός που διαιρεί ακριβώς έναν άλλο.....

· Απλούστευση της διατύπωσης προβλημάτων με τη χρήση οικείου λεξιλογίου.

· Καθοδήγηση στη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος:

- διαβάζουν το πρόβλημα δυνατά.

- Το λένε με δικά τους λόγια φωναχτά

- Λένε τη σκέψη του προβλήματος

- Κάνουν υποθέσεις σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

- Εκτιμούν τη λύση

- Κάνουν τους υπολογισμούς

- Επαληθεύουν το αποτέλεσμα (Μάρκου,1993).

Σύμφωνα με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας (Γκονέλα, 2011) οι μαθησιακές δυσκολίες σε γενικές γραμμές, θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε δύο ομάδες:

Ομάδα Α: Κατηγοριοποιήσιμες Μαθησιακές Δυσκολίες

Νευροβιολογικοί / Βιοχημικοί / Γενετικοί Παράγοντες

Δυσλεξία

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Γλωσσικές Διαταραχές ή Ειδικές Γλωσσικές Διαταραχές (ΕΤΔ)

Οριακή Νοημοσύνη

Ομάδα Β: Μη κατηγοριοποιήσιμες / Άτυπες Μαθησιακές Δυσκολίες

Νευροβιολογικοί / Βιοχημικοί / Γενετικοί Παράγοντες

Ρυθμός

Δυσκολία στην αυθόρμητη γλώσσα

Δυσκολία στη γλώσσα κατ' απαίτηση

Οργάνωση

Περιβαλλοντικοί Παράγοντες

Ψυχοσυναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα

Στην ομαδοποίηση αυτή δε συγκαταλέγονται οι μαθησιακές δυσκολίες που απορρέουν από ψυχωσικές καταστάσεις και άλλες σοβαρές ψυχοπαθολογίες, τις οποίες εμφανίζουν παιδιά με ψυχογενή σύνδρομο, όπως: σύνδρομο Asperger, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, αυτισμός ή αυτιστικά στοιχεία (άτυπος αυτισμός), σύνδρομο Tourette κ.α. Επίσης δε συμπεριλαμβάνονται μαθησιακές δυσκολίες παιδιών με ιατρικά προβλήματα, όπως: έλλειψη σιδήρου ή άλλων στοιχειωδών βιταμινών, καθώς και νευρολογικές παθήσεις, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ομαλή λειτουργία του εγκεφάλου (Lerner, 1993).

2.4 ΑΙΤΙΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι εκείνα που για οποιοδήποτε λόγο, αδυνατούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης τους και επειδή είναι τρομερά δύσκολο να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στηριζόμενα στις δικές τους μόνο δυνάμεις, χρειάζονται ειδική υποστηρικτική βοήθεια, που μπορεί να προέρχεται είτε από το σχολείο είτε από κάποιον ειδικό εκτός σχολείου (Μάνος, 1997).

Η παρέμβαση πρέπει να ξεκινά από το σημείο που βρίσκεται η δεξιότητα που υπολείπεται και αποβλέπει στο να βοηθήσει την αυτοματοποίηση της ως ένα βαθμό και ταυτόχρονα να αποτελείται από στοιχεία της σχολικής ύλης έτσι ώστε να κρατά το παιδί σε επαφή με τη σχολική εργασία. Στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης δεν είναι μόνο η βελτίωση της υπολειπόμενης δεξιότητας αλλά και το να επιτυγχάνεται ένας ανεκτός τρόπος καθημερινής παρουσίας στην τάξη (Μάνος, 1997).

Η πληρέστερη αναφορά στους παράγοντες πρόκλησης επιτυχίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει πραγματοποιηθεί Upton, Lee & Davis (1978). Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ήταν οι επτά παρακάτω παράγοντες που αναφέρονται και χρησιμοποιούνται για την εξέταση του φαινομένου: 1.η κοινωνική τάξη και οι περιβαλλοντικές συνθήκες, 2.οι διαφορές των δύο φύλων, 3.οι συναισθηματικές διαταραχές, 4.το άγχος, 5.η στάση προς το μάθημα, 6.το νοητικό επίπεδο και 7.ο δάσκαλος (Παυλίδης, 2009).

Ο αιτιολογικός παράγοντας της χαμηλής κοινωνικής τάξης και του φτωχού πολιτιστικού περιβάλλοντος στην σχολική επίδοση και γενικά στην μαθητική εξέλιξη του παιδιού, έχει τεκμηριωθεί εδώ και τρεις δεκαετίες. Σύμφωνα με τον Choat (1974) τα παιδιά με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να αναμειχτούν και να εξερευνήσουν καταστάσεις που απαιτούν σωστές μαθητικές λειτουργίες. Επιπροσθέτως στερούνται την βοήθεια ενός μεγαλύτερου που μπορεί να διορθώνει τα λάθη τους και να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γνώσης τους. Το αποτέλεσμα αυτού είναι να μην αναπτύσσουν σωστά έννοιες (Παυλίδης, 2009).

Οι B. Allardice & H. Ginsburg (1983) και B. Charlot (1993) αναφέρουν ότι η εξέταση με ελεύθερα από πολιτισμικές επιδράσεις τεστ αποδεικνύει ότι τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων αναπτύσσουν επαρκώς τις βασικές μαθητικές έννοιες και διαθέτουν το αναγκαίο νοητικό δυναμικό. Σε αντίθεση η αδυναμία των παιδιών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν οφείλεται ωστόσο σε έλλειψη δυνατοτήτων, αλλά σε αδυναμία ταύτισης με την υπάρχουσα ιδεολογία (Charlot, b.1993). Είναι διαπιστωμένο ότι ένα είδος μαθησιακών δυσκολιών οφείλεται σε νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει θεμελιακές λειτουργίες της μάθησης. Παρουσιάζεται δηλαδή, σε παιδιά με κανονική ή και ανώτερη νοημοσύνη που φοιτούν σε κανονικά σχολεία κι έχουν εκτεθεί σε συνήθη κοινωνικά και πολιτιστικά ερεθίσματα (Παυλίδης, 2009).

Υπάρχουν όμως και παιδιά με τις ίδιες ή παρόμοιες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες οφείλονται σε διάφορα βιολογικά και εκπαιδευτικά αίτια όπως:

α) σε χαμηλή νοημοσύνη

β) σε σοβαρές αισθησιακές διαταραχές κυρίως της όρασης, της ακοής και της κινητικότητας

γ) σε ανεπαρκή σχολική εκπαίδευση π.χ. συχνές απουσίες πάνω από 10% σε διδακτικές ημέρες του σχολικού έτους ή συχνές αλλαγές σχολείου πάνω από 2 φορές το χρόνο,

δ) σε δυσμενές οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που εμποδίζει την απόκτηση νέων γνώσεων από το παιδί,

ε) σε διαταραχές του προφορικού λόγου. (Κατά κανόνα, τα παιδιά που έχουν προβλήματα στον προφορικό τους λόγο , τα μεταφέρουν και στο γραπτό)

(Παυλίδης ,2009)

Για τη διάγνωση και αξιολόγηση των δυσκολιών είναι απαραίτητη η συμβολή ενός έμπειρου και εξειδικευμένου προσωπικού που θα περιλαμβάνει αρχικά ειδικευμένο παιδίατρο, εκπαιδευτικό ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή και κατά περίπτωση άλλους ειδικούς, οι οποίοι θα εκτιμήσουν προσεκτικά τις ικανότητες και τις αδυναμίες του παιδιού με μία σειρά ειδικών διαγνωστικών εργαλείων και δοκιμασιών, προκειμένου να διαπιστώσουν αρχικά την αιτία και κατά δεύτερον το είδος των μαθησιακών δυσκολιών του κάθε παιδιού (Παυλίδης ,2009).

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο εντοπίζεται εγκαίρως, ανεξάρτητα από τα αίτια στα οποία οφείλονται οι δυσκολίες του, μπορεί να βοηθηθεί σημαντικά. Μέσα από μια σειρά εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι ειδικοί μπορούν να δώσουν τρόπους, μεθόδους και εργαλεία στο παιδί ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυσκολίες του και να αρχίζει να βελτιώνεται σημαντικά και στο σχολείο. Παράλληλα, παρέχεται ψυχολογική στήριξη τόσο στο παιδί, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, η οικογένεια ενημερώνεται για τη φύση της δυσκολίας του παιδιού και καθοδηγείται πιο σωστά και ολοκληρωμένα ώστε να βοηθά το παιδί πιο αποτελεσματικά στο σπίτι (Βαμβούκας,1991).

Τέλος, υπάρχει πάντα ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας με το σχολείο του παιδιού και με τους δασκάλους του, ώστε να υπάρχει διαρκής ενημέρωση και να μεγιστοποιείται έτσι το θετικό αποτέλεσμα της αντιμετώπισης των δυσκολιών. Σε πολλούς από τους ορισμούς είτε αναφέρεται, είτε υπονοείται, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με μη τυπική εγκεφαλική λειτουργία. Εξ ορισμού, μία διαταραχή στη μάθηση είναι πιθανόν να είναι το αποτέλεσμα δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος, εφόσον η μάθηση ολοκληρώνεται εντός του εγκεφάλου. Όπως αναφέρεται , η νευρολογική κατάσταση είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να διαπιστωθεί με ένα συνηθισμένο

εξωτερικό ιατρικό έλεγχο. Έτσι η δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος θεωρείται προϋπόθεση και καθορίζεται μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς. Ωστόσο, από σχετικές ιατρικές έρευνες και από τη διερεύνηση της δυσλεξίας φαίνεται να υπάρχουν αρκετά αποδεικτικά στοιχεία από πολύπλοκες διερευνήσεις του εγκεφάλου, οι οποίες επιβεβαίωσαν την υπόθεση της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (Βαμβούκας,1991).

Οι αιτιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας συνδέονται και με διαταραχές στις γνωστικές λειτουργίες (ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, ελλείμματα στην προσοχή, στη μνήμη, στις λειτουργίες της γλώσσας). Επίσης μπορεί να υπάρχει ιστορικό περί γεννητικού τραύματος, να έχουμε εμφάνιση της δυσκολίας και σε άλλα μέλη της οικογένειας, να συνυπάρχουν νευρολογικές και άλλες παθήσεις ή σύνδρομα, όπως δηλητηριάσεις από μόλυβδο, εμβρυϊκό αλκοολικό σύνδρομο ή σύνδρομο του εύθραυστου Χ χρωμοσώματος, τα οποία παραπέμπουν σε μία βιολογική προδιάθεση (Δράκος,1998).

Ως κυριότερα αίτια των προβλημάτων μάθησης αναφέρονται :

α) τα φυσιολογικά

β) τα ψυχολογικά και ψυχιατρικά

γ) τα κοινωνιολογικά ή περιβαλλοντικά (Δράκος,1998).

Στα φυσιολογικά αίτια περιλαμβάνονται νευρολογικές δυσλειτουργίες, τα γενετικά αίτια και ο υποσιτισμός. Αναφερόμενοι στην περίπτωση της χώρας τους (Καναδάς) οι Yell , M.I. &Drasgow, E. (1998) περιγράφουν ότι το 15% περίπου των μαθητών των δημόσιων σχολείων με χαμηλές επιδόσεις, οι μισοί σχεδόν εμφανίζουν κάποιο τύπο νευρολογικής ή γενετικής ανεπάρκειας και οι άλλοι μισοί έχουν έλλειψη κινήτρων .

Από τα φυσιολογικά αίτια προσδιορίζονται ευκολότερα οι νευρολογικές δυσλειτουργίες, τα γενετικά αίτια και ο υποσιτισμός. Αρχικά οι μαθησιακές δυσκολίες, ταυτίζονταν με τους όρους ελαφρά εγκεφαλική βλάβη ή δυσλειτουργία. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μία κατηγορία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς νευρολογικά σημεία. Επίσης, ένας αριθμός με σαφή ήπια νευρολογικά σημεία δεν παρουσίαζε μαθησιακές δυσκολίες (Δράκος1998).

Στα παιδιά που δε διαπιστώνεται νευρολογική δυσλειτουργία, εφόσον αποκλειστούν τα ψυχολογικά αίτια ή η έλλειψη κινήτρων, τότε είναι πιθανόν η μαθησιακή δυσκολία να οφείλεται σε κάποια γενετική διαταραχή ή σε αναπτυξιακό πρόβλημα ή σε ελαφριά νευρολογική δυσλειτουργία, τόσο λεπτή που δεν ανιχνεύεται από μία τυπική νευρολογική εξέταση. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, που δεν υπάρχουν νευρολογικές δυσλειτουργίες, οι ακαδημαϊκές μαθησιακές ανεπάρκειες είναι δυνατόν να οφείλονται σε ανατομικές ιδιαιτερότητες κατά την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Οι ανατομικές αυτές παραλλαγές μπορεί να αποτελέσουν την αιτία διαταραχών επιμέρους ικανοτήτων. Ο υποσιτισμός και οι δυσλειτουργίες διαφόρων ενδοκρινών αδένων

μπορεί να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως τη λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και τη διανοητική λειτουργία (Levin,1987).

Η έκθεση της μητέρας ή του εμβρύου κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης σε ποικίλες τοξικές ουσίες μπορεί να προξενήσει βραχυχρόνιες ή μακροχρόνιες βλάβες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Η χρήση ουσιών ή φαρμάκων κατά τη διάρκεια εγκυμοσύνης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα βλάβες στο έμβryo. Τέτοιες ουσίες μπορεί να είναι από σκληρά ναρκωτικά, όπως η ηρωίνη μέχρι ουσίες όπως είναι το αλκοόλ και η νικοτίνη, καθώς επίσης και συνταγογραφούμενα ή μη φάρμακα. Επίσης, η μόλυνση ή οι ακτινοβολίες μπορεί να επηρεάσουν σοβαρά το έμβryo κατά τη διάρκεια της κύησης. Μία κατηγορία βρεφών που θεωρούνται υψηλού κινδύνου να παρουσιάσουν κατά τη σχολική τους ζωή μαθησιακές δυσκολίες είναι τα πρόωρα και τα πολύ χαμηλού βάρους κατά τη γέννηση. Από τους ψυχολογικούς και ψυχιατρικούς παράγοντες έχει αποδειχτεί ότι οι συναισθηματικές διαταραχές επηρεάζουν σοβαρά την επίδοση στο σχολείο (Μάνος, 1997).

Όσον αφορά τους κοινωνιολογικούς παράγοντες είναι δύσκολο να συσχετιστούν ειδικά με την ακαδημαϊκή ικανότητα, αλλά οι μελέτες παιδιών των ghetto δείχνουν ότι για τα παιδιά αυτά υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να παρουσιάσουν βιολογικές και κοινωνικό-περιβαλλοντικές ανεπάρκειες. Τα παιδιά από πολύ χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό με τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά η αιτιολογία τους είναι δύσκολο να διαπιστωθεί. Πολλά από αυτά τα παιδιά βελτιώνονται με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων, εφόσον αυτά περιλαμβάνουν ισχυρή συναισθηματική υποστήριξη και εξάσκηση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Τα προβλήματα μάθησης σε πολλά απ' αυτά τα παιδιά προέρχονται όχι από μία χρόνια νευρολογική, δομική ή λειτουργική δυσλειτουργία, αλλά από μία συναισθηματική αποστέρηση, η οποία σταδιακά μπορεί να εξαλειφθεί. Τα παιδιά αυτά θεωρούνται κατά λάθος παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και οι διαταραχές που παρουσιάζουν στη μάθηση χαρακτηρίζονται ως μαθησιακά προβλήματα και όχι ως μαθησιακές δυσκολίες (Μάνος, 1997).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (εφημερίδα το ΒΗΜΑ, 26/11/2011) η συχνότητα των δυσκολιών μάθησης ποικίλλει από 2% έως 10%. Ο ρυθμός αύξησης τα τελευταία χρόνια έχει μειωθεί σημαντικά. Η αύξηση αυτή παρατηρήθηκε για τους εξής λόγους:

1. Υπήρξε μεγάλη ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και υπήρξε σχετική πίεση προς τα σχολεία για να παρέχουν επαρκή υποστηρικτικά προγράμματα.
2. Βελτιώθηκαν οι διαδικασίες αναγνώρισης και αξιολόγησης των μαθησιακών

δυσκολιών

3. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως κατηγορία είναι κοινωνικά αποδεκτή, επειδή δεν έχει το στίγμα άλλων περιοχών της ειδικής αγωγής (π.χ. νοητικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς).

Αντίθετα με ότι συνέβη με τις δυσκολίες μάθησης υπάρχει μία μακροχρόνια τάση μείωσης του αριθμού των παιδιών και των νέων με νοητική υστέρηση. Ενδέχεται ένα ποσοστό από τους μαθητές αυτούς να έχουν ενταχθεί στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, ακόμη και με δικαστικές αποφάσεις. Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα το ποσοστό των μαθητών που έχουν ταξινομηθεί στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών κυμαίνεται από 2,2% έως 7,8% και διαφέρει από πολιτεία σε πολιτεία.

Γενικότερα η κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών είναι η μεγαλύτερη και υπολογίζεται ότι περιλαμβάνει περίπου το ήμισυ του αριθμού των μαθητών (50%) που δέχονται ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Όσον αφορά τα Μαθηματικά, έρευνες έχουν δείξει ότι περίπου 6% των παιδιών σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν αναπτυξιακές δυσκολίες, που θεωρούνται εγγενείς. Τουμάσης, Μ. (1994) Οι σοβαρές αυτές δυσκολίες αποθηκεύουν την απόκτηση και χρήση των μαθηματικών εννοιών και την ικανότητα εκτέλεσης των μαθηματικών πράξεων. Ο Κοx (1989) μελέτησε ένα μεγάλο αριθμό παιδιών πέμπτης τάξης στην Τσεχοσλοβακία και βρήκε ότι 24 από τα 375 (6,4%) είχαν αναπτυξιακή δυσαριθμησία σύμφωνα με τα κριτήρια του ορισμού που είχε ο ίδιος δώσει. Η Badian μελέτησε ένα δείγμα 1476 παιδιών στις τάξεις 1 έως 8 και συμπέρανε ότι 2,2% είχαν χαμηλή επίδοση και δυσκολίες μόνο στην ανάγνωση, 3,6% μόνο στα Μαθηματικά και 2,7% και στην ανάγνωση και στα Μαθηματικά. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που είχαν χαμηλή επίδοση στην Αριθμητική με ή χωρίς σχετιζόμενη αναγνωστική δυσκολία ήταν 94 (6,4%) που συμπίπτει με την τιμή που είχε προαναφέρει ο Κοx. Από τα ποσοστά αυτά προκύπτει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά είναι ένα αρκετά συχνό φαινόμενο.

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση οι μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά, ως μεμονωμένη δυσκολία (μόνο στα Μαθηματικά), απαντάται περίπου στο ένα πέμπτο των δυσκολιών μάθησης και στις Η.Π.Α. Το ποσοστό αυτό εκτιμάται στο 1% των παιδιών σχολικής ηλικίας. Υπάρχει μια ποικιλία θεωριών σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Κοινό σημείο αναφοράς τους αποτελεί το ότι όλες, με κάποιο τρόπο, εμπλέκουν τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Πιθανές λοιπόν αιτίες μαθησιακών δυσκολιών πιστεύεται πως είναι:

1. Λάθη στη δομή του εγκεφάλου
2. Ελλιπής διατροφή
3. Χρήση ναρκωτικών ουσιών
4. Κληρονομικές αιτίες
5. Ελλιπής φροντίδα στα στάδια της βρεφικής ηλικίας του ατόμου

6. Ελλιπής επικοινωνία ανάμεσα σε διάφορα μέρη του εγκεφάλου
7. Λανθασμένη παραγόμενη ποσότητα νευροδιαβιβαστών ή δυσλειτουργία στη χρήση τους (Hammill, 1990).

Ο νευρομορφολογικός γενότυπος

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες σε εγκεφάλους αποθανόντων δυσλεξικών , διαπιστώθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού , στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 5 ου και 6 ου μήνα της εγκυμοσύνης. Διατυπώνεται η υπόθεση ότι στο χρονικό αυτό διάστημα τα εγκεφαλικά κύτταρα δεν μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού και έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπου ως γνωστό βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο (Παυλίδης, 2009).

Συνέπεια τούτου είναι μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης διατυπώνεται η άποψη ότι πιθανώς το φαινόμενο αυτό οφείλεται σε αυξημένα επίπεδα τεστοστερόνης κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. GurneyR.(1983) Ο Ολλανδός καθηγητής Dumont (1990), διατυπώνει τη θέση του, ότι ο συνδυασμός της βλάβης αυτής με αδυναμίες στο ανοσοποιητικό σύστημα προκαλεί πιθανότατα αλλεργίες και ότι αιτία γι ' αυτό είναι η κυριαρχία του 15^{ου} χρωμοσώματος (Παυλίδης, 2009).

Γενετική βάση της δυσλεξίας

Οι αμερικανοί γιατροί Pennington και Smith (1987) διατύπωσαν τη θεωρία ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση. Στο χρωμόσωμα 15 βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα δυσλεξικά, τα οποία προέρχονται από οικογένειες στις οποίες εδώ και γενεές υπήρχαν δυσλεξικοί . Οι οικογένειες αυτές παρουσίαζαν επίσης βλάβες στο γλωσσικό κέντρο και στο ανοσοποιητικό σύστημα - όπως αναφέρθηκε και παραπάνω - καθώς και στη δομή της πλευρίωσης (κυρίως αριστεροχειρία) (Παυλίδης, 2009).

Τέλος ο Galaburda (1987) σε αυτοψία εγκεφάλων δυσλεξικών ανδρών, διαπίστωσε μια βλάβη στη συνήθη ασυμμετρία των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και ιδίως στο γλωσσικό κέντρο. Και οι τρεις πάντως παραπάνω ερευνητές δεν ισχυρίζονται ότι υπάρχει κάποιο " γονίδιο δυσλεξίας ", αλλά ένα " σφάλμα " που μπορεί να προκαλεί βλάβη στην κινητικότητα και στην εξέλιξη της πλευρίωσης (δεξιόχειρας ή αριστερόχειρας) (Παυλίδης, 2009).

Ως συνέπεια αυτού του γεγονότος έχουμε αρνητική γλωσσική εξέλιξη στο παιδί και στη συνέχεια αδυναμία και προβλήματα στην κατανόηση, ανάλυση και σύνθεση των φωνημάτων (συλλαβών). Όλα αυτά

οδηγούν στην εμφάνιση δυσλεξίας , στη δυσκολία δηλαδή εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής , με την έννοια της ορθής γραφής (Παυλίδης, 2009).

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες στράφηκαν προς το παιδί , αρχικά στην Αμερική και αργότερα στην Ευρώπη , και κατέληξαν στην οργανικότητα της δυσλεξίας και στη σύνοψη δυο κατηγοριών όσον αφορά τα αίτια:

Τα πρωτογενή αίτια της δυσλεξίας αποτελούν κυρίως την κληρονομική προδιάθεση. Η δυσλεξία είναι κατά μεγάλο ποσοστό εγγενής. Καθυστέρηση ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου ή, μη ολοκλήρωση στη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και σχηματισμός δυσπλασιών , κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο (Παυλίδης, 2009).

Εν συνεχεία, τα δευτερογενή αίτια της δυσλεξίας τα οποία είναι οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανών να συμβαίνουν πριν τη γέννα , κατά τη διάρκεια της ή μετά. Σε δύσκολες εγκυμοσύνες ή πολύπλοκες γέννες μπορεί να προκύψει ελαφρά εγκεφαλική βλάβη από ανοξία (έλλειψη οξυγόνου στον εγκέφαλο) κατά τον τοκετό ή από μηχανικά τραύματα (Παυλίδης, 2009).Οι διαδικασίες στον εγκέφαλο κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πολυσύνθετες και περίπλοκες , γι ' αυτό και οι ελαχιστότατες βλάβες μπορεί να έχουν σοβαρές συνέπειες. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι συνέπειες θα εμφανιστούν οπωσδήποτε . Μερικές φορές , κυρίως όταν γίνεται έγκαιρη διάγνωση , οι συνέπειες ελαχιστοποιούνται ή εξαφανίζονται τελείως. Αυτό βέβαια εξαρτάται και από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, από την οικογένεια και το σχολείο (Παυλίδης, 2009).

Στο τέλος της Β' τάξης Δημοτικού ολοκληρώνεται κανονικά ο μηχανισμός ανάγνωσης και γραφής στο παιδί. Επίσημα στη χώρα μας τότε μπορεί να γίνει η διαγνωστική εξέταση, από τις Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής και τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Κασσέρης, 2002).

Μετά την επίσημη διάγνωση και τη διαπίστωση της δυσλεξίας , συνήθως οι γονείς ανακουφίζονται διότι ξέρουν ότι το παιδί τους δεν έχει νοητική καθυστέρηση και δεν είναι αδιάφορο. Έτσι μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Κασσέρης,2002).

Εδώ πρέπει να τονίσουμε με έμφαση ότι οι γονείς δεν έχουν καμιά ευθύνη για το γεγονός ότι το παιδί τους έχει δυσλεξία . Είναι απαραίτητο λοιπόν , να μην αισθάνονται ενοχές ή να διατυπώνουν αλληλοκατηγορίες (Κασσέρης,2002).

Να επισημανθεί ότι δεν φταίει το παιδί και αυτό πρέπει να του το κάνουν σαφές τόσο οι γονείς του όσο και οι δάσκαλοι του. Πρωτίστως οι γονείς πρέπει να μιλήσουν με το διευθυντή του σχολείου, το δάσκαλο ή τον καθηγητή του παιδιού (Κασσέρης,2002).

Τονίζεται λοιπόν ιδιαίτερα ότι οι γονείς πρέπει με ηρεμία , επιμονή και υπομονή να αντιμετωπίσουν το θέμα. Να προσθέσουμε εδώ ότι μεγάλη σημασία έχει η έγκαιρη διάγνωση. Η δυσλεξία θα πρέπει να αντιμετωπιστεί χωρίς καθυστέρηση , αμέσως μετά τη διάγνωση , με ένα ειδικό πρόγραμμα θεραπείας , τα αποτελέσματα της οποίας θα είναι σύντομα ορατά. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με ελαφρές εγκεφαλικές βλάβες , τα οποία με ταχύρυθμο πρόγραμμα και ειδικές ασκήσεις ξεπέρασαν το πρόβλημα και ο εγκέφαλος τους αποκατέστησε πλήρως τις λειτουργίες του (Αγαλιώτης,1999).

Μια δυσλεξία ελαφριάς μορφής μπορεί να εξαφανιστεί εντελώς, σε αντίθεση με τη βαριάς μορφής δυσλεξία ,η οποία μπορεί να υπάρχει στο άτομο σ ' όλη του τη ζωή. Παρόλα αυτά ,όμως, τα δυσλεξικά άτομα αναπτύσσουν τεράστιες ικανότητες ως αντίβαρο στις δυσκολίες τους (Αγαλιώτης,1999).

Είναι απαραίτητο να τονισθεί ότι η δυσλεξία δεν πρέπει να γίνει για το παιδί ο " φαύλος κύκλος " , ο οποίος όταν κλείσει στην παιδική ηλικία , θα είναι δύσκολο να σπάσει από τον έφηβο δυσλεξικό . Οι μαθησιακές δυσκολίες που έχει το παιδί , το οδηγούν σε συνεχείς αποτυχίες στο σχολείο με συνέπεια να νιώθει απόρριψη . Αυτό το γεγονός οδηγεί το παιδί σε μεγαλύτερες σχολικές αποτυχίες που με τη σειρά τους επιτείνουν το άγχος του . Συνέπεια τούτου είναι η διαταραγμένη συμπεριφορά που οδηγεί στην επιθετικότητα, στην αποθάρρυνση και στην παραίτηση από κάθε προσπάθεια (Καλαντζή,1994).

Ο μαθητής ή η μαθήτρια θα πρέπει λοιπόν να ενημερωθεί από τους γονείς του για την αιτία ή τις αιτίες των δυσκολιών τους. Επιπλέον το οικογενειακό φιλικό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού θα πρέπει να κατανοήσει απόλυτα πως αν καταφύγει σε επιθέσεις και κατηγορίες εις βάρος του μαθητή η της μαθήτριας, τότε οι συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς είναι βαρύτερες από τις συνέπειες της δυσλεξίας (Καλαντζή,1994).

Δεν πρέπει να συγχέεται το δυσλεξικό παιδί με το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζει στοιχεία δυσλεξίας. Ο δυσλεξικός μαθητής έχει νοημοσύνη φυσιολογική και η συμπεριφορά του δείχνει πως είναι πολύ πιο έξυπνος από ότι φανερώνει η επίδοση του στην ανάγνωση, στη γραφή ή στην αριθμητική (Καλαντζή,1994).

Τα βασικότερα συμπτώματα που δείχνουν ότι το παιδί μπορεί να έχει δυσλεξία, είναι τα παρακάτω:

1)Προφορικός λόγος.

Το παιδί, δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει, σύνθετες ή πολύπλοκες λέξεις, έχει προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή τις αντωνυμίες, παραλείπει συλλαβές ή καταλήξεις και μιλάει κομπιαστά, ψάχνοντας να βρει τις κατάλληλες λέξεις (Κανάκης, 2001).

2)Χωρο-χρονικός προσανατολισμός.

Εδώ το άτομο, συγχέει το αριστερά - δεξιά, Βορρά - Νότο, χθες – αύριο και δυσκολεύεται να διαβάσει σωστά το χάρτη ή ακόμη να μάθει και την ώρα (Κανάκης, 2001).

3) Μνήμη-Μνήμη Ακολουθιών.

Σε αυτή την περίπτωση, δυσκολεύεται να θυμηθεί και συνεπώς να εκτελέσει μια σειρά προφορικών εντολών, να πει τους μήνες με τη σειρά τους, να αριθμήσει ζυγούς αριθμούς, να μάθει την προπαίδεια, κτλ (Κανάκης, 2001).

5) Ανάγνωση -Γραφή.

Το δυσλεκτικό παιδί, παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές η λέξεις, πηδάει σειρές, συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (δένω-μένω). Ίσως να παρουσιάζει καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή (χα αντί αχ), αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν ίδια ή παρόμοια σημασία (σκοτεινό αντί μαύρο), συγχέει γράμματα ως προς τον προσανατολισμό τους στο χώρο ή τη σειρά τους μέσα στη λέξη (δ,ϋ,ρ, κ.λ.π). Δυσκολεύεται να τονίσει σωστά τις λέξεις, διαβάζει στον αόριστο, διαβάζει, αγνοώντας τα σημεία της στίξης και τα γραπτά του είναι ακατάστατα και δυσανάγνωστα (Κανάκης, 2001).

6) Ατομική ακαταστασία

Στην ατομική ακαταστασία, το παιδί εγκαταλείπει ή χάνει τα ατομικά του είδη, ξεχνάει μονίμως να αποτελειώσει τη σχολική του εργασία στο σπίτι (Κανάκης, 2001).

2.5 ΣΧΟΛΙΚΗ ΥΠΟΕΠΙΔΟΣΗ

Η σχολική υποεπίδοση ενός μαθητή, ορίζεται από τη σχέση του με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αρκετοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και οι γονείς τους τις περισσότερες φορές, αποδίδουν αυτή την αποτυχία σε "τεμπελιά" του παιδιού τους ή σε γενικότερη αδυναμία στα μαθήματα. Αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. Οι δεξιότητες τους σε ανάγνωση, γραφή, αριθμητική κ.τ.λ. αναπτύσσεται με πολύ αργούς ρυθμούς σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Τα παιδιά αυτά, δυσκολεύονται πολύ στην ορθογραφία και δεν κατανοούν την ετυμολογική προέλευση των λέξεων, μαθαίνοντας την ορθογραφία των λέξεων φωτογραφικά. Επειδή αυτά τα παιδιά δεν συμμετέχουν πολύ στο μάθημα μπορούν να περάσουν απαρατήρητα για πολλά χρόνια και στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού να αρχίσουν να φαίνονται έντονα οι δυσκολίες τους (Μεσσήνης, 2011).

2.5.1. ΑΙΤΙΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Τα παιδιά κατά τη γέννηση τους, έχουν έναν τεράστιο αριθμό κυττάρων που ανήκουν στον εγκέφαλο και πολλές προκαθορισμένες συνδέσεις. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης ενός παιδιού το περιβάλλον του επιδρά ουσιαστικά, και όταν πια θα το αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί, θα έχουν ήδη χαραχθεί σε αυτό χαρακτηριστικά που θα το επηρεάσουν στο μέλλον. Αρκετές είναι οι φορές που δεν εντοπίζεται αμέσως σε ένα παιδί το πρόβλημα που έχει με τη σχολική του υποεπίδοση. Αυτό συμβαίνει γιατί μπορεί να έχει μόνο ειδική δυσκολία, η οποία να το κάνει βραδύ στη μάθηση και έτσι να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να διαγνωστεί (Μιχελογιάννης, 1998).

Η αιτία της σχολικής υποεπίδοσης, δεν είναι σαφής. Μπορεί να υπάρχουν ανωμαλίες στις αναγνωστικές διεργασίες (π.χ. ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, ελλείμματα στη προσοχή, στη μνήμη, στις διεργασίες της γλώσσας). Ακόμη, μπορεί να υπάρχει ιστορικό περί γεννητικού τραύματος, να συνυπάρχουν νευρολογικές και άλλες παθήσεις (Μάνου, 1997). Εκτός των νευρολογικών φύσεως αιτιών άλλοι παράγοντες είναι:

Κληρονομικότητα, οι βιομηχανικές διαταραχές, η προσβολή από τοξικές ουσίες, οι παρακωλύσεις στη μνήμη, ακατάλληλη διδασκαλία, αγχογόνες συνθήκες μάθησης.

Τα αίτια της σχολικής υποεπίδοσης χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- 1)Σωματικά
- 2)Ψυχολογικά
- 3)Κοινωνικά ή περιβαλλοντικά

Σε αυτές τις κατηγορίες συμπεριλαμβάνονται και άλλα αίτια όπως:

Γενετικά αίτια, κακή διατροφή, λοιμώδη αίτια που επηρεάζουν τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο, κακώσεις, τοξικά αίτια(όπως αυτά που μπορεί να προκληθούν σε περιοχές με μόλυνση του περιβάλλοντος) διαταραχές ορμονών, επιληπτικές κρίσεις βαριάς μορφής, βαριές αναιμίες, διαταραχές όρασης, ακοής, αναπηρίες κ.λπ. Όλες αυτές οι αιτίες μπορούν να επηρεάσουν το παιδί άμεσα και έμμεσα. Σε περιπτώσεις που η οικογένεια έχει έντονες αδυναμίες, αυτές μπορεί να έχουν σαν αποτέλεσμα έντονες επιδράσεις στην ανατροφή των παιδιών. Διαταραχές συμπεριφοράς και κυρίως ψυχολογικά προβλήματα όπως και το υπερκινητικό σύνδρομο είναι αιτίες της σχολικής υποεπίδοσης. Δεν είναι σίγουρο ότι η κληρονομικότητα παίζει ρόλο στη σχολική υποεπίδοση διότι ο εγκέφαλος του παιδιού εκτίθεται σε πολλές επιδράσεις μετά το τοκετό (Μιχελογιάννης, 1998).

Συνολικά οι αιτίες που προκαλούν σχολική υποεπίδοση συνδέονται με:

- A) Διαταραχές πρόσληψης
- B) Νοημοσύνη
- Γ) Σωματικές αναπηρίες
- Δ) Διαταραχές προσοχής και συγκέντρωσης
- E) Ψυχώσεις
- ΣΤ) Διαταραχές μνήμης
- Z) Ψυχολογικά αίτια
- H) Άγνωστες αιτίες (Μιχελογιάννης ,1998).

Επίδραση οικογενειακού περιβάλλοντος:

Από έρευνες γνωρίζουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δεν χαίρουν συνήθως της εκτίμησης γονιών, συμμαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιλέγονται λιγότερο σαν φίλοι και δέχονται συνεχώς την απόρριψη του κοινωνικού συνόλου. Το αποτέλεσμα τελικά όλων αυτών των φαινομένων είναι τα παιδιά αυτά να μην διαπαιδαγωγούνται σωστά και να μη λαμβάνουν την ποιοτική συμπεριφορά που τους αναλογεί ως μαθητές και άτομα. Αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεκτίμησης είναι το γεγονός ότι σχετίζονται πολλές φορές με συμπτώματα κατάθλιψης ,άγχους, επιθετικότητας κοινωνικής απόσυρσης. Τα μαθησιακά προβλήματα, συσχετίζονται άμεσα και με προβλήματα ψυχοσυναισθηματικής φύσης. Επομένως οι γονείς αυτών των παιδιών καλό θα είναι, όταν διαγνώσουν έλλειψη στο μαθησιακό τομέα να επιδιώξουν παράλληλα και την ψυχολογική στήριξη αυτών των παιδιών ,ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη τους σε όλα τα επίπεδα (Καλουδά, 2011).

Ο ρόλος του γονέα:

Ο γονέας σε σχέση με τα παιδιά, αυτά έχει να παίξει ένα άκρως σημαντικό ρόλο και είναι δυνατόν να αισθάνεται κουρασμένος και ανασφαλής πολλές φορές σε σχέση με το έργο του ως γονέας. Είναι απαραίτητη η συμβουλευτική από εξειδικευμένο ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό, που ως στόχο έχει να ενθαρρύνει τους γονείς και να τους κατευθύνει διεξοδικά. Επομένως είναι απαραίτητο ο γονέας να συμμετάσχει σε ομάδα δράσης που απαρτίζεται από τον ίδιο ,τον ειδικό παιδαγωγό και τον κοινωνικό λειτουργό. Ο προγραμματισμός και ο τρόπος παρέμβασης, είναι βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα κάθε παρέμβασης (Καλουδά, 2011).

Οι γονείς είναι καλό να αποφεύγουν τις συγκρίσεις σε σχέση με άλλα παιδιά της οικογένειας ή του περίγυρου. Δεν μπορούμε να συγκρίνουμε

ανόμοιες καταστάσεις και σαφέστατα η έννοια της εξέλιξης έχει να κάνει με το προσωπικό δυναμικό του κάθε παιδιού. Οι γονείς θα πρέπει να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες για τις ικανότητες αυτών των παιδιών και μέχρι που μπορούν να εξελιχθούν. Έτσι και αυτά θα νιώθουν πιο καλά ψυχολογικά, πιο δυνατά και πρόθυμα να προσπαθούν για το καλύτερο(Καλουδά, 2011).

Πολλοί γονείς αρνούνται την παραδοχή της ιδιαιτερότητας αυτών των παιδιών γιατί τους είναι πολύ επίπονο να το αντιμετωπίζουν καθημερινά. Με τον τρόπο αυτό, δεν λύνουν το πρόβλημα αλλά το διαιωνίζουν. Σε πολύ μικρή ηλικία οι γονείς δεν δέχονται την επίσκεψη σε εξειδικευμένους επιστήμονες φοβούμενοι τι μπορεί να ακούσουν (αντιδράσεις και σχόλια) από το περίγυρο τους. Ωστόσο είναι απαραίτητο το συντομότερο δυνατόν να ενημερωθούν και να μπουν στην διαδικασία ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων για το όσο πιο νωρίς ξεκινήσει αυτή η διαδικασία τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα της παρέμβασης (Καλουδά, 2011).

Όταν αυτά τα παιδιά ρωτάνε είναι γεγονός ότι μπορεί να επαναλαμβάνουν αρκετές φορές μια πρόταση που έχει απαντηθεί. Η απάντηση των γονέων είναι επιθυμητό κάθε φορά να είναι πλήρης και να εκφέρεται αργά και σταθερά. Η επανάληψη ξεκάθαρα έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα γενικότερα και ειδικότερα για αυτά τα παιδιά. Επίσης πρέπει να τα ενθαρρύνουμε να ρωτάν ακόμα και αν η ερώτηση τους δεν έχει λογική βάση γιατί είναι σημαντικό να κατανοήσουν από μικρά ότι γοητεία έχει και η προσπάθεια από μόνη της έστω και αν είναι αποτυχημένη και όχι να φοβούνται και να ντρέπονται να εκφράσουν τις απορίες τους (Καλουδά, 2011).

Τα παιδιά αυτά έχουν και ιδιαίτερες ικανότητες πολλές φορές όπως τέχνης και μουσικής .Καλό είναι οι γονείς να αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά με αγάπη και ζεστασιά και να επιβραβεύουν τις δεξιότητες τους και τις επιτυχίες τους (Καλουδά, 2011).

Κοινωνική ανισότητα:

Η κοινωνική ανισότητα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η αφορμή για την οποία συγκροτήθηκε ένας ολόκληρος επιστημονικός κλάδος, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Ασκούνη , 2000)

Συχνά διατυπώνονται αμφιβολίες για το αν πράγματι η κοινωνική προέλευση καθορίζει τη σχέση με την εκπαίδευση. Αρκετές φορές υπάρχει το φαινόμενο παιδιά αγροτών ή εργατών, να αριστεύουν και παιδιά από προνομιούχες οικογένειες να έχουν κακή επίδοση στο σχολείο. Όμως έρευνες σε κοινωνικά επίπεδα δείχνουν ότι η ανισότητα είναι ορατή (Ασκούνη , 2000)

Η επιστημονική ανακάλυψη ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση(αφού οι καλοί μαθητές είναι όσοι προέρχονται από τα προνομιούχα στρώματα, ενώ οι κακοί μαθητές προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα) διαψεύστηκε στη δεκαετία του 60 (Ασκούνη , 2000)

Ο αξιοκρατικός και ο δημοκρατικός χαρακτήρας των σχολείων αμφισβητήθηκε με βάση πολλά επιστημονικά ερευνητικά ευρήματα που αποδείκνυαν ότι το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα. Τα επιστημονικά πορίσματα τροφοδότησαν πολυάριθμες παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάστηκαν για να μειώσουν αυτή την ανισότητα (Ασκούνη , 2000)

Οι παρεμβάσεις αυτές δεν πήγαν χαμένες, καθώς τα βήματα που ακολούθησαν ήταν εντυπωσιακά: στις δυτικές χώρες παρατηρείται εξάλειψη του αναλφαβητισμού, γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και θεαματική άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού. Όλα αυτά δείχνουν ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ανοιχτή για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Όμως παρά όλα αυτά τα θετικά βήματα , η κοινωνική ανισότητα όχι μόνο εξακολουθεί να διέπει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά δείχνει να βαθιάνει. Εμφανίζεται δηλαδή με νέες μορφές και μετατίθεται και σε άλλα επίπεδα. (Ασκούνη , 2000)

Πώς εκδηλώνονται οι κοινωνικές διαφορές στο σχολείο;

Οι κύριοι άξονες είναι δύο:

A) Η σχέση με το λόγο, προφορικό αλλά και γραπτό και

B) η σχέση τους με τους κανόνες του σχολείου (Χατζηκαλλία, 2010).

Στη σχολική επίδοση του παιδιού εκτός από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας αποφασιστικό ρόλο παίζει και το μορφωτικό της επίπεδο. Η εξάλειψη του δεύτερου παράγοντα είναι πιο δύσκολη από του πρώτου, διότι τα οικονομικά προβλήματα είναι πιο ορατά και έτσι αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά από ότι αντιμετωπίζονται εμπόδια τα οποία αποτελούν αόρατες πτυχές της κοινωνικής ανισότητας (Χατζηκαλλία, 2010).

Στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (κυρίως μορφωμένοι γονείς) η διαπαιδαγώγηση των παιδιών περνάει μέσα από το λόγο. Τα παιδιά ωθούνται από τους γονείς τους να διατυπώνουν συλλογισμούς, να εκφράζουν και να ελέγχουν τις επιθυμίες τους μέσα από το λόγο. Αντίθετα στα λαϊκά στρώματα (κυρίως γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου) η επιβολή κανόνων είναι συνήθως πιο άμεση και λιγότερο διαμεσολαβημένη από το λόγο, όπως άλλωστε και η έκφραση συναισθημάτων ή των επιθυμιών (Χατζηκαλλία, 2010).

Συμπεριφορά εκπαιδευτών:

Οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά υπεύθυνοι για μια τάξη παιδιών με πολλές ατομικές και διαπολιτισμικές διαφορές. Παράλληλα, έρχονται αντιμέτωποι και με πολλά συμπεριφοριστικά προβλήματα, τα οποία εκδηλώνουν τα παιδιά (Χατζηκαλλία, 2010).

Οι πολλές ώρες αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, καθιστούν τον εκπαιδευτικό έναν από τους κύριους διαχειριστές στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του μαθητή. Ωστόσο, συχνά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παραβλέπουν τις πρώιμες ενδείξεις των δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά, με αποτέλεσμα αυτές να γίνονται εμπόδια στη φυσιολογική τους ανάπτυξη και να τα οδηγούν ενίοτε σε ψυχοπαθολογία κατά την ενήλικη ζωή (Χατζηκαλλία, 2010).

Τι μπορεί να κάνει το σχολείο για τη κοινωνική ανισότητα;

Οι εκπαιδευτικοί ναι μεν δεν αποφασίζουν για το περιεχόμενο των γνώσεων που θα μεταδώσουν, δεν ορίζουν οι ίδιοι τις παιδαγωγικές μεθόδους που οφείλουν να ακολουθήσουν, δεν μπορούν να υπερβούν τους επιλεκτικούς μηχανισμούς του σχολείου (όπως διακριτικές συμβουλές, συνεχής διάλογος, επίπληξη, κλήση σε απολογία, κλήση των μαθητικών συμβουλίων να πάρουν θέση, συζήτηση στο σύλλογο των καθηγητών, κλήση του γονέα κ.α.) αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι είναι άβουλα όντα που τηρούν ακριβώς τις επιταγές του εκπαιδευτικού θεσμού (Ασκούνη,2010) .

Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσουν και θα συμπεριφερθούν ανάλογα οι εκπαιδευτικοί, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως, είναι οι γνώσεις και η κατάρτιση τους, η σχέση τους με το επάγγελμα, η κοινωνική τους πορεία, η ιδεολογική τους τοποθέτηση, οι συνθήκες με τις οποίες δουλεύουν, το μορφωτικό τους επίπεδο και η πνευματική τους καλλιέργεια(Ασκούνη,2010) .

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ακυρώσουν την κοινωνική επιλογή του σχολείου και τους κανόνες του αλλά μπορούν μέσα από τις δυνατότητες ευεξίας του θεσμού να συμβάλουν αποφασιστικά στην άμβλυνση των κοινωνικών διακρίσεων στην εκπαίδευση (Ασκούνη,2010) .

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναγνωρίσουν ότι η σχολική επιτυχία δεν είναι θέμα εγγενών ικανοτήτων, συχνά περιγράφουν ως χαρισματικούς μαθητές τους καλούς. Αρκετές είναι φορές όπου οι εκπαιδευτικοί δίνουν ως εξήγηση για τη σχολική αποτυχία των παιδιών το χαμηλό κοινωνικά και μορφωτικά επίπεδο της οικογένειας τους (Ασκούνη,2010) .

Το σχολείο κατηγοριοποιεί με τους κανόνες του τα παιδιά σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση. Το πιο δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς είναι

να εξετάσουν τους κανόνες του σχολείου και τα "στάνταρ" και να τα κρίνουν με τη συγγένεια της κουλτούρας των κυρίαρχων τάξεων. Απλά ως κύριοι συντελεστές του εκπαιδευτικού θεσμού έχουν ενσωματώσει ως αυτονόητους αυτούς τους κανόνες(Ασκούνη,2010) .

Αρκετοί εκπαιδευτικοί δείχνουν μια αντίφαση στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων. Ενώ δείχνουν μεγάλη ευαισθησία απέναντι στην οικονομική υστέρηση και την κοινωνική αδικία που αντιμετωπίζουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες, από την άλλη έχουν μια ακούσια υποτίμηση με τον τρόπο που προσλαμβάνουν αυτές τις ομάδες. Αυτό ίσως οφείλεται στην απόσταση που τους χωρίζει από αυτές τις κοινωνικές ομάδες (Ασκούνη,2010).

Οι εκπαιδευτικοί περιμένουν συνήθως χαμηλότερες επιδόσεις από τους αδύναμους μαθητές που είναι παιδιά μη προνομιούχων στρωμάτων, έχοντας ως αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να οδηγούνται σε φάση παραίτησης. Οι συνέπειες αυτών των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές για τη ψυχολογία και τη σχολική πορεία των παιδιών από όσο φαντάζονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Ασκούνη,2010) .

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη σχολική πορεία του παιδιού ενισχύοντας ή αντίστροφα αμβλύνοντας τη κοινωνική ανισότητα. Δίνοντας ο ίδιος το καλό παράδειγμα με τη συμπεριφορά του και στους υπόλοιπους μαθητές να μην κρίνουν τους συμμαθητές τους που προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά στρώματα. Εκτός από τη καλή διάθεση ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εξοπλισμένος με γνώσεις και τρόπους δουλειάς για τους "δύσκολους μαθητές", δίνοντας τους χρόνο μέσα στο σχολείο να αποκτήσουν εφόδια που άλλα παιδιά τα έχουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Ασκούνη,2010) .

Γλώσσα και σχολική αποτυχία:

Ως σχολική αποτυχία μπορούμε να ορίσουμε κάθε κατάσταση αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στοιχειωδώς ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με πολύ χαμηλή απόδοση στα μαθήματα είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που το αποκλείουν από τη φοίτηση είτε με συνδυασμό των παραπάνω. Συνήθως οι δυσκολίες του παιδιού λειτουργούν αθροιστικά με την πάροδο του χρόνου και καταλήγουν τελικά στην εγκατάλειψη του σχολικού συστήματος (Αμπατζή, 2011).

Η γλώσσα έχει μεγάλη σημασία στη σχολική υποεπίδοση των παιδιών διότι δεν είναι ενιαία. Κάθε περιοχή και κάθε κοινωνική ομάδα έχει τα δικά της ιδιώματα . (Αμπατζή, 2011).

Ποσοστά των μαθητών που χρησιμοποιούν στοιχεία γεωγραφικής ή κοινωνικής διαλέκτου πέρα από τις προδιαγραφές της επίσημης σχολικής γλώσσας είναι πάρα πολύ υψηλά. Συχνά οι ιδιωματικές εκφράσεις των μαθητών

ή η χρήση μιας γλώσσας δεν ανταποκρίνεται στα πρότυπα «ορθής γλώσσας» του σχολείου και καταδικάζονται ως «λάθη» με αρνητικές συνέπειες στις επιδόσεις των μαθητών. Έτσι το σχολείο έχει ως αποτέλεσμα να υποβιβάζει τις παραλλαγές της εθνικής γλώσσας (Καββαδίας,2011).

Βασική αρχή της γλωσσολογίας είναι ότι δεν υπάρχουν ανθρώπινες κοινότητες, ούτε άγλωσσες, ούτε γλωσσικά υποδεέστερες. Παράλληλα κάθε κοινωνική ομάδα διαφοροποιείται από τις άλλες και από τον ιδιαίτερο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί. Αυτό σημαίνει ότι οι γλωσσικές παραλλαγές που μπορούν και πρέπει να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, στην ίδια εθνική γλώσσα, δεν πρέπει να διακρίνονται σε φτωχότερες και πλουσιότερες, ανώτερες και κατώτερες, αλλά απλώς διαφορετικές (Καββαδίας,2011).

Τέλος, όπως αναφέραμε, το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο εκφράζονται διάφορα προβλήματα και δυσκολίες των παιδιών. Σε αυτές τις δυσκολίες εντάσσονται και οι μαθησιακές. Για το λόγο αυτό προσπαθήσαμε σε αυτό το κεφάλαιο να ορίσουμε τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, να τις ταξινομήσουμε και να αναφέρουμε τις αιτίες που οδηγούν στην εμφάνισή τους.

Κατανοούμε και υποστηρίζουμε το παραπάνω ορισμό στον οποίο αναφέρεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν δυσκολίες στην απόκτηση ή στη χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και της μαθηματικής σκέψης. Από την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών διακρίναμε τις διάφορες δυσκολίες που προκύπτουν στο κάθε τομέα ξεχωριστά και μέσα από την αναφορά στις αιτίες εμφάνισης του φαινομένου, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η σωστή διάγνωση και αξιολόγηση των δυσκολιών αυτών δεν είναι κάτι απλό και εύκολο καθώς κρίνεται απαραίτητο να εντοπισθούν οι ακριβείς αιτίες των συμπτωμάτων προκειμένου να γίνει η σωστή αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται. Δηλαδή με τη παράλληλη στήριξη των ικανοτήτων των μαθητών με την κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, με τα τμήματα ένταξης, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την υπόδειξη του πλαισίου μέσα στο οποίο θα υλοποιηθεί το πρόγραμμα.

3.1. ΔΙΑΓΝΩΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές έρχονται αντιμέτωποι στο σχολείο με μαθητές που έχουν πολύ χαμηλή σχολική επίδοση και δεν γνωρίζουν με βεβαιότητα για ποιά λόγο συμβαίνει αυτό. Εκτός από ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, το οικογενειακό περιβάλλον και η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού υπάρχουν και άλλοι λόγοι που μπορεί να οφείλεται αυτό το φαινόμενο. Για παράδειγμα η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Εξαιτίας της πολύπλευρης φύσης τους η διάγνωση τους από ένα μόνο άτομο είναι αδύνατη. Για αυτό το λόγο για να εγγραφεί ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο ή τμήμα ένταξης χρειάζεται διάγνωση (Παντελιάδου 2000).

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται κυρίως από το ΚΕΔΔΥ. Μπορεί να γίνει όμως και από σταθερές μονάδες που βρίσκονται σε νοσοκομεία ή από συμβουλευτικά κέντρα όπως είναι τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής. Η διεπιστημονική ομάδα η οποία αποτελείται από τον ψυχολόγο, τον κοινωνικό λειτουργό, την ειδική παιδαγωγό και παιδοψυχίατρο, αξιολογεί την κατάσταση του παιδιού. Αφού διαγνώσει το πρόβλημα στη συνέχεια πρέπει να καθορίσει τον τύπο των ειδικών αναγκών του παιδιού, το βαθμό και το μέγεθος, τη δομή της ειδικής εκπαίδευσης στην οποία θα φοιτήσει το παιδί και κάθε πληροφορία που θα φανεί χρήσιμη για την εκπαίδευση του. Στη συνέχεια προτείνει το ανάλογο πρόγραμμα παρέμβασης (Μάνος, 1997, Παντελιάδου, 2000).

Η διάγνωση περιλαμβάνει ιατρικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές εξετάσεις. Τα αποτελέσματα του πρέπει να μας πληροφορούν και για τις ικανότητες του παιδιού, τα ενδιαφέροντα του, τις συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Διαδικασία γίνεται με τον εξής τρόπο. Αρχικά θα πρέπει το παιδί να έχει εξεταστεί από ωτορινολαρυγγολόγο και οφθαλμίατρο για να γνωρίζουμε αν έχει οποιοδήποτε αισθητηριακό έλλειμμα. Μετά πραγματοποιείται το τεστ νοημοσύνης. Εφόσον δεν υπάρχει κάποια διανοητική καθυστέρηση τότε εξετάζεται και η περίπτωση της ψυχικής διαταραχής(π.χ.

παιδική κατάθλιψη, παιδική σχιζοφρένεια, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας). Αν δεν αντιμετωπίζει ούτε κάποια ψυχική διαταραχή τότε πραγματοποιείται το τεστ σχολικών δεξιοτήτων. Δίνεται στο παιδί κάποιο τεστ μέσα από το οποίο μπορούμε να μετρήσουμε τις ικανότητες που έχει το παιδί στο να μπορεί να διαβάσει, στο να μπορεί να γράψει και στα μαθηματικά. Αν στο τεστ που θα πραγματοποιηθεί βγει ότι υπάρχει απόκλιση δύο μονάδων κάτω από τη φυσιολογική νοημοσύνη που μας έβγαλε το τεστ τότε πλέον μπαίνει η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διάγνωση αυτή γίνεται με τη χρήση μεθόδων και τεχνικών όπως είναι τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση της συμπεριφοράς, αξιολόγηση του γραπτού και προφορικού λόγου του παιδιού. (Μανός, 1997, Παντελιάδου, 2000).

Όλες αυτές οι διαταραχές αν δεν διαγνωσθούν και θεραπευτούν έγκαιρα τότε κάνουν το παιδί να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, να έχει χάσει το ηθικό του, ακόμα και να εγκαταλείψει το σχολείο ή στη συνέχεια να μην μπορεί να αντιμετωπίζει τις επαγγελματικές και κοινωνικές του δυσκολίες καθώς μπορεί να τις έχει και στην ενήλικη ζωή του (Μανός, 1997).

3.2. ΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πλέον ένα πολύ συχνό φαινόμενο. Απαραίτητο είναι να γίνει αντιληπτό πως οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν σχέση με τη νοημοσύνη των παιδιών και δεν είναι αυτά σε καμία περίπτωση υπεύθυνα. (Δεληγιορίδου, 2011).

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν μια ευαισθησία στην κριτική που μπορεί να τους ασκηθεί. Συνήθως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Το καλύτερο που έχουν να κάνουν οι γονείς για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους είναι να απευθύνονται το γρηγορότερο σε κάποιο ειδικό, έτσι ώστε να οδηγούνται με ασφάλεια στη διάγνωση και να βοηθούν γρήγορα στην εξέλιξη των παιδιών τους (Δεληγιορίδου, 2011).

Οι γονείς λοιπόν πρέπει να αποδέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους, να το αντιμετωπίζουν σωστά και να το στηρίζουν γιατί το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι υποδεέστερο των άλλων απλά διαφορετικό σε αυτό το κομμάτι (Δεληγιορίδου, 2011).

Οι γονείς πρέπει πρώτα να καταλάβουν από τι προέρχονται τα προβλήματα των παιδιών τους και μετά να τα κρίνουν ως "τεμπέληδες" "κακομαθημένα" κ.α. Μετά τη σωστή στήριξη τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να βελτιώσουν πολύ τις γνωστικές τους ικανότητες και να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση τους. Αυτό γίνεται με ειδικές παρεμβάσεις στο μαθησιακό και το συμβουλευτικό – υποστηρικτικό κομμάτι. Οι γονείς και οι

εκπαιδευτικοί παίζουν το πιο σημαντικό ρόλο γιατί συνεργάζονται με τον ειδικό και περνούν πολύ χρόνο με τα παιδιά (Θεοδοσίου, 2011).

Βασική αρχή για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ψυχολογική υποστήριξη του κάθε μαθητή, κυρίως επειδή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους και τις ικανότητες τους. Η αντιμετώπιση από γονείς και εκπαιδευτικούς θεωρείται αυτονόητη. Τα λάθη των παιδιών πρέπει να αντιμετωπίζονται ως φυσιολογικά φαινόμενα και όχι σαν αναπόφευκτα στοιχεία της προσπάθειας τους για μάθηση (Θεοδοσίου, 2011).

Ο σαφής προσδιορισμός της γνωστικής υποδομής του συγκεκριμένου παιδιού στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί όχι μόνο η ποσότητα των πληροφοριών που θα δοθούν στο παιδί για να μάθει αλλά κυρίως οι πληροφορίες που θα γίνουν γνώσεις διότι με την αξιολόγηση συνήθως αντιμετωπίζονται τα "γνωστικά ελλείμματα" (Πόρποδας, 2003).

3.2.1. ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Το τμήμα ένταξης είναι μια επιπλέον τάξη η οποία βρίσκεται στα σχολεία και σε αυτή ο ειδικός δάσκαλος προσφέρει ψυχοπαιδαγωγική βοήθεια στους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα στο τμήμα ένταξης εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα με σκοπό την ενσωμάτωση του παιδιού στην τάξη του σχολείου. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή το τμήμα ένταξης είναι η μοναδική υπηρεσία που παρέχει ειδική αγωγή και εκπαίδευση στα σχολεία. Ουσιαστικά πρόκειται για μια ιδιόμορφη Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής. Ο θεσμός του τμήματος ένταξης ιδρύθηκε το 2000. Μπορεί να εξυπηρετήσει 10- 15 παιδιά αλλά υπάρχουν και άλλα που μπορεί να εξυπηρετούν περισσότερους μαθητές. Το τμήμα ένταξης αντικατέστησε τις μέχρι τότε ειδικές τάξεις που λειτουργούσαν από το σχολικό έτος 1983-84. Οι ειδικές τάξεις όταν άρχισαν να λειτουργούν ήταν σε πανελλήνια κλίμακα εφτά (Στάθης, 1994).

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Βάσει της νομοθεσίας ο εκπαιδευτικός που θέλει να δουλέψει σε τμήμα ένταξης πρέπει να έχει τα παρακάτω στοιχεία:

- Να έχει ειδικές σπουδές τουλάχιστον ενός έτους. Δηλαδή μεταπτυχιακές πανεπιστημιακές σπουδές στην ειδική αγωγή στα πλαίσια προγραμμάτων εξειδίκευσης ή μετεκπαίδευση δύο ετών στη ειδική αγωγή. Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής τοποθετείται από το 2003 ο εκπαιδευτικός που έχει τελειώσει τις σπουδές του στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου

Θεσσαλίας, στο Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας ή σε κάποιο αντίστοιχο ίδρυμα του εξωτερικού.

- Κύριο καθήκον του είναι να στηρίζει τους μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και βρίσκονται στο σχολείο. Επίσης στηρίζει τους μαθητές από τα κοντινά σχολεία της περιοχής αφού βέβαια υπάρχει τρόπος να πηγαίνουν στο σχολείο όπου υπάρχουν τμήματα ένταξης.
- Όταν οι μαθητές φεύγουν από το τμήμα ένταξης συνεχίζει να τους στηρίζει μέσα στην τάξη την οποία φοιτούν.
- Συνεργάζεται με τον δάσκαλο της τάξης και με την οικογένεια του παιδιού. Τους βοηθάει στο να βελτιώσουν το ρόλο τους, τους συμβουλεύει και τους κατευθύνει σε ότι έχει να κάνει με το παιδί.
- Συνεργάζεται με τις υπηρεσίες του Υπουργείου παιδείας που βρίσκονται εκτός σχολείου καθώς και με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας-Πρόνοιας (Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες του ν. 1566/85) και τα στελέχη της εκπαίδευσης.
- Συνδέει το σχολείο με την τοπική αυτοδιοίκηση, την τοπική κοινωνία και τους θεσμούς για θέματα που έχουν να κάνουν με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Συμβουλεύει και δίνει πληροφορίες για θέματα που αφορούν τα συγκεκριμένα παιδιά στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όλα αυτά θα πρέπει να τα έχει και να τα διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός που θέλει να εργαστεί σε τμήμα ένταξης ανεξάρτητα αν προβλέπονται από τις νομοθεσίες (Χαρούπης, 2000, Στάθης, 1994).

Η ΑΙΘΟΥΣΑ ΚΑΙ Ο ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Όπως αναφέραμε το τμήμα ένταξης είναι η μοναδική υπηρεσία στα δημόσια σχολεία η οποία παρέχει υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Για αυτό ακριβώς το λόγο η αίθουσα του τμήματος ένταξης θα πρέπει να είναι διαφορετική από τις άλλες και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι προδιαγραφές της και ο εξοπλισμός της θα πρέπει να είναι κατάλληλοι για να υποδεχτούν αυτά τα παιδιά. Η αίθουσα του τμήματος ένταξης θα πρέπει να είναι ως εξής:

- Η αίθουσα θα πρέπει να είναι διαφορετική ως προς τα καθίσματα και τον εξοπλισμό όσο γίνεται περισσότερο από την κανονική τάξη. Και αυτό γιατί

τα παιδιά που θα πάνε στο τμήμα ένταξης μπορεί να έχουν ζήσει άσχημες εμπειρίες στην αίθουσα του σχολείου. Επίσης τα παιδιά που θα ξεκινήσουν από την Α΄ τάξη είναι καλό να μην διασύνδεουν το τμήμα ένταξης με την τάξη του σχολείου.

- Όσον αφορά τον εξοπλισμό η αίθουσα χρειάζεται ένα μεγάλο τραπέζι κυκλικό ή κάποιο άλλο σχήμα έτσι ώστε ακόμα και τέσσερα παιδιά μαζί να μπορούν ταυτόχρονα να εργάζονται με τον εκπαιδευτικό. Τα καθίσματα των παιδιών καλό θα ήταν να είναι ανατομικά και να διαθέτουν μηχανισμό έτσι ώστε να προσαρμόζονται στις σωματικές ιδιομορφίες του παιδιού.
- Διδακτικό-παιδαγωγικό υλικό και τεχνολογικές καινοτομίες: το διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό θα πρέπει να είναι πολύ προσεγμένο για να διευκολύνει και να βοηθάει τα παιδιά και όχι να τους δημιουργεί περισσότερα προβλήματα. Για παράδειγμα η επιλογή υλικού που να σέβεται εξίσου τους αριστερόχειρες και τους δεξιόχειρες.
- Να υπάρχουν στον τοίχο πινακίδες ανακοινώσεων, εργασίες των παιδιών πάνω σε αυτά που έχουν εκπαιδευτεί καθώς και επίκαιρα θέματα που έχουν συζητηθεί. (Χαρούπης, 2000)

Επιλογή και αξιολόγηση μαθητών

Η επιλογή των μαθητών που θα ενταχθούν στο τμήμα ένταξης γίνεται με τον εξής τρόπο:

Αρχικά ο δάσκαλος της τάξης είναι αυτός που εντοπίζει τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και τα παραπέμπει στον ειδικό δάσκαλο. Στη συνέχεια ο ειδικός δάσκαλος προχωράει στην μαθησιακή εξέταση των παιδιών. Όταν δει και αυτός με τη σειρά του τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τότε γίνεται και η διαγνωστική εξέταση των παιδιών από την ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία έτσι ώστε να βρούμε ποιο είναι ακριβώς το πρόβλημα του παιδιού. Μετά τη συγκέντρωση όλων αυτών των πληροφοριών και των δεδομένων δημιουργείται ο ατομικός φάκελος του φοιτητή ο οποίος περιέχει τα εξής:

- Οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή
- Ποιο είναι το είδος αλλά και ο βαθμός του προβλήματος που αντιμετωπίζει το παιδί
- Εισήγηση για να τοποθετηθεί το παιδί στην σχολική μονάδα που πρέπει
- Απολογητικές εκθέσεις για το παιδί από τον δάσκαλο της τάξης

- Δραστηριότητες στις οποίες έχει πάρει μέρος
- Αξιολόγηση η οποία δείχνει για ποιό λόγο πρέπει να βρίσκεται στο τμήμα ένταξης
- Πληροφορίες που αφορούν τον μαθητή για τα ενδιαφέροντα που έχει
- Δείγματα από ατομικές εργασίες του μαθητή ή από εργασίες με στις οποίες συνεργάστηκε με τα άλλα παιδιά.
- Εργασίες του παιδιού όταν βρίσκεται στο σπίτι και έχει ελεύθερο χρόνο.
- Άλλες χρήσιμες πληροφορίες και έγγραφα για τον μαθητή που θα μας βοηθήσουν

Ο προσωπικός φάκελος του κάθε παιδιού ανανεώνεται ανά διαστήματα και τον συνοδεύει σε οποιαδήποτε σχολική μονάδα πάει (Χαρούπης, 2000).

3.2.2. ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ

Η εκπαίδευση των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. Τα παιδιά αυτά έχουν το δικαίωμα στη μόρφωση έτσι ώστε να επιτευχθεί όσο γίνεται περισσότερο η κοινωνική τους ένταξη και προσωπική τους ανάπτυξη.

Στη χώρα μας γίνονται προσπάθειες για την ενσωμάτωση και την συνεκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο πρόσφατος νόμος (ν. 3699/2008) ενθαρρύνει αυτή την προσπάθεια. Ένας τρόπος για να γίνουν πραγματικότητα οι παραπάνω προσπάθειες είναι η φοίτηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε τμήματα ένταξης ή με την παροχή παράλληλης στήριξης (Χαραλαμπίδου,2009).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με το είδος και το βαθμό του προβλήματος που αντιμετωπίζουν μπορούν να πηγαίνουν σε σχολική τάξη του σχολείου και να τους παρέχεται παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές οι οποίοι μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης εφόσον έχουν τη κατάλληλη ατομική υποστήριξη. Επίσης σε μαθητές που μπορεί να αντιμετωπίζουν σοβαρότερα προβλήματα μάθησης και δεν έχουν στη περιοχή τους αλλού να απευθυνθούν π.χ. ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης. Τέλος παράλληλη στήριξη παρέχεται σε παιδιά που τους είναι απαραίτητη βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ. Σε αυτή τη περίπτωση η παράλληλη στήριξη μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Το ΚΕΔΔΥ είναι αυτό που εισήγαγε αποκλειστικά την παράλληλη στήριξη και η γραπτή

γνωμάτευση καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης ανάλογα την περίπτωση του παιδιού (Χαραλαμπίδου,2009).

Οι μαθητές λαμβάνουν την παράλληλη στήριξη από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και παρακολουθούν είτε τα μαθήματα της κανονικής τάξης είτε το εξειδικευμένο πρόγραμμα. Οι γονείς που θέλουν να παρέχεται στα παιδιά τους παράλληλη στήριξη πρέπει να γνωρίζουν τα εξής:

- Οι γονείς του παιδιού που θέλουν παράλληλη στήριξη για το παιδί τους μπορούν να υποβάλλουν αίτηση στο σχολείο που φοιτά από τις 25 Αυγούστου έως και 20 Οκτωβρίου κάθε έτους.
- Οι γονείς εκτός από την αίτηση για την παράλληλη στήριξη υποβάλλουν και γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ. Από το ΚΕΔΔΥ γίνεται αποκλειστικά εισήγηση για παράλληλη στήριξη. Μέσα στη γνωμάτευση θα πρέπει να γράφονται και οι ώρες της παράλληλης στήριξης που θα παρέχονται στο παιδί. Αν στο σχολείο υπάρχει τμήμα ένταξης τότε το ΚΕΔΔΥ θα πρέπει να αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί καθώς και τους λόγους για τους οποίους δεν είναι αρκετό μόνο το να βρίσκεται στο τμήμα ένταξης.
- Το σχολείο μαζί με βεβαίωση εγγραφής ή φοίτησης κάθε μαθητή στο σχολείο δίνει μέσω της αντίστοιχης διεύθυνσης εκπαίδευσης τις αιτήσεις που έχουν υποβληθεί στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Αιτήσεις που γίνονται μετά την προθεσμία δεν γίνονται δεκτές.
- Η παράλληλη στήριξη παρέχεται στους μαθητές αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.

Η παροχή παράλληλης στήριξης μπορεί να διαρκέσει για ένα χρόνο. Οι γονείς μπορούν να κάνουν ξανά αίτηση για παροχή παράλληλης στήριξης κάνοντας τα παραπάνω (Χαραλαμπίδου,2009)

3.2.3 ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Μετά από έρευνες που έγιναν διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν περιορισμένες και συχνά μη αποτελεσματικές στρατηγικές για τη κατανόηση κειμένων. Σε σύγκριση με τους αποτελεσματικούς αναγνώστες τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν το νόημα των κειμένων καθώς διαβάζουν, να επιλέξουν τα πιο σημαντικά τους στοιχεία και να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το περιεχόμενο τους. Οι έρευνες παρέμβασης έχουν δείξει ότι υπάρχουν αρκετές στρατηγικές όπως (α) καταγραφή των σημαντικών πληροφοριών μιας ιστορίας

σε μορφή σημειώσεων, (β) η χρήση ερωτήσεων που θέτουν τα παιδιά και (γ) η χρήση γνωστικών οργάνων (Πολυχρόνη,2006).

Για τη κατανόηση ενός κειμένου έχουν προταθεί στρατηγικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να βρουν το κύριο νόημα του κειμένου μετά από μια γρήγορη ανάγνωση και τους προετοιμάζει πριν την ανάγνωση να πουν ή να γράψουν(ότι τους είναι πιο εύκολο) τι γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου και να υποθέσουν τη συνέχεια μιας ιστορίας (Πολυχρόνη,2006).

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα από εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης:

- Άμεση μέθοδος για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της αριθμητικής:

Πρόκειται για ένα σύστημα διδασκαλίας το οποίο επιδιώκει να βοηθήσει παιδιά δημοτικού και νηπιαγωγείου που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και πιο συγκεκριμένα δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων, την ορθογραφία και τη γραφή. Η μέθοδος αυτή υλοποιείται σε έξι επίπεδα και βασίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν συγκεκριμένες δεξιότητες εφόσον τις διδαχθούν με αμεσότητα και σαφήνεια.

- Πρόγραμμα αναγνωστικής ανάκτησης:

Πρόκειται για ένα καθημερινό εξατομικευμένο πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε από τη M. Clay και εφαρμόζεται από ειδικά εκπαιδευμένους δασκάλους με σκοπό να ενισχύσει μαθητές κυρίως της Α και Β δημοτικού που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία σε σχέση με συνομήλικούς τους. Βασική του αρχή είναι η εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών μέσα από την ανάγνωση κειμένων με νόημα.

- Φίλοι με το βιβλίο:

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης για παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Σύμφωνα με αυτό το πρόγραμμα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες λαμβάνουν εξατομικευμένα προγράμματα δύο φορές την εβδομάδα από εθελοντές καθηγητές , κάνοντας επιπλέον μαθήματα από αυτά που κάνουν στην κανονική τάξη (Πολυχρόνη,2006).

Υπάρχουν όμως και συνεργατικές μέθοδοι παρέμβασης στον τομέα της ανάγνωσης στις οποίες περιλαμβάνεται κυρίως ανάγνωση από ζευγάρια παιδιών ή παιδιών- εφήβων. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα περνούν από μια βραχεία εκπαίδευση. Οι μέθοδοι βασίζονται στην υπόθεση ότι τα συγκεκριμένα

προγράμματα είναι αποτελεσματικά καθώς παρέχουν αρκετό χρόνο για την ανάγνωση του παιδιού με τη βοήθεια ενός ενήλικα, ο οποίος έχει λάβει ειδική εκπαίδευση και υποστηρίζεται κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Παράδειγμα ενός τέτοιου προγράμματος είναι το διάβασμα σε ζεύγη: είναι το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα συνεργασίας και έχει ως στόχο την αύξηση της ακρίβειας και της ευχέρειας στην ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος το παιδί διαλέγει ένα βιβλίο κατάλληλο για την ηλικία του και με τη βοήθεια του ειδικού ξεκινούν να διαβάζουν μαζί δυνατά. Ο ειδικός ακολουθεί το ρυθμό του παιδιού ούτε πιο αργά ούτε πιο γρήγορα ενώ συγχρόνως δείχνει και μία-μία τη λέξη την οποία διαβάζουν. Αν το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει μία λέξη τότε ο ειδικός τον ενθαρρύνει να προσπαθήσει ξανά. Η ανάγνωση δεν σταματά προκειμένου να ελεγχθεί αν το παιδί μπορεί να διαβάσει μόνο του. Εάν στη προσπάθεια του παιδιού να διαβάσει μόνο του κάνει κάποιο λάθος, ο ειδικός του επισημαίνει τη λέξη και το ενθαρρύνει να ξαναδοκιμάσει. Η καθημερινή εξάσκηση είναι απαραίτητη και το ιδανικό είναι η κάθε εξάσκηση να διαρκεί δεκαπέντε λεπτά (Πολυχρόνη,2006).

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα από εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης στον τομέα της ορθογραφίας:

- Πολυαισθητηριακή μέθοδος:

Βασική αρχή της μεθόδου είναι ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών, και κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. (π.χ. η χρήση ξύλινων ή πλαστικών γραμμάτων τα οποία το παιδί βλέπει και ψηλαφίζει με ανοιχτά ή κλειστά μάτια, τα ακουμπά σε διάφορες επιφάνειες κ.τ.λ.).

- Εικονογραφική μέθοδος:

Η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω των ακτινογραφημάτων. Ο κύριος στόχος αυτής της μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ της εικόνας και των φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα κατά την ορθογραφία τέτοιου τύπου προγράμματα είναι σχεδιασμένα για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, εφόσον όμως έχουν ικανοποιητικού βαθμού ετοιμότητα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Πολυχρόνη,2006).

Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιες αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

- Παροχή κινήτρων: ο μαθητής χρειάζεται να αποδεχθεί την ανάγκη να γράψει σωστά, να ολοκληρώσει την προσπάθεια του αλλά και να μοιραστεί τη γνώση του με τους άλλους
- Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τον εκπαιδευτικό: μετά την υποδειγματική γραφή των λέξεων

από τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής κατανοεί τους κανόνες που πρέπει να ακολουθεί για τη σωστή χρήση της ορθογραφίας

- Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας: τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράφουν όσο πιο σωστά γίνεται αν αντιληφθούν ότι το περιβάλλον επιτρέπει την αποτυχία.
- Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης: η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και να οδηγεί σε θετική αντίληψη της ορθογραφίας από το παιδί. Με την ανατροφοδότηση τα παιδιά βοηθούνται να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, κίνητρα που δύσκολα αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη,2006).

3.2.4 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι μια διδακτική προσέγγιση μέσα από την οποία συνδέεται η σύγχρονη έρευνα σχετικά με τη μάθηση και την καθημερινή διδασκαλία. Είναι ένας τρόπος μέσα από τον οποίο, ερευνητικά δεδομένα πλήρους αποδοχής σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος εφαρμόζονται στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι η μάθηση βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον, όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη, κοντά στο επίπεδο που ήδη τα καταφέρνουν οι μαθητές ,καθώς επίσης και όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση και αισθάνονται ασφαλείς (Brandt, 1998).

Ακόμη, γνωρίζουμε ότι τα παιδιά δομούν προσωπικά τη μάθησή τους και προσπαθούν να βρουν νόημα σε ότι διδάσκονται (National Research Council,1990).Η εξατομικευμένη παρέμβαση στα μαθησιακά κενά του μαθητή είναι απαραίτητη, καθώς η απουσία της μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην περαιτέρω σχολική και μαθησιακή του πορεία. Μία πρόσφατη συγκριτική αξιολόγηση 25 δομημένων παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών, που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία (Brooks, 2002) , κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα: (1) Η κανονική διδασκαλία μέσα στην τάξη δεν βελτιώνει την επίδοση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Χρειάζεται εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία, ιδιαίτερα για τα παιδιά με πιο σοβαρές δυσκολίες. (2) Οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο ενός πιο ολοκληρωμένου και δομημένου προγράμματος παρέμβασης. (3) Η ικανότητα κατανόησης βελτιώνεται μόνο μέσω δραστηριοτήτων που έχουν συγκεκριμένο στόχο την κατανόηση. (4) Οι δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας είναι αποτελεσματικές μόνο όταν εφαρμόζονται

ταυτόχρονα . (5) Οι συνεργατικές μέθοδοι μπορεί να αποβούν αποτελεσματικές όταν συνεργάτες με κατάλληλη εκπαίδευση (π.χ. γονείς, εθελοντές). Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τροχοπέδη για την καλή και αποτελεσματική πρόσβαση του παιδιού στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου κυρίως ως προς την γρήγορη κατανόηση κειμένων. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη και ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η παρεχόμενη διδασκαλία, κατά την Φωτεινή Πολυχρόνη (2006) ενδέχεται να παίρνει τις εξής μορφές: α. Της συμμετοχής του παιδιού σε τμήμα ένταξης, όπου εφαρμόζεται διδακτικό πρόγραμμα από ειδικό παιδαγωγό. β. Της ατομικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στο σπίτι, κυρίως από ειδικό παιδαγωγό ή συχνά από άλλες ειδικότητες. γ. Της ατομικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στο σχολείο από ειδικό παιδαγωγό ή άλλες ειδικότητες. Τα προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν ευθύνη όχι μόνο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να διδάξει σε μία ανομοιογενή ομάδα παιδιών με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες και προφανώς και άλλα μαθησιακά προβλήματα, αλλά και του γονέα καθώς η πλειονότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να συνεχίζουν και μαθαίνουν στον ίδιο τρόπο διδασκαλίας και στο σπίτι κατά την διάρκεια της ανάγνωσης των μαθημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, με σκοπό την κατανόηση των κειμένων που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οι Brown, Palinscar & Armbruster (1994) καταγράφουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει στρατηγικές με τις οποίες: (α) βοηθά τους μαθητές να βρουν την κύρια ιδέα ενός κειμένου μετά από μία γρήγορη ανάγνωση, και (β) τους προετοιμάζει πριν την ανάγνωση να γράψουν ή να πουν ότι ήδη γνωρίζουν για το θέμα του κειμένου και να υποθέσουν τη συνέχεια μίας ιστορία καθώς διαβάζουν. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάζει το βασικό λεξιλόγιο του κειμένου, να δημιουργεί νοηματικούς χάρτες, πίνακες και σχήματα όπου μέσω της οπτικής οδού οι μαθητές διδάσκονται αναλογίες, ομάδες λέξεων και βασικές έννοιες του κειμένου, να τους μαθαίνει πως να κάνουν περιλήψεις, πώς να αλληλεπιδρούν με το κείμενο(υπογράμμιση των κύριων σημείων καθώς διαβάζουν) και πως να το ελέγχουν (αυτοέλεγχος) εάν δεν έχουν κατανοήσει το κείμενο. Γίνεται σαφώς αντιληπτό το μέγεθος της σημασίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς οι τρόποι προσέγγισης και μετάδοσης του μαθήματος κρίνεται απαραίτητο να διαφοροποιούνται με σκοπό την καλύτερη αντίληψη και ενίσχυση των δεξιοτήτων του μαθητή (Brandt, 1988).

3.3 ΤΡΟΠΟΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Η στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται ένα ευρύ φάσμα στήριξης και θετικής ενίσχυσης. Η ολιστική προσέγγιση των περιστατικών με παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί τον πιο

ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης και ενίσχυσης καθώς τοποθετεί και βελτιώνει μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους υποστήριξης όλες τις πλευρές που χρίζουν προσοχή από το μέρος τόσο των ειδικών παιδαγωγών όσο και της οικογένειας. Η υποστήριξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινά με τη μελέτη του γνωστικού, μαθησιακού και ψυχοκοινωνικού προφίλ του, το οποίο έχει προκύψει από την ψυχοδιαγνωστική και τη μαθησιακή αξιολόγηση. Οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού εμποδίζουν συνήθως την αποτελεσματική πρόσβαση του στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η παρεχόμενη βοήθεια ενδέχεται να έχει κάποια από τις εξής μορφές: α. Της συμμετοχής του παιδιού σε τμήμα ένταξης, όπου εφαρμόζεται διδακτικό πρόγραμμα από ειδικό παιδαγωγό. β. Της ατομικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στο σπίτι, κυρίως από ειδικό παιδαγωγό ή συχνά από άλλες ειδικότητες. γ. Της ατομικής υποστηρικτικής διδασκαλίας στο σχολείο από ειδικό παιδαγωγό ή άλλες ειδικότητες (Howard, 1996).

Ειδικότερα στον αγγλοσαξονικό χώρο εμφανίζονται για την παρέμβαση στους μαθησιακούς τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της γραφής και της κατανόησης τα εξής: (α) δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, η οποία έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών διεθνώς τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, και (β) τύποι παρεμβατικών προγραμμάτων. Η συγκεκριμένη, ωστόσο, αναφορά δεν εναρμονίζεται στα ελληνικά σχολεία καθώς οι διαφορές ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και ως προς την εξειδίκευση κυρίως των εκπαιδευτικών διαφέρουν αισθητά με αποτέλεσμα να μην υπάρξουν κατά την εφαρμογή τα ίδια αποτελέσματα. Ένας τρόπος στήριξης είναι η εκπαιδευτική θεραπεία της οποίας οι υποστηρικτές της εκτιμούν ότι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία μορφή αντίστασης στη μάθηση η οποία οφείλεται σε οδυνηρά συναισθήματα και φαντασιώσεις που προκαλούν στο παιδί άγχος. Ωστόσο αναγνωρίζεται και η ανάμειξη γνωστικών παραγόντων στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών (Πολυχρόνη, 2006).

Σύμφωνα με αυτό η εκπαιδευτική θεραπεία επιδιώκει την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) με ειδικές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς να επιχειρεί την αξιολόγηση των επιδόσεων του παιδιού. Παράλληλα εφαρμόζει και τεχνικές που προέρχονται από θεραπευτικές μεθόδους συγκεκριμένα από την θεραπεία με παιγνίδι, θεραπεία συμπεριφοράς και την ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία (Ντάβου, 1990 :29) Η ολοκληρωμένη προσπάθεια και ενίσχυση του ατόμου με δυσλεξία στο σχολικό χώρο κρίνεται απαραίτητα με βάση την ανασφάλεια και την ψυχοσυναισθηματική θέση του μαθητή λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζει. Γι' αυτό το λόγο και οι τρόποι στήριξης παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα ενίσχυσης και υποστήριξης του δυσλεκτικού μαθητή έτσι ώστε αρχικά να νιώσει ασφάλεια και έπειτα να καταφέρει να μάθει και να εκπαιδευτεί με τρόπους κατάλληλους ως προς την σχετική μαθησιακή του δυσκολία.

3.4 ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η δημιουργία ενός εξατομικευμένου, δομημένου προγράμματος κρίνεται απαραίτητη με σκοπό την παρέμβαση και την υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός, κατά βάση, είναι απαραίτητο να διαθέτει το κατάλληλο γνωστικό επίπεδο που χρειάζεται ο χειρισμός και η διαχείριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης και την ειδίκευση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση τα προγράμματα παρεμβάσεων, που έχουν εφαρμοστεί στην Μεγάλη Βρετανία και στις Η.Π.Α. από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, σχετίζονται με την ανάγνωση, την ορθογραφία και την υποστήριξη του ψυχοκοινωνικού τομέα των παιδιών. Αρχικά στον τομέα της ανάγνωσης έχει διαπιστωθεί από έρευνες στα παραπάνω προγράμματα ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν περιορισμένες και λιγότερο αποτελεσματικές μεθόδους προκειμένου να κατανοήσουν την έννοια των κειμένων προς ανάγνωση. Επίσης δυσκολεύονται να επιλέξουν τα κυριότερα σημεία του κειμένου, να προβλέψουν την κατάληξη και την εξέλιξη του κειμένου που διαβάζουν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις για το περιεχόμενο του κειμένου. Η διδασκαλία που έχει εφαρμοστεί για την ενίσχυση της κατανόησης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η καταγραφή των σημαντικών πληροφοριών μίας ιστορίας σε μορφή σημειώσεων, η χρήση των ερωτήσεων που έθεταν τα ίδια τα παιδιά και στις οποίες απαντούσαν κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, η χρήση γνωστικών οργανωτών κ.α. (Short & Ryan, 1984). Πιο συγκεκριμένα στους χώρους των σχολείων της Μ. Βρετανίας για την διευκόλυνση των μαθητών στην ανάγνωση, την γραφή και την ορθογραφία έχει πραγματοποιηθεί διδασκαλία σε επίπεδο γραφοφωνημικό, λέξεων και προτάσεων. (<http://www.thrass.co.uk/index.htm>)

Η σχολική αποτυχία επηρεάζει το παιδί σε όλο το φάσμα της ζωής του (Κορντιέ, 1995). Για το λόγο αυτό οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, παράλληλα με την διαφοροποιημένη διδασκαλία και την κατάλληλη υποστήριξη των παιδιών, πρέπει να εστιάζονται στα ψυχολογικά προβλήματα και στην ανάπτυξη κινήτρων, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να διατηρήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και να χειριστούν τις αρνητικές συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών (Cohen, 1986). Κατά την Κορντιέ (1995) οι στρατηγικές παρέμβασης πρέπει να εστιάζονται στο να αποκαταστήσουν τα ελλείμματα σε επίπεδο όλων των λειτουργιών του παιδιού, ακόμα και στις περιπτώσεις που έχουν θετικά αποτελέσματα, πρέπει να προσεγγίζουν το άτομο «ως ένα μωσαϊκό λειτουργιών από τις οποίες πρέπει να διορθώσουν την ελαττωματική». Σε μία διαχρονική έρευνα, η Berson (1968) μελέτησε την αναγνωστική επίδοση και την προσωπικότητα σε 65 παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες που παρακολούθησαν πρόγραμμα διορθωτικής αγωγής και δέχτηκαν, παράλληλα συναισθηματική στήριξη. Η επανένταξη των παιδιών αποκάλυψε αξιολογικές θετικές αλλαγές τόσο στις αναγνωστικές δεξιότητες όσο και σε χαρακτηριστικά

προσωπικότητας. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000) στην διάρκεια παρέμβασης και ενίσχυσης των παιδιών στην ορθογραφία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεθόδους και διδακτικές αρχές οι οποίες αναφέρονται ως εξής:

- Παροχή κινήτρων στα παιδιά για να αποδεχθούν ότι πρέπει να γράφουν σωστά και να ολοκληρώνουν την προσπάθειά τους όπως και να μοιράζονται την γνώση τους με τους άλλους.

- Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μίας λέξης από τον εκπαιδευτικό πράγμα που βοηθάει τον μαθητή να κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται στην ορθογραφία.

- Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας για να ενισχύονται θετικά τα παιδιά να γράφουν σωστά και να αντιλαμβάνονται ότι το περιβάλλον τους επιτρέπει την αποτυχία και ότι ο πειραματισμός με την αυθόρμητη ορθογραφία είναι θετικό στοιχείο με αποτέλεσμα να ενισχύεται το αυτό συναίσθημα του παιδιού.

- Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής και με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης που οδηγεί εξίσου το παιδί στην θετική αντίληψη απέναντι στην ορθογραφία.

Στην παρέμβαση στον ψυχοκοινωνικό τομέα όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Pumfrey και Reason (1995) τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν μόνο να αντιμετωπίσουν την προσωπική τους αίσθηση αποτυχίας, αλλά και την απορριπτική στάση των συμμαθητών, κάποιων εκπαιδευτικών, μερικές φορές ακόμα και των γονέων. Η σωστή και ειλικρινής ενημέρωση σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού και η συνεχής συνεργασία με του γονείς, το παιδί και τον εκπαιδευτικό για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος προσέγγισης. Στην εφηβική ηλικία συνήθως απαιτείται η συνεργασία με τον ίδιο τον έφηβο που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, στον οποίο πρέπει επίσης να παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 1998).

Ο ρόλος που μπορούν να αναλάβουν οι γονείς στη στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει επιβεβαιώσει σε μεγάλο αριθμό ερευνών. Η βασικότερη συμβολή των γονέων σχετίζεται με την διαμόρφωση της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς. Αν οι ίδιοι είναι ζεστοί, υποστηρικτικοί και αποφεύγουν τις επικρίσεις και τις εντάσεις, θα μπορέσουν να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα αποδοχής που είναι πολύ σημαντική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Η αναγνώριση του ρόλου των γονέων στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους οδήγησε τους ερευνητές να προτείνουν ειδικά προγράμματα «οικογενειακές ανάγνωσης» τα οποία αξιολογήθηκαν ως αρκετά

αποτελεσματικά. (Brook et al.,1996. Wolfendale & Topping, 1996).Σημαντικό επίσης στην διεργασία παρέμβασης είναι η τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος ένα μοντέλο οργάνωσης του σχολείου όπου θα υπάρχει κοινό σύστημα αξιών και μία κοινή μεταχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες η οποία θα αντανakλά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών , τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όπως και την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση με απόρροια την αποτελεσματική παρέμβαση και ενίσχυση των μαθησιακών δυσκολιών (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 1998).

3.4.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης πρέπει να γίνεται με βάση συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος και η παρέμβαση να στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες. Το παρεμβατικό πρόγραμμα πρέπει να έχει σαφείς στόχους ,να συγκεκριμενοποιεί τις ανάγκες και τις δυσκολίες όπως και να ταξινομεί την προτεραιότητά τους . Ο μαθητής σύμφωνα με βιβλιογραφική έρευνα είναι αυτός που καθορίζει τον τρόπο και την δράση της παρέμβασης, τον ρυθμό και την χρονική διάρκεια αλλά και την λήξη. Η διεπιστημονική ομάδα που ολοκληρώνει την διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να καταρτίσει ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να βελτιωθεί στους τομείς στους οποίους δυσκολεύεται ιδιαίτερα. Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμφωνείτε μεταξύ του παιδιού, του ειδικού παιδαγωγού, του σχολικού ψυχολόγου, του εκπαιδευτικού της τάξης και του γονέα. Η διαμόρφωση του γίνεται από την διεπιστημονική ομάδα και η εφαρμογή υλοποιείται στο σχολείο από τον ειδικό εκπαιδευτικό εάν ο μαθητής να παρακολουθεί τμήμα ένταξης, πάντοτε με τη σύμφωνη γνώμη ένταξης των γονέων. Οι στόχοι του προγράμματος αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες ανά τακτά διαστήματα, έτσι ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού (Στασινός,2003).

Το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα περιλαμβάνει πληροφορίες για την ψυχολογική εκτίμηση, τους βραχυπρόθεσμους στόχους, τη διδακτική μέθοδο, το εποπτικό υλικό, το ποιος θα παρέχει την υποστήριξη και ποιες ειδικότητες θα εμπλακούν στην παρέμβαση , το πώς και πόσο συχνά θα ελέγχεται η πρόοδος, καθώς και τις διαπιστώσεις και αλλαγές που παρατηρήθηκαν στον επανέλεγχο (Μαλκιώση , 1996).

Ο σωστός και προγραμματισμένος σχεδιασμός παρέμβασης αποτελεί το αρχικό σημείο ενίσχυσης του μαθητή. Ο κατάλληλος και ειδικευμένος σχεδιασμός κρίνεται απαραίτητος στην σωστή προσέγγιση του ατόμου καθώς καθορίζει όλες τις διαδικασίες από το αρχικό στάδιο έως το τελικό και είναι αυτός που σηματοδοτεί την βελτίωση και την εξέλιξη κάθε πορείας που έχει σκοπό την μείωση ή την εξάλειψη ενός φαινόμενου (Μαλκιώση , 1996).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγάλα ποσοστά συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές όπως αυτές της διαταραχής της ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητας(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000) Γι αυτό το λόγο η ψυχολογική αξιολόγηση είναι πολύ σημαντικό να σχεδιάζεται σωστά και με συστηματικό τρόπο.

Η επίτευξη αυτών των στόχων δεν μπορεί να γίνει μόνο με τη χορήγηση ψυχολογικής δοκιμασίας ή μια απλή αξιολόγηση αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών του παιδιού. Η ψυχολογική ενίσχυση πρέπει να είναι πλήρης και πολύπλευρη (Δόικου-Αυλίδου , 2000).

Για να είναι λοιπόν σωστά εστιασμένη η αξιολόγηση και υποστήριξη του παιδιού πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής: α. να γίνει κλινική συνέντευξη με το παιδί, τους γονείς και τον εκπαιδευτικό β. η χορήγηση μίας ολόκληρης κλίμακας νοημοσύνης προσαρμοσμένης και σταθμισμένης στην Ελλάδα γ. την αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων δ. τη χορήγηση ψυχολογικής δοκιμασίας η οποία θα αξιολογεί τις γνωστικές διεργασίες που συσχετίζονται με την δυσλεξία ε. με άξονα την προσέγγιση του σχολικού ψυχολόγου , τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου που εξετάζει την παρουσία των ψυχολογικών συμπτωμάτων ή τν αυτοεκτίμησή του ή την χορήγηση ενός προβολικού τεστ (Δόικου-Αυλίδου , 2000).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι είναι απαραίτητη η ψυχολογική αξιολόγηση στο σχεδιασμό προσέγγισης και υποστήριξης του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες καθώς μόνο η συστηματική και ολιστική προσέγγιση του παιδιού από ψυχολογική, κοινωνική, γνωστική και φυσικά οικογενειακή οπτική γωνία μπορούν αν ενισχύσουν και αν αξιολογήσουν σωστά την κατάσταση του παιδιού (Δόικου-Αυλίδου , 2000).

3.4.2.ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου προκειμένου να αναγνωρίσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τα υποστηρίξουν τόσο ώστε να παραμείνουν σε αυτό και να συνεκπαιδευτούν ισάξια με τα άλλα παιδιά. Θα πρέπει να έχουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να:

- Διενεργούν παρατηρήσεις των παιδιών στην τάξη και τους άλλους χώρους της σχολικής μονάδας
- Να συνεργάζονται με άλλους ειδικούς, τους γονείς και τα πρόσωπα του στενού περιβάλλοντος του παιδιού με στόχο τη συγκέντρωση αξιόπιστων πληροφοριών για αυτό
- Αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του περιβάλλοντος διδασκαλίας για τους μαθητές που έχουν ακαδημαϊκά και συμπεριφοριστικά προβλήματα

- Προσδιορίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μέσω της χρήσης αξιολογήσεων βασισμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκεται στις τάξεις του γενικού σχολείου
- Αξιολογούν τα στάδια μάθησης των παιδιών (π.χ. επιδεξιότητα, συντήρηση, προσαρμογή) με σκοπό τον καθορισμό των επιπέδων ικανότητας
- Αξιολογούν την κατανόηση των μαθητών στα βιβλία(αναγνωσιμότητα, δομή κειμένων και οργάνωση) (Χαρούπιας ,1997) .

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ασχολούνται με τις αιτίες που προκαλούν τις δυσκολίες στο μαθητή . Και αυτό διότι (α) σπάνια μπορούν να καυχηθούν ότι τις εντόπισαν, (β) σπάνια μπορούν να τις αλλάξουν εάν τις βρουν, (γ) οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να εμπλακούν στη διάγνωση και (δ) ελάχιστα μέχρι καθόλου διαφοροποιούν τον τρόπο αντιμετώπισης. Έτσι ασχολούνται με την ίδια τη δυσκολία π.χ. όταν το παιδί γράφει, δεν τονίζει τις λέξεις, δεν κρατάει αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, παραλείπει γράμματα και όχι με το παιδί όταν γράφει και δεν τονίζει. Αντί να χάνουν το χρόνο τους στην αναζήτηση αιτιών, προτείνεται από τους ερευνητές να επικεντρωθούν σαν εκπαιδευτικοί που είναι σε εκείνους τους παράγοντες που βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο τους, δηλαδή να αξιοποιούν το χρόνο προς όφελος του μαθητή που έχουν κοντά τους μέσα στα σχολεία και να το προφυλάξουν από τη δυσάρεστη εμπειρία της σχολικής αποτυχίας. Το μοντέλο διδασκαλίας που προτείνεται από τους ερευνητές κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς για την επιτυχή αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται από την ύπαρξη προγραμματισμένων στόχων σε σχέση με το σχολικό πρόγραμμα, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως βάση για λεπτομερή εξέταση. Στη συνέχεια η αξιολόγηση οδηγεί στη σωστή επιλογή των στόχων που θα διδαχθούν. Οι στόχοι αυτοί θα καθορίσουν τη διδαχτική μέθοδο και το παιδαγωγικό υλικό που θα χρειαστούν. Η αποτελεσματικότητα ή μη του προγράμματος δεν μπορεί να καταγραφεί καθημερινά από το δάσκαλο. Ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία οποιαδήποτε σχολικής δραστηριότητας είναι η εκτίμηση του δασκάλου για τις δυνατότητες των μαθητών του σε κάθε μάθημα. Μια λανθασμένη εντύπωση, προς τις δυνατότητες του παιδιού μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλη ένταση και πιθανά σε διαταραγμένη συμπεριφορά (Φλωράτου , 1990).

Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από την αξιολόγηση που κάνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή του, χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό του διδαχτικού στόχου που το παιδί πρέπει να μάθει. Ο δάσκαλος μελετάει πολύ προσεχτικά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και έτσι μαθαίνει ποιοι διδαχτικοί στόχοι έχουν πλήρως εμπεδωθεί, ποιοι μερικώς και ποιοι καθόλου. Ύστερα επιλέγει τον κατάλληλο στόχο για το παιδί. Η τέχνη για επιτυχημένη

διδασκαλία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται στον σχεδιασμό της κατάλληλης σχολικής εργασίας. Ο δάσκαλος επεξεργάζεται το πρόγραμμα των στόχων ώστε να αναλύεται σωστά η δυσκολία βήματος του κάθε παιδιού. Είναι καθοριστικό για τη βελτίωση του παιδιού να έχουν οργανώσει σωστά οι δάσκαλοι τα στάδια μάθησης έτσι ώστε ο μαθητής να βιώνει την επιτυχία του σχολείου. Εάν καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια των κοινωνικών λειτουργών να μετατρέψουν τη μάθηση από δυσάρεστη σε ευχάριστη εμπειρία, η στάση του παιδιού απέναντι στη μάθηση θα βελτιωθεί και θα μάθει γρηγορότερα. Βέβαια όταν θα γίνει η επιλογή του διδακτικού στόχου τα παιδιά θα πρέπει να ενημερωθούν. Να τους εξηγήσουν οι δάσκαλοι τους με ποιον τρόπο θα μάθουν γρηγορότερα και ευκολότερα αυτά που δυσκολεύονται να μάθουν. Όταν το παιδί συμμετάσχει στο πρόγραμμα που το αφορά, κινητοποιείται και μαθαίνει πιο εύκολα (Φλωράτου, 1990).

Το σχολείο μπορεί να:

- Επεμβαίνει αμέσως μόλις φανούν οι πρώτες δυσκολίες, για να αποτρέψει το μαθητή να βιώσει σχολική αποτυχία. Η έγκαιρη παρέμβαση θα μπορούσε να αρχίσει ακόμα και από την παρατήρηση της παραμονής του παιδιού στο νηπιαγωγείο, όταν κρίνεται ότι δεν είναι έτοιμο να φοιτήσει στην Α΄ δημοτικού
- Αξιολογεί τους μαθητές στους τομείς προγράμματος που δυσκολεύονται, χρησιμοποιώντας αντί για σταθμισμένα τεστ μαθησιακές εξετάσεις που συγκρίνουν τη μαθησιακή απόδοση του παιδιού με γνωστικό επίπεδο της αντίστοιχης σχολικής ηλικίας
- Σχεδιάζει κατάλληλα διδαχτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών
- Προσαρμόζει τη λειτουργία και τις δραστηριότητες της τάξης στις ανάγκες και αυτών των μαθητών
- Χρησιμοποιεί λεξιλόγιο που είναι κατανοητό από όλους τους μαθητές
- Αναλαμβάνει τη συνεχή εφαρμογή του προγράμματος και τη συνεχή τήρηση του από τη μια τάξη στην άλλη
- Συνεργάζεται με τους γονείς των παιδιών ώστε να υπάρχει κοινή αντιμετώπιση και στο σχολείο και στο σπίτι. Οι γονείς δικαιούνται (α) να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος και (β) να ενημερώνονται όσο πιο συχνά γίνεται για τη πρόοδο του παιδιού τους. Εάν βοηθάνε οι κοινωνικοί λειτουργοί οι γονείς μπορούν να γίνουν πολύτιμοι συνεργάτες
- Οργανώνει συχνές συζητήσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

- Εκτιμά ανάλογα με το μαθητή, τον απαιτούμενο χρόνο για εμπέδωση ορισμένων εννοιών ή τομέων μάθησης.

Μέσα στα σχολεία χρειάζονται να οργανωθούν σεμινάρια που θα απαρτίζονται από κοινωνικούς λειτουργούς με πρακτικό καθαρά περιεχόμενο, όπου θα συζητιούνται περιπτώσεις δύσκολων παιδιών. Οι δάσκαλοι θα εκπαιδευτούν στο σχεδιασμό διδαχτικών προγραμμάτων, για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Το σχολείο για να ανταποκριθεί στον τόσο σημαντικό ρόλο που έχει να παίξει, χρειάζεται τη συνεργασία κοινωνικών λειτουργών που είτε θα βρίσκονται μέσα στο σχολικό συγκρότημα είτε στη διάθεση των σχολείων της περιοχής (Φλωράτου , 1990).

Παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται κυρίως για τη συμπεριφορά των μαθητών τους, και όχι για τις αιτίες της, στην πραγματικότητα μπορούν να επηρεάσουν τις αιτίες αυτές με την περιγραφή, τη σύγκριση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς. Όσοι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τους μαθητές που παρουσιάζουν δύσκολη συμπεριφορά μοιραία θα προβούν σε διαδικασίες απόδοσης αιτιών σχετικά με τους παράγοντες δημιουργίας αυτής της συμπεριφοράς. Με τη σειρά τους οι απόψεις των δασκάλων για τις αιτίες της συμπεριφοράς των μαθητών επηρεάζουν τη συμπεριφορά που υιοθετούν απέναντι στους μαθητές τους και τη διάθεση τους να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους (Πούλου , 2000) .

Όταν θέλουν να αναπτύξουν το θεσμό του συμβουλευτικού δασκάλου ή του υποστηρικτικού δασκάλου πρέπει να αρχίσουν από το πρόγραμμα σπουδών μέσα στο σχολείο (Σπετσιώτης , 2000).

Όλες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν στόχο να αμβλύνουν τις διαφορές επιδόσεις των μαθητών στους γνωστικούς τομείς της αριθμητικής και της ανάγνωσης και να βοηθήσουν τον κάθε εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα δικό του πλαίσιο γνωστικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει απαραίτητα τις ικανότητες του μαθητή του με βάση αυτές να ακολουθεί μια όσο το δυνατόν εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία θα λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο το «τι» ή το «πως» θα διδάξει μια ενότητα, αλλά σε ποιόν θα διδάξει τη συγκεκριμένη ενότητα. Είναι δηλαδή ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις γνωστικές ικανότητες του κάθε μαθητή του, τις ιδιαιτερότητες του ψυχισμού του, τη διαφορετική προσωπικότητα, και τις αδυναμίες του. Γιατί μόνο τότε θα μπορέσει να αναζητήσει τους σωστούς τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών του δυσκολιών και να εφαρμόσει ένα σωστό πρόγραμμα ανατροφοδότησης. Γιατί το κάθε παιδί είναι διαφορετικό από το άλλο, και δεν πρέπει να τα προσεγγίζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Κυρίως όμως στις μεγάλους πόλεις το σύνολο των μαθητών που βρίσκονται μέσα σε μια τάξη είναι πολύ μεγάλο. Ο αριθμός τους φτάνει το εικοσιπέντε και αρκετές φορές το

τριάντα. Σε αυτή τη περίπτωση για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα η διδασκαλία του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα εξής:

- Οι οδηγίες του να γίνονται κατανοητές από όλους και να χρησιμοποιεί ερωτήσεις που θα επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών και οι οποίες θα είναι δυσκολότερες για μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα και ευκολότερες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
- Να επισημαίνει τα κύρια σημεία της ενότητας και να επιλύει τις απορίες όλων των μαθητών
- Να διατυπώνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και της μορφής σωστό-λάθος
- Να χρησιμοποιεί κατά τη διδασκαλία του διαγράμματα και διάφορα σχήματα, προκειμένου να γίνεται περισσότερο κατανοητός
- Να δίνεται απαιτούμενος χρόνος στους μαθητές να σκεφτούν και να διατυπώσουν τις απορίες τους
- Να καθορίζει κώδικες καλής συμπεριφοράς, οι οποίοι θα βοηθήσουν το διάλογο στη τάξη

Εκτός από αυτές τις παρεμβάσεις του δασκάλου θα ήταν ωφέλιμο να γίνει και μείωση των κανονικών μαθητών σε σύγκριση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Καραντζής, 2001).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία όμως μπορεί να γίνει με την εφαρμογή του προγράμματος της ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο από έναν επιπλέον δάσκαλο ο οποίος θα αναλάβει να υποστηρίξει την προσπάθεια των αδύνατων μαθητών για βελτίωση των επιδόσεων τους και έναν κοινωνικό λειτουργό που θα τους υποστηρίξει ψυχολογικά. Όμως η προσπάθεια υλοποίησης του προγράμματος της ενισχυτικής διδασκαλίας στην ελληνικά σχολεία βρίσκεται ακόμα στην αρχή. Για να εφαρμοστεί όμως σωστά η υλοποίηση αυτού του προγράμματος θα πρέπει ο επιπρόσθετος ο δάσκαλος να χρησιμοποιείται εξ ολοκλήρου για το σκοπό αυτό, και να μην του ανατίθενται καθήκοντα κάλυψης διδακτικών κενών που δημιουργούνται, πολύ συχνά στα σχολεία από απουσίες διδακτικού προσωπικού. Επίσης απαιτείται και ένας σχολαστικός προγραμματισμός της εργασίας που προσφέρει ο δάσκαλος σε κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή να υπάρχει μια μεθοδευμένη και ορισμένη εργασία που θα γίνεται με τα παιδιά (Φλωράτου, 1998).

Ο δάσκαλος βάζοντας ένα βασικό στόχο, πρέπει να τον υποδιαιρεί και σε πολλούς ενδιάμεσους στόχους κατά προτεραιότητα. Η κατάκτηση κάθε τέτοιου

στόχου θα αποδεικνύεται από την τελική αξιολόγηση του μαθητή για την κατάκτηση ή όχι του βασικού στόχου. Το πρώτο βήμα για την σύνταξη του προγράμματος της ενισχυτικής διδασκαλίας του δασκάλου είναι η καταγραφή των αδυναμιών που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής σε σχέση με το καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών της τάξης. Για την καταγραφή αυτών των αδυναμιών απαιτείται η αξιολόγηση του ίδιου του μαθητή από το δάσκαλο του στους τομείς της γνώσης. Στη συνέχεια πρέπει να τεθούν οι βασικοί στόχοι και έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα πρέπει να κατακτηθούν από το μαθητή και οι ενδιάμεσοι στόχοι, δηλαδή τα ενδιάμεσα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για την επίτευξη του βασικού στόχου. Στο τέλος θα γίνει αξιολόγηση προκειμένου να εκτιμηθεί αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι ή αν απαιτείται ανατροφοδότηση (Καραντζής, 2001).

Ο δάσκαλος θα μπορούσε να βοηθήσει το μαθητή με μαθησιακές, λέγοντας του να κάνει τις παρακάτω ασκήσεις:

- Η επανάληψη εκ μέρους του μαθητή σειράς δυσύλλαβων λέξεων με την ίδια σειρά εκφώνησης τους. Η άσκηση αρχίζει με σειρά τριών λέξεων, οι οποίες θα εκφωνούνται με ρυθμό μία λέξη ανά ένα δευτερόλεπτο, και συνεχίζεται με σειρές περισσότερων λέξεων
- Η ίδια ακριβώς άσκηση μπορεί να γίνει με σειρές μονοψηφίων αριθμών. Η άσκηση αρχίζει με σειρά τριών ψηφίων τα οποία εκφωνούνται με ρυθμό ανά δευτερόλεπτο και συνεχίζονται με σειρές μέχρι εννέα περίπου στοιχείων
- Η ανάκλαση των ονομάτων κάποιων συγκεκριμένων αντικειμένων. Η άσκηση αρχίζει με την εμφάνιση μερικών συγκεκριμένων αντικειμένων, τα οποία παραμένουν για λίγα δευτερόλεπτα για παρατήρηση από τους μαθητές και στη συνέχεια αυτά τα αντικείμενα καλύπτονται και οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν τα ονόματά τους
- Ο εντοπισμός του κύβου με διαφορετικό χρώμα. Ο εκπαιδευτικός δείχνει στα παιδιά μια σειρά κύβων με διαφορετικό χρώμα. Αφού βεβαιωθεί ότι τα παιδιά γνωρίζουν τα χρώματα κρύβει δύο κύβους και τους ρωτάει να βρουν ποια χρώματος ο κύβος λείπει.
- Η αποτύπωση ενός ακανόνιστου σχήματος σε φύλλο χαρτί. Η άσκηση αρχίζει με την εμφάνιση ενός γραμμικού σχήματος, το οποίο παραμένει για λίγα δευτερόλεπτα για παρατήρηση από τους μαθητές. Στη συνέχεια το σχήμα απομακρύνεται και τα παιδιά καλούνται να το αποτυπώσουν σε ένα φύλλο χαρτί
- Η εύρεση της σωστής πορείας ενός αυτοκινήτου πάνω σε ένα χάρτη μιας πόλης με οριζόντιους και κάθετους δρόμους. Η άσκηση αρχίζει με την

παρουσίαση ενός τέτοιου χάρτη πάνω στον οποίο έχει χαραχθεί με μαρκαδόρο η πορεία ενός αυτοκινήτου. Μετά τη παρατήρηση του χάρτη από τους μαθητές και την απομάκρυνση του, οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν την πορεία του αυτοκινήτου πάνω σε έναν όμοιο χάρτη της πόλης στον οποίο απεικονίζονται μόνο οι δρόμοι του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στο να εξασκήσει τους μαθητές να οργανώσουν συστηματικά και εποικοδομητικά τις πληροφορίες τους στη μακροπρόθεσμη μνήμη και να τις συνδέσουν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Έτσι θα δημιουργούν σωστή δομημένη γνώση για τη δημιουργία πολύπλοκων συλλογισμών και εξαγωγή συμπερασμάτων (Καραντζής, 2001).

Ο ρόλος της κατανόησης στη μάθηση και τη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική-διδασκτική πραγματικότητα. Η σύνδεση τους δεν περιορίζεται μόνο στην απλή παροχή πληροφοριών οι οποίες πολύ γρήγορα θα αποσβεσθούν, αλλά και στην διευκόλυνση των μαθητών να κατανοήσουν το παρεχόμενο γνωστικό υλικό. Λόγω του ότι οι πληροφορίες όταν κατανοούνται καλύτερα παραμένουν και περισσότερο στη μνήμη, θα πρέπει και η οργάνωση, η δομή αλλά και το επίπεδο των παρεχόμενων πληροφοριών να συντελούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργείτε το ενδιαφέρον και η διάθεση του μαθητή για περισσότερη μάθηση και απόκτηση γνώσεων. Η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος του μαθητή είναι ουσιαστικός παράγοντας μάθησης με την έννοια ότι οι πληροφορίες που παρουσιάζουν ενδιαφέρον προκαλούν και την αύξηση της προσοχής με αποτέλεσμα την καλύτερη επεξεργασία τους. Ένας τρόπος καλλιέργειας του ενδιαφέροντος του μαθητή είναι η επιδίωξη του εκπαιδευτικού να ανανεώνει τον τρόπο προσέγγισης της διδασκόμενης ύλης χρησιμοποιώντας ακόμα και σύγχρονα εποπτικά μέσα (βίντεο, ηλεκτρονικούς υπολογιστές κ.τ.λ.) (Καραντζής, 2001).

Επιστημονικές έρευνες έδειξαν ότι η έλλειψη γλωσσικής κατανόησης αποτελεί την κύρια αιτία αποτυχίας των μαθητών στη λύση προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός έχοντας στο μυαλό του ότι η κατανόηση είναι ένα επίπεδο γνωστικής διαδικασίας που απαιτεί επεξεργασία πληροφοριών σε βάθος θα πρέπει να στοχεύει στην κατανόηση της διδασκόμενης ύλης από τους μαθητές η οποία μπορεί να συντελεί με τη βαθύτερη επεξεργασία των πληροφοριών, τη συσχέτιση τους με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα και τέλος με την επισήμανση των αξονικών σημείων της προσφερόμενης ύλης (Καραντζής, 2001).

Για τη θετική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να αναπαριστά όπου αυτό είναι δυνατόν, στη μακροπρόθεσμη μνήμη του τις πληροφορίες λεκτικά και οπτικά. Με αυτή τη τεχνική αυξάνει τις πιθανότητες για μεγαλύτερη χρονική διατήρηση των πληροφοριών αλλά και για αποδοτικότερη επεξεργασία τους. Όπως λέει και ο Ραϊνίο στη θεωρία των δύο κωδικών όταν οι πληροφορίες εγγράφονται και στους δύο τύπους της διατήρησης (λεκτικό-οπτικό) έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να ανακληθούν από το άτομο. Έτσι η διδασκαλία του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι περισσότερο συγκεκριμένη και εποπτική (Καραντζής, 2001).

Ο ρόλος του σχολείου είναι να αναπτύξει τις διανοητικές και ψυχοσωματικές δυνάμεις των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Σήμερα όμως προσφέρει στους μαθητές μόνο γνώσεις αλλά και τους καλλιεργεί δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν, εποικοδομητικά, να επεξεργαστούν σε βάθος τις διάφορες πληροφορίες, να τις συσχετίσουν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να διακρίνουν τι γνωρίζουν και τι όχι, με άλλα λόγια να μάθουν να «πώς να μαθαίνουν». Η ικανότητα όμως αυτή προϋποθέτει ωριμότητα των μαθητών και συνειδητοποίηση του τρόπου που σκέφτονται και ενεργούν, δηλαδή προϋποθέτει μεταγνωστική δεξιότητα. Η γνώση των θεμάτων, πρωταρχικά της Γνωστικής Ψυχολογίας και στη συνέχεια της Ψυχολογίας Ανάγνωσης και Γραφής των μαθησιακών δυσκολιών διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σε σημαντικό βαθμό για την αντιμετώπιση τους (Καραντζής, 2001)

Στη σημερινή εποχή ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να απαντά μόνο στα ερωτήματα «τι θα διδάξει» και «πώς θα τα διδάξει» αλλά πρέπει να ξέρει και «γιατί θα διδάξει με αυτόν ή τον άλλο τρόπο» και σε «ποιον θα διδάξει». Ο εκπαιδευτικός δηλαδή πρέπει να έχει επιστημονική ταυτότητα αιτιολογώντας κάθε φορά τις επιλογές του στα γενικότερα προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρώτιστη ανάγκη του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει ένα κλίμα σεβασμού, αγάπης και συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους και με το δάσκαλο γιατί το παιδί έχει τη δυνατότητα να μάθει καλύτερα όταν το σχολικό περιβάλλον είναι θετικό και κατάλληλο να υποστηρίζει τη προσπάθεια του και να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές του δυσκολίες (Καραντζής, 2001).

Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα δεν πρέπει να απομονωθούν, αλλά να ενταχθούν σε ανομοιογενείς ομάδες εργασίας, γιατί η υποστήριξη και καθοδήγηση του ατόμου που μαθαίνει είναι επιβεβλημένη κυρίως στις σύνθετες μαθησιακές δραστηριότητες όπως είναι η αριθμητική και η ανάγνωση. Με τη συμμετοχή των μαθητών στις ομάδες εργασίας, έχουν την ευκαιρία να εκθέσουν τις απόψεις τους, να συζητήσουν, να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και τέλος να καλυτερεύσουν τις γνώσεις τους. Στο μοντέλο αυτό διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι

να συντονίζει την εργασία των ομάδων, να επεμβαίνει όταν χρειάζεται, να διευκολύνει και να ενθαρρύνει τους αδύναμους μαθητές στην εργασία τους. Ο αδύναμος μαθητής όμως πρέπει να αντιληφθεί ότι οι διευκολύνσεις από το δάσκαλο έχουν και ημερομηνία λήξεως και έτσι δεν πρέπει να εφησυχάζετε αλλά να έχει πάντοτε στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων του (Καραντζής, 2001).

Η θετική αντίληψη του εκπαιδευτικού για την αιτία του προβλήματος, ο τονισμός των θετικών σημείων της προσωπικότητας του μαθητή, οι εναλλακτικοί παιδαγωγικοί τρόποι προσέγγισης του προβλήματος, τις περισσότερες φορές οδηγούν τον εκπαιδευτικό στη λύση πολλών προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στη τάξη (Καραντζής, 2001).

Ο Delisle James προτείνει μερικούς τρόπους συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού με σκοπό πάντοτε την ενθάρρυνση των μαθητών:

- Οι μαθητές να βαθμολογούνται βάση των σωστών απαντήσεων σε κάποιο κριτήριο αξιολόγησης και όχι των λανθασμένων απαντήσεων
- Να γράφονται θετικά σχόλια στις εργασίες των μαθητών, αντί να μοιράζονται έπαινοι χωρίς διάκριση
- Να γίνονται οι επιπλήξεις και οι έπαινοι κατ'ιδίαν
- Να λένε στους μαθητές «αυτό το θέμα είναι δύσκολο αλλά θα το δουλέψουμε όλοι μαζί» αντί για τη φράση «αυτή η έννοια είναι για έξυπνα παιδιά σαν εσάς
- Να καθιερωθεί κουτί υποδείξεων στη τάξη, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ζητούν, με ασφάλεια, αλλαγές που είναι σημαντικές για αυτούς

Τέλος για τη σωστή αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ο δάσκαλος δεν αρκεί να έχει σωστή επικοινωνία με το μαθητή αλλά και με τους γονείς του (Καραντζής, 2001).

Ο έγκαιρος εντοπισμός και η πρόωμη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και η μη συσσώρευση των αρνητικών σχολικών εμπειριών, είναι θέμα που απασχολεί όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια τους ερευνητές και τους επαγγελματίες όλων των ειδικοτήτων που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Η πρόληψη σε πρωτογενείς επίπεδο είναι ευκολότερη και πιο συμφέρουσα από την παρέμβαση σε δευτερογενές και τριτογενές επίπεδο, αφού δηλαδή εκδηλωθούν οι μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2006).

Ως πρόωμη παρέμβαση ορίζεται η παροχή εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας σε παιδιά που έχει εντοπίσει ο κοινωνικός λειτουργός ή ο εκπαιδευτικός ότι μπορεί να παρουσιάσει μαθησιακό πρόβλημα. Η πρόωμη παρέμβαση είναι στενά

συνδεδεμένη με την ορθή διδασκαλία ενός μαθήματος σε όλους τους μαθητές. Είτε έχουν μαθησιακό πρόβλημα είτε όχι. Η μαθησιακή διαδικασία είναι εξατομικευμένη, αξιοποιεί τις γνωστικές ικανότητες του μαθητή και προσαρμόζεται στο γνωστικό ύφος του και τον ατομικό τρόπο προσέγγισης του νέου μαθησιακού υλικού. Για την έγκαιρη εντόπιση των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιούνται πολλοί μέθοδοι αξιολόγησης όπως η χορήγηση προκριματικών τεστ σχολικής ετοιμότητας σε μεγάλο αριθμό. Η αξιολόγηση αυτή επιδιώκει τον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών και ανωριμότητας σε διάφορους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών που προγνωστικά είναι δυνατόν να αποτελέσουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά τα τεστ μπορούν να γίνουν από τον ειδικό εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον κοινωνικό λειτουργό. Τα αποτελέσματα των τεστ μπορούν να βοηθήσουν να καταγραφούν αρχικά το επίπεδο κάθε παιδιού, να εντοπιστούν έγκαιρα οι τυχόν δυσκολίες, να παραπεμφθεί για πλήρη απασχόληση στον κοινωνικό λειτουργό του σχολείου και να εφαρμοστεί, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο, πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης (Πολυχρόνη, 2006).

Η υποστήριξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινά με τη μελέτη του γνωστικού, μαθησιακού και ψυχοκοινωνικού προφίλ του, το οποίο έχει προκύψει από την ψυχοδιαγνωστική και τη μαθησιακή αξιολόγηση (Πολυχρόνη, 2006).

Στο στάδιο της παρέμβασης καθώς και το στάδιο της αξιολόγησης σημασία έχουν:

A) Η οργάνωση και εφαρμογή ενός κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος εναρμονισμένου με τις δυνατότητες, τα ελλείμματα αλλά και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, το οποίο πρόγραμμα θα βασίζεται στα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης του μαθητή

B) Η σαφής στοχοθεσία του προγράμματος. Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να έχει διάρκεια, όπως και σαφείς και μετρήσιμους στόχους, ώστε να είναι εφικτή η αξιολόγηση του.

Γ) Ο χρόνος παροχής υποστήριξης

Δ) Η συστημική εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης με την τήρηση ενός χρονοδιαγράμματος τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι

E) Η υποστήριξη του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες τόσο στο μαθησιακό όσο και το ψυχολογικό τομέα

ΣΤ) Η διαρκής αξιολόγηση του εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος, έτσι ώστε αυτό μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή

Οι μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού εμποδίζουν συνήθως την αποτελεσματική πρόσβαση του στα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Πολυχρόνη , 2006).

Η συνεκπαίδευση είναι το σχολείο να μπορεί να αντιμετωπίσει όλες τις ανάγκες όλων των παιδιών. Πρόκειται για την καλή ποιοτική εκπαίδευση για όλους. Ο στόχος είναι να έχουν ένα καλό σχολείο και ως επίκεντρο να έχουν τη καλή διδασκαλία και μάθηση. Υπάρχουν τρία είδη ενσωμάτωσης:

- Το πρώτο είδος είναι η χωροταξική ενσωμάτωση, που σημαίνει ότι το παιδί είναι στο σχολείο του.
- Το δεύτερο είδος είναι η κοινωνική ενσωμάτωση. Στόχος της είναι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά.
- Και το τρίτο και τελευταίο είδος είναι η λειτουργική ενσωμάτωση. Δηλαδή το παιδί που είναι στο κανονικό σχολείο έχει όντως εκπαιδευτικά οφέλη.

Σε αυτό το κεφάλαιο καταλάβαμε πόσο σημαντικό είναι το να γίνει η έγκαιρη διάγνωση και στο πως πραγματοποιείται αυτή. Γιατί με αυτό το τρόπο γνωρίζουμε ακριβώς την ανάγκη που έχει το παιδί και έτσι γίνεται προσπάθεια ώστε να αντιμετωπιστεί σωστά και να μην του δημιουργούνται περισσότερα προβλήματα. Επίσης σημαντικοί είναι οι τρόποι αντιμετώπισης και στήριξης που υπάρχουν για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην εκπαίδευση. Μας δείχνουν ότι γίνονται προσπάθειες για την αντιμετώπιση του φαινομένου ανεξαρτήτως κατά το πόσο αποτελεσματικοί μπορεί να είναι και το πόσο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά. Και το πιστεύουμε αυτό καθώς στο επόμενο κεφάλαιο αναφερόμαστε στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και είναι φανερό πόσο σημαντικός είναι ώστε να αντιμετωπιστεί κατάλληλα το φαινόμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο παρόν κεφάλαιο αναφερόμαστε στο ρόλο του/της κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο και στη συνέχεια στην ύπαρξη υποστηρικτικών προγραμμάτων που αφορούν το μαθησιακό αλλά και το συναισθηματικό κομμάτι, όχι μόνο των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αλλά και των γονιών τους, καθώς και των εκπαιδευτικών που βοηθούν στην ενίσχυση των ικανοτήτων τους.

4.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ

Κατά το παρελθόν στο σχολείο πήγαιναν τα παιδιά που μπορούσαν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Τα παιδιά που δεν μπορούσαν, σταματούσαν το σχολείο όποτε ήθελαν αφού δεν υπήρχε όριο υποχρεωτικής φοίτησης. Τα πράγματα όμως σήμερα έχουν αλλάξει. Το σχολείο, είναι υποχρεωμένο να παρέχει εκπαίδευση σε παιδιά τα οποία έχουν νοητικές και σωματικές αναπηρίες, σε παιδιά με λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες, με διαταραχές στη συμπεριφορά τους καθώς και παιδιά από διαφορετικές πολιτιστικές και πολιτισμικές ομάδες (Σταθόπουλος, 2005).

Το σχολείο αποτελεί ένα χώρο που ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν τα πιστεύω και τα συναισθήματα τους και να τα συνδυάσουν με μια ευρύτερη κοινωνική τάξη. Σκοπός του, είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Σπανέα, 2009).

Η κοινωνική εργασία στο σχολείο, είναι πολύ σημαντική γιατί οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί φέρνουν μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες στο σχολικό σύστημα. Συμβάλουν στη προώθηση του σκοπού του σχολείου που είναι η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ενισχύουν το σκοπό του σχολείου που είναι η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης όπου κυρίως το σπίτι, το σχολείο, και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον αδυνατεί να πραγματοποιήσει αυτό το στόχο. Για το λόγο αυτό οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με αξίες και δυνατές ηθικές, γνώσεις και δεξιότητες. Παρέχουν πολλές υπηρεσίες στους μαθητές αλλά και στο διδακτικό προσωπικό. Βοηθούν στην αναπτυξιακή των παιδιών και της ψυχολογίας τους (Σπανέα, 2009).

Φυσικά οι κοινωνικοί λειτουργοί που θα δουλεύουν σε σχολεία, θα πρέπει να γνωρίζουν τη νομοθεσία που αφορά τα διάφορα πλαίσια της εκπαίδευσης και

να γνωρίζουν ότι μπορεί να παρουσιαστεί και περίπτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Θα πρέπει να παρεμβαίνουν στην αντιμετώπιση δυσκολιών όπως εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, νοητικές συμπεριφοράς ή υγείας (Σπανέα, 2009).

Αφιερώνονται στη βελτίωση των σχολικών συστημάτων και στην αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων της εκπαίδευσης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι καταρτισμένοι για να αναπτύσσουν προγράμματα που να αφορούν κοινωνικές δεξιότητες, υπηρεσίες συμβουλευτικής καθοδήγησης και εναλλακτικές διαδρομές στην απόκτηση των απαιτούμενων προσεγγίσεων για την εκπαίδευση όπως επαγγελματική ανάπτυξη για όλο το σχολικό προσωπικό, και σωστό προγραμματισμό μετάβασης από ένα σχολικό περιβάλλον σε κάποιο άλλο (Σπανέα, 2009).

Ο δάσκαλος από μόνος του δεν μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτά τα προβλήματα. Για να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών χρειάζεται τη βοήθεια επαγγελματιών άλλων ειδικοτήτων. Ο Κοινωνικός Λειτουργός, είναι μια από αυτές τις ειδικότητες που μπορούν να κάνουν το έργο του δασκάλου πιο εύκολο (Σταθόπουλος, 2005).

Η χώρα μας, δεν έχει καταφέρει να κατανοήσει πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των κοινωνικών υπηρεσιών στα σχολεία. Αν και από το 1978 υπάρχει νόμος με τον οποίο μπορεί ο κοινωνικός λειτουργός να εργαστεί σε σχολείο δεν έχουν ακόμα δημιουργηθεί στα σχολεία κοινωνικές υπηρεσίες. Στα ειδικά σχολεία όμως υπάρχει θέση κοινωνικών λειτουργών όπως και ψυχολόγων, λογοθεραπευτών και επιμελητών ειδικής αγωγής. Επίσης κοινωνικοί λειτουργοί υπάρχουν σε μερικά ιδιωτικά δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια. Στο Γ.Ε.Ι Αθήνας, Πάτρας και Ηρακλείου όπου λειτουργούν τμήματα Κοινωνικής Εργασίας τοποθετούν από το 1973 σε δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια φοιτητές του τμήματος για την πρακτική τους άσκηση υπό την εποπτεία των εκπαιδευτικών-κοινωνικών λειτουργών. Ακόμη από το 1986 στο Γ.Ε.Ι. Αθήνας έχει δημιουργηθεί Κοινωνική Υπηρεσία που αντιμετωπίζει τα προβλήματα των σπουδαστών και του προσωπικού. Τέτοιες υπηρεσίες άρχισαν να λειτουργούν και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Σταθόπουλος, 2005).

Η συμβολή της κοινωνικής υπηρεσίας στα σχολεία είναι μεγάλη. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το χρόνο αλλά και τις γνώσεις που χρειάζεται για να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Η κοινωνική υπηρεσία είναι αυτή που μπορεί να αντιμετωπίσει αυτές τις ανάγκες. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός με τις γνώσεις που διαθέτει και τις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας, μπορεί να βοηθήσει στο να γίνει καλύτερη η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού και τα καθήκοντα του, δεν αλλάζουν από βαθμίδα σε βαθμίδα αλλά οι ανάγκες και τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές διαφέρουν αρκετά. Ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να εφαρμόσει μεθόδους και τεχνικές της

κοινωνικής εργασίας σε μικρό- επίπεδο σε άτομα δηλαδή οικογένειες και ομάδες. Ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας στο σχολείο και σε μακρό-επίπεδο δηλαδή σε κοινότητα έτσι ώστε να υπάρχουν αλλαγές σε αυτή (Σταθόπουλος, 2005).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΕ ΜΙΚΡΟ- ΕΠΙΠΕΔΟ: ΑΤΟΜΟ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η μέθοδος της κοινωνικής εργασίας και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο κοινωνικός λειτουργός με άτομα, οικογένεια και ομάδες στο σχολείο είναι ίδιο όπως στα άλλα πλαίσια. Στο σχολείο ο κοινωνικός λειτουργός ασχολείται με τον μαθητή, την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς που έρχονται σε επαφή με τον μαθητή. Ο δάσκαλος είναι αυτός που ενημερώνει τον κοινωνικό λειτουργό για τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής στη μάθηση, στο σχολείο, στη συμπεριφορά του. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός πρέπει να βρει τις αιτίες που προκαλούν αυτά τα προβλήματα και να τις αντιμετωπίσει με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να βοηθήσει τον μαθητή να τα ξεπεράσει και να προχωρήσει στο σχολείο (Σταθόπουλος, 2005).

Ένας πολύ σημαντικός ρόλος του/της κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία, είναι η εργασία με παιδιά που αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός συνεργάζεται με τον δάσκαλο ή τον διευθυντή έτσι ώστε να διαπιστώσει πως αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά οι ίδιοι, τι ζητούν από τον κοινωνικό λειτουργό και αν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, ώστε οι μαθητές να ξεπεράσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Σταθόπουλος, 2005).

Τα προβλήματα που αναφέρουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί στο/ή κοινωνικό λειτουργό έχουν να κάνουν με την ελλειπή παρακολούθηση των μαθημάτων, την χαμηλή επίδοση, τα προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών αυτών με τους άλλους μαθητές και τους δασκάλους. Η προσωπικότητα του μαθητή, οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και η οικογένεια είναι παράγοντες στους οποίους οφείλονται αυτά τα προβλήματα (Σταθόπουλος, 2005).

Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός, όταν εργάζεται με τον μαθητή, τους γονείς και τους δασκάλους έχει ως σκοπό να βοηθήσει τον μαθητή και να τον κάνει να δείξει τις ικανότητες που έχει. Να έχει ενδιαφέρον για τη μάθηση και να καλύψει συναισθηματικές ανάγκες τις οποίες έχει το παιδί και δεν έχει καλύψει μέχρι τώρα η οικογένεια ή το σχολείο. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός, εκτός από την εργασία με το άτομο και την οικογένεια χρησιμοποιεί τη μέθοδο με ομάδες. Η συμμετοχή των μαθητών σε μια ομάδα μπορεί να τον κάνει να μπορεί να χειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα του, να αποκτήσει μια καλή εικόνα για τον εαυτό του και να αναγνωρίσει τα προβλήματα που έχει. Στόχος των ομάδων

είναι η ένταξη του μαθητή στο σχολικό κα οικογενειακό περιβάλλον (Σταθόπουλος, 2005).

Ο/Η κοινωνικός λειτουργός, μπορεί να δημιουργήσει και ομάδες για γονείς. Μέσα στις ομάδες αυτές οι γονείς μπορούν να μοιραστούν τις δυσκολίες των παιδιών τους, να λάβουν υποστήριξη και να αποκτήσουν δεξιότητες για την καλύτερη σχέση με τα παιδιά τους (Σταθόπουλος, 2005).

Ο/Η κοινωνικός λειτουργός, μπορεί επίσης να φτιάξει ομάδες για τους εκπαιδευτικούς, μέσα στις οποίες θα συζητιούνται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά και πώς τα αντιμετωπίζουν αν δηλαδή τα βοηθούν όσο μπορούν (Σταθόπουλος, 2005).

Ο/Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ/Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΣΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός, ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, με τον διευθυντή, με τον ψυχολόγο ή τον ψυχίατρο ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν οι περιπτώσεις του για επαγγελματική βοήθεια. Επικοινωνεί με την οικογένεια έτσι ώστε να έχει μια πλήρη εικόνα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Έχει συναντήσεις με το παιδί ώστε να διαπιστώσει τα αίτια, τις δυσκολίες, τη στάση τους αλλά και το πώς αισθάνεται απέναντι στους δασκάλους, το σχολείο. Επίσης έρχεται σε επαφή με κοινωνικές υπηρεσίες της περιοχής για να δει τι βοήθεια μπορεί να υπάρχει. Με αυτά που μαθαίνει ενημερώνει και τα υπόλοιπα μέλη για τους κοινωνικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση αλλά και τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο μαθητής στο σχολείο (Σταθόπουλος, 2005).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΜΑΚΡΟ- ΕΠΙΠΕΔΟ: ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΦΟΡΕΩΝ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός, εργάζεται με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων με στόχο την κινητοποίηση για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, καθώς και για την αντιμετώπιση θεμάτων που έχουν να κάνουν με το συγκεκριμένο σχολείο. Τέτοια θέματα είναι η βία στο σχολείο, ο ρατσισμός ενάντια σε συγκεκριμένα παιδιά, η ξενοφοβία, η διακίνηση ναρκωτικών ουσιών στο χώρο του σχολείου. Λύση στα προβλήματα αυτά μπορεί να υπάρξει με τη συμμετοχή των γονέων, των τοπικών κοινωνικών υπηρεσιών, της αστυνομίας και άλλων φορέων. Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός, με την εφαρμογή της μεθόδου της κοινωνικής εργασίας με την κοινότητα, μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους τοπικούς φορείς και να τους κινητοποιήσει έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα (Σταθόπουλος, 2005).

Στο κομμάτι αυτό είδαμε το ρόλο που μπορεί να έχει ο/η κοινωνικός/ή λειτουργός στο σχολείο. Βλέποντας τις ενέργειες που κάνει και την βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στο σχολείο καταλάβαμε την αναγκαιότητα που υπάρχει στο να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί σε αυτό. Πιστεύουμε ότι ο νόμος που υπάρχει εδώ και χρόνια για την τοποθέτηση των κοινωνικών λειτουργών στα δημόσια σχολεία πρέπει να εφαρμοστεί έτσι ώστε πολλά από τα προβλήματα που υπάρχουν στα σημερινά σχολεία να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν κατάλληλα και να μην προσπερνιούνται εξαιτίας των συνθηκών που επικρατούν.

4.2. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες διαρκούν όσο και η ζωή του ατόμου, επηρεάζοντας αρνητικά όλες τις πλευρές της και τα εξελικτικά στάδια της ζωής, ιδιαίτερα του παιδιού και του εφήβου. Στην ιδανική περίπτωση, αυτές οι κρυφές αναπηρίες εντοπίζονται, διαγιγνώσκονται και θεραπεύονται. Το παιδί ή ο έφηβος θα χρειαστεί να παραπεμφθεί σε έναν ψυχολόγο στην περίπτωση που υπάρχουν ενδείξεις για συναισθηματικά, κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα, ή ενδείξεις του συνδρόμου ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (Μαλκιώση, 1996).

Η αποτυχία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και στην κατάκτηση επαρκών γνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα που αφορά το παιδί και επεκτείνεται στην οικογένειά του, και κατ' επέκταση στην κοινωνική δομή. Κυρίως σε μία γνωστικά και τεχνολογικά προηγμένη κοινωνία, η οποία μετεξελλίσσεται σε κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, και στην οποία η χρήση του λόγου έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Η ευχερής κατάκτηση των δεξιοτήτων της γραφής φαίνεται απολύτως αναγκαία για την επιβίωση του ανθρώπου. Στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από εντατικούς εκπαιδευτικούς ρυθμούς, οι μαθητές εκείνοι που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις αναμενόμενες σχολικές επιδόσεις, βιώνουν μια συνεχή απογοήτευση, προσωπική ανεπάρκεια, αμηχανία και αυτό-υποτίμηση (Στασινός, 2003).

Η αντιμετώπιση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια σύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία, που έχει ως στόχο αφ' ενός να αναπτύξει ή να βελτιώσει το παιδί τις ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση και αφ' ετέρου να απαλύνει ή να ουδετεροποιήσει τις συναισθηματικές δυσκολίες που το συνοδεύουν. Αναλόγως της μορφής και της σοβαρότητας των μαθησιακών διαταραχών, των άλλων τυχόν συνυπαρχουσών νοσολογικών οντοτήτων, καθώς και της ηλικίας του παιδιού, η αντιμετώπιση επιδιώκει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον

αντιληπτικό τομέα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και τις ικανότητες που διαθέτει. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδεδειγμένη για κάθε παιδί αντιμετώπιση είναι αυτή να υλοποιείται από ειδικούς, εκπαιδευμένους στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, που γνωρίζουν να στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την αμοιβαία διακίνηση συναισθημάτων εμπιστοσύνης και σεβασμού, ανάμεσα στο παιδί και στον ειδικό. Παράλληλα με την αντιμετώπιση του παιδιού, θεωρείται αναγκαία η συμβουλευτική παρέμβαση στους γονείς του καθώς και η συνεργασία με το σχολείο. (Σαλτζμπέργκερ – Ουϊτενμπεργκ Ισκα, Τζάνα Χένρυ, Ελζι Οσμπορν, 1996).

Η ψυχοθεραπευτική παρέμβαση αποσκοπεί στην άρση των ενοχών των παιδιών και εφήβων και στη μείωση του άγχους και των φόβων από τους οποίους διακατέχονται. Επίσης ενδείκνυται για την αντιμετώπιση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς και για τη μείωση της εξάρτησης από τους γονείς, ώστε το παιδί και ιδιαίτερα ο έφηβος να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συνολικούς τους (Saunders, 1995).

Σύμφωνα με τον Burton (2004) κάθε είδους παρέμβαση πρέπει να περιλαμβάνει την συμβουλευτική και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Με βασικό στοιχείο το παραπάνω, έχουμε ως απόρροια την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής και της ψυχοκοινωνικής στήριξης του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες. Η παροχή ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συνδυάζεται και με συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων έτσι ώστε να υπάρχει ολιστική προσέγγιση και παρέμβαση. Κατά τον Χατζηχρήστου (2004) οι παρεμβάσεις αποσκοπούν:

- α. Στην ενημέρωση του παιδιού, των γονέων του και των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει.
- β. Στην προετοιμασία του μαθητή για την αντιμετώπιση των πιθανών αποτυχιών του.
- γ. Στην ανάπτυξη κίνητρων και στη βελτίωση της αντίληψης του μαθητή για τις ικανότητες τους σε άλλους τομείς που δεν σχετίζονται με το σχολείο.
- δ. Στην άρση των ενοχών και στην μείωση του άγχους και των φόβων που είναι πιθανό να βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
- ε. Στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του μαθητή.

στ. Στην βελτίωση των σχέσεων γονέα – παιδιού - εκπαιδευτικού και στην παραγωγή της συνεργασίας, οικογένειας και σχολείου.

Ένας τομέας που πρέπει εξίσου να ενισχυθεί θετικά εκτός από την αυτοεκτίμηση του παιδιού, είναι και η δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στην μάθηση, η οποία πιθανόν να έχει αλλοιωθεί λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί. Διότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λόγω των αποτυχιών τους, έχουν αρνητική στάση προς τη μάθηση. Τα παιδιά αυτά, φοβούνται τη κριτική και είναι πολύ ευαίσθητα σε αυτή (Miles 1995). Η ειλικρινής αντιμετώπιση του παιδιού σχετικά με τις δυσκολίες του και η συνεχής συνεργασία παιδιού-γονέα και εκπαιδευτικού αποτελούν την καλύτερη αντιμετώπιση και ενδείκνυται ως ένας άριστος τρόπος προσέγγισης. Η σχέση γονέα και παιδιού και το ενδιαφέρον της οικογένειας να βοηθήσει το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης του ατόμου πράγμα που επιβεβαιώνεται σε πολλές διεπιστημονικές έρευνες (Sah & Borland 1989).

Ο ρόλος των γονέων διαδραματίζεται μεγάλος και εξαρτάται σύμφωνα με τον Brooks (1996) από την συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί. Για παράδειγμα εάν οι γονείς είναι ζεστοί απέναντι στο παιδί, αποφεύγοντας τις επικρίσεις καταφέρνουν πιο εύκολα την δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, δίνοντας στα παιδιά την δυνατότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Στην ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται πολύ ωφέλιμη η ατομική ή ομαδική συμβουλευτική προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους. Ο φόβος της αποτυχίας, τα συναισθήματα ματαίωσης, η χαμηλή επίδοση στο σχολείο, η δυσφορία, ο θυμός για τον εαυτό τους και οι δυσκολίες κάποιες φορές στις διαπροσωπικές του σχέσεις αποτελούν συναισθηματικές ανάγκες οι οποίες μέσω της συμβουλευτικής μπορούν να φροντιστούν (Sah & Borland 1989).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αναπόφευκτα πιο αργή πρόοδο από το μέσο όρο των συνομήλικων τους, ωστόσο στα παιδιά που έχει παραχθεί σωστή συμβουλευτική προσέγγιση και έχει δοθεί η κατάλληλη κατανόηση και υποστήριξη τόσο από την οικογένεια όσο και από τους εκπαιδευτικούς, έχουν περισσότερες πιθανότητες μίας πιο γρήγορης προόδου και θετικής εξέλιξης στο χώρο του σχολείου (Χατζηχρήστου, 1998).

Η σημασία λοιπόν της συμβουλευτικής του παιδιού και της σωστής ενημέρωσης γονέα και εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην εύρυθμη λειτουργία του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Απαραίτητο στοιχείο στην συμβουλευτική του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι η κλινική συνέντευξη η οποία αποτελεί ισχυρό εργαλείο και πολύ ωφέλιμο για την ενίσχυση του παιδιού. Η κλινική συνέντευξη απαιτεί αρχικά μία αξιόπιστη αξιολόγηση της δυσλεξίας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς η δυσλεξία μπορεί να είναι αποτέλεσμα κάποιας συναισθηματικής διαταραχής. Κατά αυτόν τον τρόπο η δυσλεξία που μπορεί να έχει διαγνωστεί για ένα παιδί ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα συναισθηματικών διαταραχών ή άλλων ψυχολογικών προβλημάτων. Σε τέτοιες περιπτώσεις το παιδί πρέπει να αξιολογείται σε νοητικό και μαθησιακό επίπεδο έτσι ώστε να διερευνούνται και ψυχικές λειτουργίες του. Επίσης ο σχολικός ψυχολόγος είναι απαραίτητο να συλλέξει πληροφορίες από γονείς, παιδί και εκπαιδευτικό, αναφορικά με τα θέματα που σχετίζονται με τις δυσκολίες της μάθησής του. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να το ενισχύσει συγκεκριμένα, με σκοπό το καλύτερο αποτέλεσμα για τη ψυχολογική του κατάσταση (Στεφανίδη, 1999).

4.3. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΟΝΕΩΝ

Συμβουλευτική ψυχολογία, είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με την προώθηση ή αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου η οποία έχει διαταραχτεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις. Η συμβουλευτική ψυχολογία έχει τις ρίζες της σε ποικίλες και διαφορετικές πηγές που εμφανίστηκαν στις αρχές του αιώνα μας και διευκολύνει κάποιες αλλαγές στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί την ουσία της συμβουλευτικής προσπάθειας, γιατί μέσα από αυτή βλέπουμε την πρακτική εφαρμογή των εννοιών της συμβουλευτικής ψυχολογίας (Μάρκου, 2011).

Η συμβουλευτική σχέση είναι το σημαντικότερο στοιχείο της συμβουλευτικής διαδικασίας. Μέσα από μια θετική συμβουλευτική σχέση είναι δυνατό να επιτευχθεί μια προσέγγιση των στόχων που έχουν τεθεί. Όταν ο κοινωνικός λειτουργός αναπτύσσει μια γνήσια και αυθεντική σχέση ενδιαφέροντος με το πελάτη του, ο πελάτης ανταποκρίνεται σε αυτή τη σχέση με την πλήρη συμμετοχή του στη συμβουλευτική διαδικασία. Το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στη θεραπευτική διαδικασία, άλλοι μεν το βλέπουν ως αυθεντία, που αποφασίζει με ποιο τρόπο θα βοηθήσει το πελάτη να ξεπεράσει τις δυσκολίες του, ελέγχοντας τη θεραπευτική σχέση, άλλοι δε τονίζουν πως ο ρόλος του είναι να παρέχει ένα περιβάλλον και μια ατμόσφαιρα συμπάθειας και αποδοχής ώστε να βοηθηθεί το άτομο να αποκτήσει την αυτογνωσία του. Ο κύριος ρόλος του κοινωνικού λειτουργού, είναι να βοηθήσει θεραπευτικά, προληπτικά ή εξελικτικά το συνάνθρωπο του. Έτσι είναι αυτονόητο ότι η εκπαίδευση του θα πρέπει να τον εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να μπορεί να δημιουργήσει θετικές ανθρώπινες σχέσεις που να τον βοηθήσουν α) να αναγνωρίσει τις προσωπικές του αλλά και τις μοναδικές επιθυμίες, προσδοκίες, συναισθήματα και ικανότητες και άλλων ανθρώπων και

β) να ανακαλύψει ευκαιρίες μέσα από τις οποίες όλος αυτός ο ανθρώπινος εσωτερικός πλούτος, θα μπορεί να εκφραστεί εποικοδομητικά (Μάρκου , 2011).

Η συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να χωριστεί σε ορισμένα βασικά επίπεδα. Καταρχήν η πρώτη συνάντηση θεωρείται πολύ σημαντική για την όλη περαιτέρω πορεία της συμβουλευτικής διαδικασίας. Μεγάλη σπουδαιότητα αποκτά και η τελευταία συνάντηση που αποτελεί το κλείσιμο της όλης συμβουλευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό η τελευταία αυτή συνάντηση, να αποτελέσει μια θετική εμπειρία για το συμβουλευόμενο (Μάρκου , 2011).

Μια σύντομη ανασκόπηση στις κοινωνικές ανάγκες που υπάρχουν σήμερα μας τονίζει την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής. Ο κοινωνικός λειτουργός επικεντρώνει τη προσοχή του σε όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν τη σχολική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή του ανθρώπου. Ο στόχος του είναι να βοηθήσει άτομα ή ομάδες κάθε ηλικίας που αντιμετωπίζουν προβλήματα τα οποία πηγάζουν από το χώρο της παιδείας (Μάρκου , 2011).

Η οικογένεια είναι ένα κοινωνικό υποσύστημα με δράση στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, επιστημονικό και θρησκευτικό τομέα. Είναι μια δυναμική ενότητα από αλληλεξαρτώμενα μέλη, με συνεχείς, πολύσημες και αμοιβαίες επιδράσεις. Ως κοινωνικό-πολιτιστικός φορέας, η οικογένεια παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Το οικογενειακό περιβάλλον παρέχει στο παιδί ασφάλεια, περίθαλψη, προστασία από συναισθηματική απομόνωση, μεταδίδει σε αυτό αξίες, κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς. Μέσα στην οικογένεια το παιδί αποκτά πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες και πολλές κοινωνικές και επαγγελματικές γνώσεις. Καλλιεργούνται οι αρετές της αγάπης, του σεβασμού, της αλληλεγγύης της καλής και αποδεκτής συμπεριφοράς, δημιουργούνται στενοί δεσμοί μεταξύ των μελών της, με αμοιβαία αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση (Μάρκου , 2011).

Η σχέση γονέα και παιδιού χαρακτηρίζεται από έντονες συναισθηματικές επενδύσεις και προσδοκίες και από τα δύο μέρη. Στο ευρύ φάσμα των συναισθηματικών αυτών επενδύσεων, συμπεριλαμβάνονται ανάγκες από την αρχική επιβίωση των παιδιών ως και την επίτευξη της υγιούς και απρόσκοπτης ενηλικίωσης τους. Από την πλευρά των γονέων υπάρχουν οι προσδοκίες για την ανάπτυξη προσωπικά και κοινωνικά επιτυχημένων νέων ανθρώπων, οι οποίοι πολύ συχνά αποτελούν αντανάκλαση του ίδιου τους του εαυτού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των σχέσεων και των προσδοκιών, οι γονείς καλούνται να παίξουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς των παιδιών (Καρβούνη , 2011).

Σε στενή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν οι κοινωνικοί λειτουργοί ως ειδικοί να βρουν τον πιο κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών των παιδιών. Από το

τέλος της δεκαετίας του 1960, παρατηρείται μια ολοένα αυξανόμενη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα της συνεργασίας αυτής (Καλαντζή , 1988).

Η ανάγκη για εκπαιδευτική, επαγγελματική, ατομική ή άλλη συμβουλευτική έχει πλέον γίνει συνείδηση στους γονείς, τους παιδαγωγούς και τους κοινωνικούς λειτουργούς. Θεσμοί όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία στην οποία βρισκόμαστε, αντιμετωπίζουν επιδράσεις από συνεχείς και ραγδαίες τοπικές, εθνικές και διεθνείς αλλαγές, που δημιουργούν ανάγκες ποσοτικά και ποιοτικά πολύ πιο διαφορετικές από αυτές των παλιότερων χρόνων. Η οικογένεια είναι ο θεσμός που έχει δεχθεί τις περισσότερες επιδράσεις από αυτές τις αλλαγές. Το σπίτι που παλιότερα θεωρούνταν ο ιδανικός τόπος για να ανατραφούν τα παιδιά, σήμερα περνάει συνεχώς κρίση λόγω των διαζυγίων και των χωρισμών που παρατηρούνται διεθνώς. Η μορφή της οικογένειας στην εποχή μας, γίνεται όλο και περισσότερο πυρηνική μονογονεϊκή, η γιαγιά και ο παππούς είναι συχνά απόντες, το μέγλωμα και τη φροντίδα των παιδιών αναλαμβάνουν βοηθητικά άτομα, τα οποία πολλές φορές δεν διαθέτουν ούτε την αγάπη ούτε το ενδιαφέρον, αλλά ούτε και τις σωστές ικανότητες να αναθρέψουν σωστά τα παιδιά. Οι σημερινοί γονείς είναι πολύ αγχωμένοι, ιδιαίτερα όταν εργάζονται και οι δύο, έχουν ελάχιστο χρόνο και υπομονή να ασχοληθούν με τα παιδιά τους με αποτέλεσμα να αποτελούν όλο και λιγότερο ιδανικό πρότυπο για αυτά. Συχνά τα προβλήματα του σχολείου αντανακλούν στα προβλήματα της κοινωνίας όπως:

(α) μειώνονται οι γραμματικές γνώσεις των παιδιών

(β) υπάρχει μεγάλη ανησυχία σχετικά με την ηθική εξέλιξη των παιδιών

(γ) αυξάνεται η βία στα σχολεία και

(δ) παρατηρείται έλλειψη πειθαρχίας (Μαλκιώση, 1999).

Η συμβουλευτική των γονέων απαιτεί γνώσεις διαφορετικές από εκείνης της ατομικής συμβουλευτικής. Προϋποθέτει γνώση και κατανόηση των τρόπων με τους οποίους λειτουργούν τα ζευγάρια, αλλά και ολόκληρη η οικογένεια. Σε κάθε φάση της εξέλιξης, η οικογένεια αντιμετωπίζει διαφορετικές καταστάσεις και συγκρούσεις. Η διαδικασία της συμβουλευτικής γονέων διαφέρει από κοινωνικό λειτουργό σε κοινωνικό λειτουργό, ωστόσο υπάρχουν κάποιες αρχές που τηρούνται από όλους τους κοινωνικούς λειτουργούς. Οι αρχές είναι οι εξής:

Α. Στις πρώτες συναντήσεις ο κοινωνικός λειτουργός βλέπει και συζητάει με κάθε γονιό ξεχωριστά έτσι ώστε ο καθένας μόνος του να μιλήσει και να εκφράσει αυτά που τον ενοχλούν πιο ελεύθερα (επειδή δεν θα είναι μπροστά ο άλλος σύζυγος που μπορεί να διαφωνήσει ή να αντιδικήσει) και έτσι ο κοινωνικός λειτουργός αποκτάει μια προσωπική εντύπωση για το κάθε μέλος.

Β. Από τη στιγμή που ο κοινωνικός λειτουργός θα κατανοήσει την άποψη κάθε γονέα και θα αναγνωρίσει τις πηγές των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στις μεταξύ τους σχέσεις, θα αρχίσει να ερμηνεύει τις στάσεις και τα συναισθήματα του κάθε γονέα και να τα μεταφέρει ενδεχομένως και στον άλλο, έτσι ώστε να διευκολύνει κάποια καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους.

Γ. Τέλος, όταν ο κοινωνικός λειτουργός καταλάβει ότι αρχίζει να υπάρχει κάποιο σημείο επαφής μεταξύ των συζύγων, θα τους συναντήσει και τους δύο μαζί, θα τους αφήσει να μιλήσουν και μεταξύ τους, και διευθύνοντας ο ίδιος τη συζήτηση θα βρουν από κοινού μια λύση στο πρόβλημα τους (Μαλκιώση Μ., 1999).

Οι σημαντικότεροι λόγοι που εξελίσσουν και αλλάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι:

Α. Η αναγνώριση και εμπειρική τεκμηρίωση της αξίας των προσώπων του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού

Β. Η μεγάλη έλλειψη ειδικών και σχετικών Υπηρεσιών όπως και οικονομικών πόρων της Πολιτείας προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Θα μπορούσε να εφαρμοστεί το πρόγραμμα "εκπαίδευσης γονέων"

Α) Ατομική εξάσκηση γονέων (και με τους δύο γονείς):

1. Ο κοινωνικός λειτουργός παίρνει το ιστορικό του παιδιού και συγκεκριμενοποιεί το πρόβλημα

2. Γίνονται επισκέψεις στο σπίτι, συνεντεύξεις με το παιδί και με άλλα πρόσωπα

3. Το υλικό που συλλέγεται χρησιμοποιείται για την ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς: πότε εμφανίστηκε, πως αντέδρασε το άμεσο περιβάλλον κ.τ.λ.

4. Οι γονείς μαθαίνουν βήμα προς βήμα να εφαρμόζουν οι ίδιοι το ειδικό πρόγραμμα

5. Οι κοινωνικοί λειτουργοί παρακολουθούν και εποπτεύουν την εφαρμογή του προγράμματος πολύ στενά (Τάφα , 1998).

Εκτός από τον έλεγχο που ασκείται από τους κοινωνικούς λειτουργούς , οι γονείς χρειάζονται και ενίσχυση σε αυτό το δύσκολο ρόλο που έχουν αναλάβει. Αλλαγές στο περιβάλλον ή αλλαγές στο αρχικό σχήμα του προγράμματος απαιτούν την στενή και άμεση συνεργασία κοινωνικού λειτουργού και γονιού. Βεβαίως διαφέρει η μια οικογένεια από την άλλη και το κάθε πρόγραμμα σχετίζεται άμεσα με το πόσο γρήγορα μπορούν οι γονείς να αντικατασταθούν από τους κοινωνικούς λειτουργούς.

B) Εξάσκηση γονέων σε ομάδες

Η ομάδα έχει τα εξής πλεονεκτήματα:

α) Τα προκαταρκτικά μαθήματα, είναι κοινά για όλους και δεν χρειάζεται να επαναλαμβάνονται στον καθένα ξεχωριστά

β) Οι γονείς έχουν την καλή ευκαιρία να ανταλλάξουν τις απόψεις και τα βιώματα τους, με τους άλλους γονείς που έχουν τα ίδια προβλήματα

γ) Δίνει ο ένας γονιός στον άλλο το συναίσθημα ότι δεν είναι μόνος του

δ) Δίνει ο ένας γονιός κουράγιο στον άλλο. Ο κοινωνικός λειτουργός δεν το καταφέρνει τόσο καλά διότι οι γονείς των παιδιών αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις και αλληλοβοηθούνται καλύτερα (Τάφα , 1998).

Με τις μεταρρυθμίσεις που γίνονται στη βασική εκπαίδευση παρατηρείται μια γενικότερη αποδοχή της ένταξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα κανονικά σχολεία. Ακόμα και οι γονείς των παιδιών που δεν έχουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, βλέπουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των παιδιών τους. Η επιτυχία όμως αυτής της ένταξης διασφαλίζεται μόνο εάν υπάρχει η επιστημονική υποστήριξη (Τάφα , 1998).

Οι γονείς των παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που συμφωνούν με την ένταξη, ανήκουν σε ομάδες γονέων που συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ένταξης. Αυτοί οι γονείς προσπαθούν κυρίως να πετύχουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, αντί της ανταγωνιστικής επίδοσης που κυριαρχεί στην εποχή μας, ακόμα υποστηρίζουν την εκπαιδευτική δουλειά στο σχολείο, συμμετέχοντας στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Έτσι έχουμε πολύ θετικά αποτελέσματα που οφείλονται στην προσφορά και τη προσπάθεια των γονέων (Τάφα , 1998).

Οι ειδικοί μετά από έρευνες κατέληξαν στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θεραπεύεται καλύτερα όταν φοιτά στο κοινό σχολείο. Αν φυσικά δεν υπάρχουν διακρίσεις, προκατάληψη και στιγματισμός και έχοντας ως τελικό στόχο την ενσωμάτωση κάθε παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στη κοινότητα. Αυτό θα γίνει μόνο εφόσον δέχεται κανονικά ερεθίσματα και συμπεριφορές, μέσα από την φυσική ομάδα των συνομήλικων του με αποτέλεσμα να τροποποιηθούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται με την ένταξη και ενσωμάτωση στην ομάδα. Μέσα σε αυτή το άτομο βιώνει τον εαυτό του παράλληλα με τα άλλα μέλη της ομάδας. Η ενσωμάτωση γίνεται κατανοητή σαν μια διαδικασία ποικίλων μορφών κοινής ζωής, μάθηση και εργασίας σε ένα κοινό κόσμο. Με την κοινή φοίτηση, την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, οδηγούνται τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες από την απομόνωση και την

περιθωριοποίηση στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση. Όταν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν στο ίδιο σχολείο με τα "κανονικά" παιδιά, μαθαίνουν εκτός από τις σχολικές δραστηριότητες, να δέχονται το ένα το άλλο όπως ακριβώς είναι (Τάφα , 1998).

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αποτελούσαν πάντα ένα από τα κύρια ζητήματα και ανταλλαγής απόψεων. Με την σύγχρονη μορφή που έχουν και τη λειτουργικότητα αποτελούν έναν από τους κυριότερους διαμορφωτές της προσωπικότητας των ατόμων και κυρίως των παιδιών. Αυτό συμβαίνει, γιατί η τηλεόραση ασκεί καταλυτικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και συμβάλει στη γνωστική τους ανάπτυξη. Ως το σημαντικότερο μέσο του έντυπου τύπου, η τηλεόραση έχει κατηγορηθεί ότι δεν συμβάλει στην προβολή σωστών προτύπων, αλλά αποτελεί βήμα προβολής εκπομπών κάκιστης ποιότητας(Λαγουδάκης, 2011).

Η απαγόρευση παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων, κυρίως από τα παιδιά δεν έχει πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η σωστή τηλεοπτική αλλά και γενικότερη αγωγή πραγματοποιείται και μέσα στην οικογένεια. Το παράδειγμα των γονιών προς τα παιδιά αποτελεί σημαντικό παράγοντα σωστής αγωγής. Από την εμπειρία που και εγώ σαν παιδί κατέληξα στο συμπέρασμα ότι αν ένα παιδί βλέπει τους γονείς του να βλέπουν με τις ώρες τηλεόραση, λογικό είναι να θέλουν και αυτά να βλέπουν συνέχεια. Η τηλεόραση δεν θα πρέπει να είναι ο μόνος τρόπος διασκέδασης στο σπίτι. Θα μπορούσε κάλλιστα να αντικαταστεί αρκετές φορές από το διάβασμα ενός βιβλίου ή την ακρόαση καλής μουσικής (Λαγουδάκης, 2011).

Όταν γίνει αντιληπτό το πρόβλημα του παιδιού με μαθησιακή δυσκολία , οι γονείς χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική για να δουν αντικειμενικά το πρόβλημα και τις δυσκολίες του, και να προετοιμαστούν κατάλληλα για να ασκήσουν σωστά το ρόλο τους ως γονείς. Το εάν οι γονείς αποφασίσουν να μιλήσουν γρήγορα σε έναν κοινωνικό λειτουργό εξαρτάται από τον τρόπο αντίληψης, βίωσης, και επεξεργασίας του προβλήματος. Η ζωή των παιδιών εξαρτάται πολύ από τη στάση, ευαισθησία, γνώση και προσωπικότητα των γονιών τους (Τάφα , 1998).

Η ασυνήθιστη και παράξενη συμπεριφορά του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες δημιουργεί στους γονείς έντονες ψυχικές φορτίσεις, με συνέπεια να έχουν ανάγκη από ψυχολογική στήριξη και συμβουλευτική. Η συμβουλευτική των γονέων έχει στόχο να ενδυναμώσει το ρόλο του κάθε γονέα, ώστε ο ίδιος να είναι σε θέση να βοηθήσει το παιδί να ωριμάσει συναισθηματικά και να αυτονομηθεί. Η συμβουλευτική γίνεται τόσο ατομικά με το παιδί, όσο και σε επίπεδο συμβουλευτικής γονέων ή και ακόμα και οικογενειακής θεραπείας, και συχνά συνεργάζονται και με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι γονείς μέσα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής μαθαίνουν ότι η ενσωμάτωση ξεκινά από την

οικογένεια και επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη σχέσεων, τη διαρκή επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας και την αλληλεπίδραση τους. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό, πρέπει τα παιδιά να ενθαρρύνονται προς τη προσπάθεια αυτή. Οι γονείς πρέπει να βοηθηθούν, ώστε να παίξουν κεντρικό ρόλο, ιδιαίτερα κατά τη περίοδο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης. Οι γονείς πρέπει να πραγματοποιήσουν τους εξής στόχους:

Α) Να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν το πρόβλημα, να εξασφαλίσουν στο παιδί του εμπιστοσύνη και ανθρώπινη μεταχείριση. Πρόκειται για την πρώτη και βασικότερη επιδίωξη. Στο θέμα αυτό ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι πολύ σημαντικός.

Β) Να μεταδώσουν στο παιδί τους κανόνες συμπεριφοράς και επικοινωνίας με πρόσωπα και πράγματα.

Γ) Να τα προωθήσουν στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια του γλωσσικού οργάνου

Δ) Να προσφέρουν ένα σταθερό και ευνοϊκό θεραπευτικό περιβάλλον και να παρατηρήσουν συμπεριφορές, που δεν εκδηλώνονται μπροστά σε άλλα άτομα

Ε) Η εμπλοκή των γονιών σε προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης οδηγούν σε καταπληκτικά αποτελέσματα (Τάφα , 1998).

Οι γονείς παίρνουν από τον κοινωνικό λειτουργό σαφείς οδηγίες όσον αφορά το ρόλο τους. Πρέπει να κατανοήσουν και να μάθουν ότι το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί την πιο σπουδαία μορφή δραστηριοτήτων κατά την περίοδο της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, αλλά και το απαραίτητο προστάδιο άλλων πιο λεπτών δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η παροχή βοήθειας από τον κοινωνικό λειτουργό, ώστε να είναι σε θέση να παρατηρεί και να ανακαλύπτει τις κλίσεις του παιδιού τους και να ενημερώνει τους γονείς για αυτές (Τάφα , 1998, Λαγουδάκης, 2011).

Το παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Με το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει να επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά και να επιλύουν τυχόν διαφορές που προκύπτουν. Αναπτύσσει τις γλωσσικές και κινητικές δεξιότητές του. Επίσης το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας, της αυτοεκτίμησης και της δημιουργικότητας. Τους προσφέρει έναν πολύ απαραίτητο χρόνο χαλάρωσης και λειτουργεί ως μηχανισμός μετριασμού του άγχους. Μέσω του ομαδικού παιχνιδιού βιώνουν την ομαδικότητα και τον αμοιβαίο συμβιβασμό. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσουν την ταυτότητα τους (Alfano,2011).

Οι γνωστικές, γλωσσικές και φυσικές δεξιότητές τους αναπτύσσονται μέσω των βιωμάτων του παιχνιδιού, όπως επίσης και η φαντασία, η συγκέντρωση, η αυτοπεποίθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες (Alfano,2011).

Δυστυχώς όμως, ο χρόνος των γονιών σήμερα, είναι πολύ περιορισμένος λόγω των απαιτήσεων και περνούν το χρόνο του παιχνιδιού με το παιδί τους σε δεύτερη μοίρα. Πιστεύω όμως ότι θα έπρεπε να αφιερώνουν στο παιδί τους περισσότερο ελεύθερο χρόνο για το παιχνίδι, γιατί εκείνη την ώρα το παιδί διασκεδάζει, γελά, και βελτιώνει τη ψυχολογική του διάθεση και ευεξία. Ειδικά σήμερα που ο ψυχικός τους κόσμος αναστατώνεται. Για αυτό καλό είναι λόγω της προσωπικής μου εμπειρίας, οι γονείς να δημιουργούν ένα κοινωνικό κλίμα που να προστατεύει τα παιδιά τους και να τα αφήνει να παίζουν χωρίς φόβο (Alfano,2011).

Λόγω του ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποκλείονται από τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας των ανεπαρκειών τους, (νοητική ανεπάρκεια, διαταραχές στη γλώσσα, στη συμπεριφορά, κ.α.) αυτό έχει και ως αποτέλεσμα να αδυνατούν να συμμετάσχουν αποδοτικά στις κανονικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, εάν δεν χρησιμοποιηθούν και τα μέσα και οι μέθοδοι που είναι απαραίτητα (Τάφα , 1998).

Κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι διαφορετικό από το άλλο και έχει διαφορετικές ανάγκες και προβλήματα με αποτέλεσμα να χρειάζονται να χρησιμοποιηθούν ιδιαίτερες τεχνικές παρέμβασης. Σε αυτές τις τεχνικές παρέμβασης είναι πολύ ωφέλιμο να αναμειχθούν και οι γονείς (Τάφα , 1998).

Κάθε παιδί περνά τα πρώτα χρόνια της ζωής του σχεδόν αποκλειστικά με τους γονείς και τα αδέρφια του. Αυτοί είναι οι πρώτοι άνθρωποι με τους οποίους επικοινωνεί και του προσφέρουν τα πρώτα ερεθίσματα, αυτοί επηρεάζουν το παιδί με τη στάση και τις ενέργειες τους, στη νοητική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του. Δηλαδή ασκούν ποικιλότροπα καθοριστικό ρόλο στην πορεία της ανάπτυξης του. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός για τη πορεία του παιδιού. Ύστερα λοιπόν από τη ψυχολογική υποστήριξη και τη γενική ενημέρωση, επιβάλλεται η μύηση των μελών της οικογένειας και κυρίως των γονιών στις τεχνικές θεραπείας και η συμμετοχή τους στα προγράμματα υποστήριξης και θεραπείας(Τάφα , 1998).

Σε προηγούμενες εποχές οι γονείς είχαν αποκλειστεί παντελώς από τις διαδικασίες θεραπείας των παιδιών τους διότι θεωρούνταν αποκλειστικά υπεύθυνοι. Φυσικά τώρα μια τέτοια θεώρηση δεν ευσταθεί. Τα παιδιά ενεργούν ανάλογα με τη φύση και το επίπεδο της ανάπτυξης τους. Για το λόγο αυτό, πρέπει οι γονείς να βοηθηθούν, ώστε οι στόχοι που θέτουν στο παιδί τους να μην είναι ούτε υπερβολικά υψηλοί, ούτε υπερβολικά χαμηλοί, αλλά να

ανταποκρίνονται σε αυτό που μπορεί να επιτευχθεί, δηλαδή στη μεγαλύτερη δυνατή εξέλιξη του παιδιού (Τάφα , 1998).

Η οικογένεια αποτελεί ένα φυσικό χώρο άσκησης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων . Μέσα από την οικογένεια του, μαθαίνει το παιδί να τηρεί κανόνες και τάξη και να εκτιμά και να σέβεται τους συνανθρώπους του, να βιώνει τον εαυτό του και τους άλλους, ικανότητες που χρειάζεται το παιδί για να επιβιώσει αργότερα στη κοινωνία. Εάν οι γονείς δεχτούν ειδική βοήθεια μπορούν να ασκήσουν θεραπευτικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού τους. Γονείς που ασκήθηκαν σε τεχνικές αποκατάστασης και αλλαγής προβληματικών συμπεριφορών, μπόρεσαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες να χρησιμοποιήσουν επικοδομητικά και με επιτυχία τις γνώσεις και δεξιότητες τους. Καταρχήν οι γονείς με τη συμβουλευτική μαθαίνουν να επιλέγουν τις συμπεριφορές που χρειάζονται τροποποίηση, και πως να ξεχωρίζουν προβληματικές συμπεριφορές όπως είναι οι δυσκολίες στη γλώσσα. Επίσης μαθαίνουν να επιλέγουν τις μεθόδους και τα μέσα θεραπείας, να παρέχουν σωστές ενισχύσεις, να έχουν υπομονή και να ξέρουν να περιμένουν(Τάφα , 1998).

Οι γονείς μπορούν να μάθουν για το ρόλο τους με τα εξής στάδια:

A) Οι γονείς μέσα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής και της ψυχολογικής υποστήριξης, πληροφορούνται αντικειμενικά από τους κοινωνικούς λειτουργούς για τη πάθηση του παιδιού τους, τις ανεπάρκειες που αυτή έχει και για το ρόλο και την έννοια του συν- παιδαγωγού

B) Προμηθεύονται έντυπο υλικό που αναφέρονται στις ανεπάρκειες του παιδιού τους και στις αρχές που πρέπει να τηρούν για τη τροποποίηση της συμπεριφοράς και την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Ενημερώνονται σχετικά για τις μεθόδους, τεχνικές και μέσα που ενδείκνυνται τη περίπτωση του παιδιού τους

Γ) Τέλος γίνονται συζητήσεις στις τροποποιήσεις που χρειάζονται να κάνουν οι γονείς και δίνονται πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα τους (Τάφα , 1998).

Μπορούν επίσης να βοηθήσουν το παιδί τους, να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του την ώρα που είναι σπίτι με τα εξής βήματα:

- 1) Τακτικός ύπνος και σωστά γεύματα σε συγκεκριμένες ώρες
- 2) Εντολές απλές και πραγματοποιήσιμες
- 3) Επανάληψη της εντολής, αν αργεί ή δυσκολεύεται να την πραγματοποιήσει

- 4) Μελέτη στο σπίτι σε ήσυχο και λιτό περιβάλλον
- 5) Χώρος μελέτης μακριά από πειρασμούς(είσοδος, τηλεόραση, παράθυρο)
- 6) Μικρά αλλά αυστηρά χρονικά όρια μελέτης
- 7) Μελέτη πρώτα των μαθημάτων απομνημόνευσης και μετά των μαθημάτων που απαιτούν γράψιμο
- 8) Κατάκτηση των μεγάλων-κεφαλαίων
- 9) Επισήμανση των κύριων ονομάτων των μηνών, των πόλεων, των ποταμών κλπ. Σε μορφή ποιημάτων ή λογοπαίγνιων
- 10) Μικρά και συχνά διαλείμματα για ξεκούραση
- 11) Μικρά τεστ, δεκάλεπτη διάρκεια απομνημόνευσης και σειροθέτησης, τα Σαββατοκύριακα
- 12) Ακριβή υπόδειξη του δρόμου για το σχολείο και το σπίτι
- 13) Επισήμανση των πιο χαρακτηριστικών σημείων
- 14) Σχολαστικός έλεγχος και αυστηρά όρια στις καταναλωτικές επιθυμίες και τάσεις
- 15) Αγνόηση της διασπαστικής συμπεριφοράς, όταν αυτή δεν προκαλεί έντονο πρόβλημα
- 16) Άμεση επιβράβευση κάθε επιτυχίας και κάθε επιθυμητής συμπεριφοράς
- 17) Επιβολή ανάλογων επιπτώσεων στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά
- 18) Υποδειγματική συμπεριφορά από τους γονείς, ώστε να είναι το ζωντανό πρότυπο και παράδειγμα που θα μιμηθεί το παιδί (ΚΕΔΔΥ ΛΕΥΚΑΔΑΣ 2011).
- 19) Οι γονείς δεν πρέπει να κάνουν εκείνοι την εργασία των παιδιών, αλλά σε συνεργασία με το σχολείο να υποδεικνύουν τον αποτελεσματικό τρόπο μελέτης
- 20) Συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως είναι ο θυμός ή ο χλευασμός, θα πρέπει να αποφεύγονται. Με τέτοια στάση, οδηγούνται τα παιδιά σε συμπεριφορές άμυνας
- 21) Πρέπει να λένε στα παιδιά τι να κάνουν κι όχι τι να μην κάνουν,(εστιάζουμε στα θετικά σημεία και όχι στις αποτυχίες)
- 22) Δεν πρέπει να υποβαθμίζουν ποτέ τη δυσκολία του έργου που έχουν να εκπληρώσουν τα παιδιά τους, λέγοντας τους παραδείγματος χάρη "αυτή η

εργασία είναι πολύ εύκολη` αντί για αυτό να λένε `νομίζω ότι προσπαθείς, όμως ίσως πρέπει να χρησιμοποιήσεις άλλες τεχνικές.

23) Πρέπει να δείχνουν στα παιδιά τους αποτελεσματικές τεχνικές μελέτης και να κάνουν εποικοδομητικό διάλογο μαζί τους που θα ενισχύσει το κριτικό τους πνεύμα και θα το ωθήσει σε μεταγνωστική συμπεριφορά

24) Είναι σημαντικό να γνωρίσουν οι γονείς πώς να προσφέρουν ποιοτικό χρόνο στα παιδιά τους. Μια κοινή ευχάριστη δραστηριότητα, οικοδομεί τη σχέση, δημιουργεί εμπιστοσύνη και τονώνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού

25) Οι γονείς πρέπει να θέτουν κανόνες, τους οποίους εφαρμόζουν με συνέπεια

26) Να παρέχουν κοινωνικούς ενισχυτές για τις επιτυχίες και να αφαιρούν προνόμια για τις αρνητικές συμπεριφορές. Αυτά πρέπει να γίνονται με προσunenνόηση και συμφωνία με το παιδί. Πάντα πρέπει να υπάρχει στο μυαλό των γονιών ότι τα παιδιά είναι πολύ αυστηροί κριτές και δεν ξεχνούν όταν κάποιος τους υπόσχεται κάτι

27) Οι γονείς πρέπει να αμείβουν τις επιθυμητές συμπεριφορές των παιδιών τους άμεσα και με μέτρο, ώστε να μην υποβαθμιστεί η αξία της αμοιβής με την αργοπορία ή την επανάληψη

28) Έμφαση στην αξία του γραμματισμού. Αυτό γίνεται με το να διαβάζουν οι γονείς και να ενθαρρύνουν και τα παιδιά τους να διαβάζουν

29) Έμφαση στο επίτευγμα. Οι γονείς εκφράζουν τις προσδοκίες τους για αυτά που θέλουν να καταφέρουν τα παιδιά τους, ανταποκρινόμενοι στα αναγνωστικά τους ενδιαφέροντα

30) Διαθεσιμότητα και λειτουργική χρήση του αναγνωστικού υλικού

31) Κοινή ώρα ανάγνωσης των γονέων με τα παιδιά

32) Παροχή ευκαιριών για λεκτική αλληλεπίδραση

(Πολυχρόνη ,2006).

Ο βαθμός της αυτοπεποίθησης, οι φιλίες και η προσαρμογή στη σχολική ζωή ενός παιδιού, εξαρτάται από τον τρόπο που θα τον αντιμετωπίζει αρχικά οι γονείς. Εξάλλου η ποιοτική ζωή των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτώνται κυρίως από τον βαθμό στον οποίο ανέπτυξαν τις κοινωνικές δεξιότητες και όχι τις ακαδημαϊκές (Σολδάτου ,2011).

4.4.ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Οι κοινωνικοί λειτουργοί που δουλεύουν στο χώρο της οικογένειας και έχουν υιοθετήσει αυτό που ονομάζεται "οικοσυστημική προσέγγιση", έχουν διαπιστώσει ότι ένας αποτελεσματικός τρόπος προώθησης μιας αλλαγής σε προβληματικές μορφές συμπεριφοράς, είναι να διαμορφώσουν και να ενθαρρύνουν τους "εξυπηρετούμενους" τους να εισάγουν αυτή την ερμηνεία στην προβληματική κατάσταση, ενεργώντας με τρόπο που είναι συμφωνημένος με αυτήν. Αυτή η τεχνική λέγεται τεχνική της αναπλαισίωσης (Καλαντζή,1999).

Για τον εκπαιδευτικό "αναπλαισίωση" σημαίνει να βρει ένα νέο πλαίσιο για τη προβληματική συμπεριφορά, το οποίο θα είναι θετικό, θα ταιριάζει με αυτό που συμβαίνει στη πραγματικότητα ,θα είναι εύλογο για τα άτομα που αφορά και τέλος θα υποβάλλει τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργήσει κανείς διαφορετικά στη προβληματική κατάσταση. Αν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά ενός παιδιού που πετάγεται συνέχεια για να απαντήσει, είναι αυτονόητο ότι δεν αγνοεί με αυτό τον τρόπο το μαθητή (Καλαντζή,1999).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που νιώθουν την απόρριψη από το περίγυρο τους , νιώθουν μειονεκτικά με τον εαυτό τους μέσα από τα συνεχή σημάδια σχολικής αποτυχίας. Τελικά οι άμυνες των παιδιών αυτών απέναντι σε ένα «εχθρικό» για αυτά περιβάλλον, είναι η επιθετικότητα ,η άρνηση συμμετοχής και η απόσυρση. Είναι εμφανής εδώ η έλλειψη παιδείας της κοινωνίας μας που πολλαπλασιάζει με τη στάση της τα προβλήματα αυτών των παιδιών (Καλουδά, 2011).

Αν μια προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο, θεωρηθεί ως μέρος ενός αυτό- ενισχυόμενου οικοσυστημικού συνόλου, τότε μία αλλαγή στην αντίληψη αυτής της συμπεριφοράς, θα βοηθήσει να αναπλαισιωθεί ο κοινωνικός περίγυρος του προβλήματος, και έτσι να επιδράσει αποτελεσματικά στην προβληματική συμπεριφορά. Στο σχολικό περιβάλλον, η πρώτη αλλαγή στο κοινωνικό περίγυρο θα γίνει στην αντίληψη, και στη συμπεριφορά του ατόμου που κάνει την αναπλαισίωση. Στη θεραπεία της οικογένειας ο κοινωνικός λειτουργός, κάνει αναπλαισιώσεις στις οποίες ανταποκρίνονται τα μέλη της οικογένειας. Στο σχολικό περιβάλλον, για να γίνει σωστά η αναπλαισίωση πρέπει πρώτα να γίνει αναπλαισίωση στον εκπαιδευτικό (Καλαντζή,1999).

Μια ερμηνεία της συμπεριφορά των παιδιών, είναι ότι προσπαθούν να κάνουν δύσκολη τη ζωή του δασκάλου. Μια άλλη ερμηνεία είναι ότι προσπαθούν να αποφύγουν την εκτέλεση μιας εργασίας. Μια θετική όμως

ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών, θα έλεγε ότι δυο παιδιά με μαθησιακά προβλήματα είναι δυο πολύ καλοί φίλοι που θέλουν να επιβεβαιώνουν το δεσμό της φιλίας τους κάθε πρωί με το να μιλάει ο ένας στον άλλο. Όταν ο εκπαιδευτικός θεωρεί τη συμπεριφορά αυτή των παιδιών, ως μια ηθελημένη προσπάθεια για να δημιουργήσουν προβλήματα, αντιδρά ανάλογα, και τα προβλήματα συνεχίζονται. Όταν όμως υιοθετεί μια θετική ερμηνεία της συμπεριφοράς και ενεργεί βάση αυτής, αλλάζει τη μορφή της αλληλεπίδρασης που είχε καθορίσει τη χρόνια προβληματική συμπεριφορά. Έτσι αλλάζει την αντίληψη του για αυτή τη συμπεριφορά και συνεπώς αλλάζει και τον τρόπο που αντιδρούσε σε αυτή. Από οικοσυστημική σκοπιά η αλλαγή της δικής του συμπεριφοράς, αλλάζει και τη συμπεριφορά των παιδιών (Καλαντζή,1999).

Τις περισσότερες φορές τα κίνητρα που δίνονται στην προβληματική συμπεριφορά είναι κυρίως αρνητικά. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί αρνείται να καθίσει κάτω όταν όλοι του το ζητούν, η συμπεριφορά του μπορεί να ερμηνευτεί αρνητικά, θεωρώντας ότι το κίνητρο του ήταν να αποκτήσει δύναμη και να επιβληθεί. Εάν ερμηνευτεί με αυτό τον τρόπο τότε ο εκπαιδευτικός του, είναι δύσκολο να βρει κάποιο θετικό κίνητρο στη πράξη του μαθητή. Παρόλα αυτά, η απόδοση ενός θετικού κινήτρου σε προβληματικές συμπεριφορές μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βρουν περισσότερο αποτελεσματικούς τρόπους για την αντιμετώπιση τους (Καλαντζή,1999).

Η αναγνώριση πιθανών θετικών κινήτρων στην προβληματική συμπεριφορά είναι το βασικό χαρακτηριστικό της "τεχνικής της θετικής υποδήλωσης των κινήτρων". Στη περίπτωση που αναφέρθηκε πριν (ο μαθητής πετάγεται συνεχώς για να απαντήσει) εάν ο δάσκαλος τον αγνοούσε δεν θα ήταν καθόλου δύσκολο να βρεθούν αρνητικά στοιχεία. Θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι ο μαθητής έχει ως κίνητρο να ενοχλήσει τη τάξη, να φέρει σε δύσκολη θέση τον δάσκαλο, να κάνει επίδειξη ή ακόμα και να ελέγξει το μάθημα. Εάν ο δάσκαλος αποδώσει οποιαδήποτε από αυτά τα αρνητικά κίνητρα στη συμπεριφορά του μαθητή που πετάγεται συνεχώς, τότε η στέρηση της προσοχής θα είναι μια λογική αντίδραση (Καλαντζή,1999).

Ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει μια νέα αντίδραση, που να βασίζεται σε μία από τις πολλές δυνατές αρνητικές ερμηνείες των κινήτρων της συμπεριφοράς του μαθητή- δηλαδή να δοκιμάσει κάτι διαφορετικό όπως είναι η τεχνική της θετικής υποδήλωσης των κινήτρων (Καλαντζή,1999).

Το πρώτο βήμα στη τεχνική αυτή, είναι να αναγνωρίζονται τα θετικά κίνητρα στη προβληματική συμπεριφορά. Για παράδειγμα στη περίπτωση που ο μαθητής πετάγεται διαρκώς για να απαντήσει, μπορεί αν ειπωθεί ότι το κάνει επειδή ενδιαφέρεται πραγματικά για το μάθημα και θέλει να εκδηλώσει το ενδιαφέρον του, μπορεί να συμπαθεί το δάσκαλο και να φοβάται μήπως οι άλλοι μαθητές δεν απαντήσουν, γεγονός που θα τον φέρει σε δύσκολη θέση, ή μπορεί να έχει ως κίνητρο να βοηθήσει το δάσκαλο να κάνει περισσότερες ερωτήσεις.

Η αξία της απόδοσης ενός θετικού κινήτρου στην προβληματική συμπεριφορά, προσδιορίζεται από τη διαδικασία αλλαγής της προβληματικής κατάστασης. Εάν ο δάσκαλος, μπορεί να πιστέψει ότι το παιδί που πετάγεται συνεχώς για να απαντήσει το κάνει από ενθουσιασμό για το μάθημα και όχι για να ενοχλήσει, τότε θα βρει τρόπους αντίδρασης σε αυτή τη συμπεριφορά θετικούς και ειλικρινείς (Καλαντζή,1999).

Εάν ο δάσκαλος, αντί να αγνοήσει το μαθητή που πετάγεται για να απαντήσει, τον ευχαριστήσει για τον ενθουσιασμό που δείχνει στο μάθημα, τότε η προβληματική κατάσταση θα αλλάξει (Καλαντζή,1999).

Ο καθορισμός του κινήτρου και του νοήματος της συμπεριφοράς του μαθητή, παρέχει μια ερμηνεία της συμπεριφοράς. Εάν και παραβλέπονται συχνά οι λειτουργίες μια συμπεριφοράς και των άλλων στοιχείων του οικοσυστήματος, πρέπει να αναφερθεί ότι είναι εξίσου σημαντικές. Εάν και εντοπίζονται δυσκολότερα οι θετικές λειτουργίες μιας προβληματικής συμπεριφοράς από ότι οι αρνητικές, αναγκαίο είναι να αναζητηθούν γιατί αυτές αποτελούν το "κλειδί" της αλλαγής (Καλαντζή,1999).

Εάν ο μαθητής μπορούσε να καταλάβει τη θετική διάσταση της συμπεριφοράς του δασκάλου σύμφωνα με την οικοσυστημική οπτική, θα μπορούσε να κατανοήσει ότι ο δάσκαλος με το να τον αγνοεί, τον προστατεύει από τις τιμωρίες που συνήθως επιβάλλονται σε τέτοιες περιπτώσεις. Αν ο μαθητής τον παρατηρούσε, θα είχε καταλάβει ότι ο δάσκαλος τον συμπαθεί και θα σταματούσε να πετάγεται και να δίνει απαντήσεις. Από την άλλη εάν ο δάσκαλος είχε παρατηρήσει ότι με τις συχνές ερωτήσεις που του κάνει ο μαθητής βοηθιέται η διδασκαλία του, τότε θα σταμάταγε να τον αγνοεί (Καλαντζή,1999).

Η τεχνική της αναγνώρισης των θετικών λειτουργιών της συμπεριφοράς αναφέρεται αφενός στον προσδιορισμό θετικών πλευρών της συμπεριφοράς, η οποία προηγουμένως ερμηνευόταν μόνο αρνητικά, και αφετέρου στη θετική αντίδραση στη συμπεριφορά αυτή. Στη περίπτωση του παραδείγματος που ο μαθητής πετάγεται για να απαντήσει, θα μπορούσαν εκτός των αρνητικών συμπερασμάτων να διατυπωθούν και τα θετικά. Δηλαδή ο μαθητής να μην αποσπά τη προσοχή των υπολοίπων μαθητών, διακόπτει το μάθημα, αποθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν αλλά και τους βοηθάει να συγκεντρώνονται παρά τις εξωτερικές ενοχλήσεις. Ενθαρρύνει το δάσκαλο να δοκιμάσει διαφορετικές τεχνικές εξέτασης, και τέλος δίνει στους άλλους μαθητές περισσότερο χρόνο να σκεφτούν και να απορρίψουν τυχόν λανθασμένες απαντήσεις. Η τεχνική της θετικής ερμηνείας των λειτουργιών της συμπεριφοράς, απαιτεί τον εντοπισμό όσο το δυνατόν περισσότερων θετικών λειτουργιών στη θετική συμπεριφορά και στη συνέχεια την επιλογή μίας (Καλαντζή,1999).

Με τον προσδιορισμό λοιπόν μιας θετικής λειτουργίας της προβληματικής συμπεριφοράς αποκτιέται ένα νέο πλαίσιο αντίληψης. Το κλειδί για την επιτυχία αυτής της τεχνικής, είναι η ικανότητα να επισημαίνονται οι θετικές λειτουργίες σε μια συμπεριφορά, της οποίας οι αρνητικές συμπεριφορές βρίσκονταν στο κέντρο της προσοχής και τώρα οι θετικές λειτουργίες κατευθύνουν τη συμπεριφορά (Καλαντζή,1999).

Μολονότι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες υποδηλώνει δυσκολίες στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων, τα προβλήματα δεν περιορίζονται μόνο σε αυτό το πεδίο. Οι άνθρωποι με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν και προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Όπως επισήμανε η Bryan και ο Bryan, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως κάποια προβλήματα στην κοινωνική προσαρμογή και όχι μόνο στη σχολική υποεπίδοση. Μέχρι πρόσφατα το κύριο πρόβλημα ήταν οι σχολικές δυσκολίες και ο τρόπος αντιμετώπισης τους. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία σχετιζόταν κατά κύριο λόγο με τη γενική αντιληπτική και γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες, έγιναν μεγάλες προσπάθειες, ώστε να συσχετιστεί η αντιληπτική και γνωστική εξέλιξη του παιδιού με την λειτουργικότητα και ικανότητα του. Ο συσχετισμός αυτός χρησιμοποιήθηκε επίσης προκειμένου να δοθεί εξήγηση για τη φύση και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Nabuzoka,2000)

Μια σημαντική προσέγγιση των μελετών που εξετάζουν τις σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, υπήρξε η αξιολόγηση των σχέσεων αυτών αναφορικά με την έννοια "κοινωνική ικανότητα". Η κοινωνική ικανότητα δεν αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένη ομάδα ικανοτήτων, αλλά πρόκειται μάλλον για θεμελιώδη έννοια που εκφράζει ένα κοινό στοιχείο ανάμεσα σε πολλές διαφορετικές ομάδες ικανοτήτων. Η κοινωνική ικανότητα είναι αξιολογικός όρος, εφόσον εκφράζει τη κρίση που εκφέρει κανείς για την ποιότητα της απόδοσης ενός άλλου ανθρώπου, σε δεδομένο κοινωνικό έργο. Θα πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα σε αυτή την έννοια της κοινωνικής ικανότητας και τις κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρονται στις συγκεκριμένες εμφανείς και γνωστικές συμπεριφορές που απαιτούνται, προκειμένου να προκύψουν θετικά αποτελέσματα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Επομένως οι κρίσεις των άλλων για την κοινωνική ικανότητα ενός παιδιού εκφράζουν τα αποτελέσματα ή τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, σύμφωνα πάντα με την αξιολόγηση των άλλων (Nabuzoka,2000)

Όσα παιδιά βιώνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις, θα είναι δημοφιλή στους ομολόγους τους και γενικώς συμπαθή στους άλλους ανθρώπους. Ενώ όσα παιδιά βιώνουν αρνητικές σχέσεις συνήθως απορρίπτονται ή παραμελούνται από τους ομολόγους τους, και έτσι πιθανόν να νιώθουν μοναξιά. Αυτές οι ομαδικές σχέσεις διακρίνονται από τις δυαδικές σχέσεις, (φιλία και εχθρότητα)

οι οποίες συμβάλουν στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων. Η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι αλληλεπιδρούν με το παιδί, καθώς και τις αντιδράσεις του παιδιού αυτού. Η κοινωνική προσαρμογή είναι συνέπεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και της συνακόλουθης αξιολόγησης του από άλλους ανθρώπους. Αφορά μάλιστα τόσο τις αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων όσο και τις υποκειμενικές εμπειρίες του ίδιου του παιδιού (Nabuzoka,2000)

Σύμφωνα με σταθερά ερευνητικά στοιχεία, πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν αρνητικές κοινωνικές σχέσεις με όσους ανθρώπους παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους αλλά και με ξένους. Τα παιδιά αυτά δεν κερδίζουν την εκτίμηση των γονιών, των δασκάλων, άλλων ενηλίκων παρατηρητών ή ξένων, καθώς και των ομολόγων τους. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν περισσότερη δυσαρέσκεια και περισσότερο άγχος, από τα άλλα παιδιά όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους ομολόγους. Λόγω του ότι οι άλλοι έχουν αρνητική άποψη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα παιδιά αυτά έχουν κακές εμπειρίες και η ποιότητα των κοινωνικών τους σχέσεων είναι κακή (Nabuzoka,2000)

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής ως συνέπεια, αφενός των περιορισμένων ή ελλιπών κοινωνικών δεξιοτήτων τους και αφετέρου των αντιδράσεων των άλλων ανθρώπων απέναντι τους (Nabuzoka,2000)

Ο βαθμός στον οποίο το σχολικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα για την κοινωνική γνωστική εξέλιξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες διαμεσολαβείτε κατά πολύ από την κοινωνική οικολογία του σχολείου. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο σχεδιασμός του κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος είναι ζήτημα πολιτικής (Nabuzoka,2000)

Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε μια χαρακτηριστική μετατόπιση στα κυρίαρχα μοντέλα. Το ιατρικό μοντέλο αντικαταστάθηκε από ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο συνδέεται με μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γίνουν δραστικά βήματα προς την κατεύθυνση της αυξημένης πρόνοιας και ενσωμάτωσης των παιδιών, καθώς και της αύξησης του ρόλου των εκπαιδευτικών φορέων κοινωνικής πρόνοιας, έναντι του ρόλου των υγειονομικών φορέων στον έλεγχο της παρεχόμενης μέριμνας(Nabuzoka,2000).

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τον καθορισμό της φύσης των εξελικτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ενιαία σχολεία πρέπει να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις που χρειάζεται ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει ανάμεσα στους ομολόγους που είναι γνωστικά ικανότεροι (Nabuzoka,2000).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάσουν προβληματική συμπεριφορά εξαιτίας της ακατάλληλης συμπεριφοράς των συμμαθητών τους και του ασυνεπούς ύφους της συμπεριφοράς τους. Σύμφωνα με τη κοινωνική γνωστική εξήγηση, παρόλο που το παιδί μπορεί να έχει τη πρόθεση να παρουσιάσει ακατάλληλη συμπεριφοριστική διάθεση, ενδέχεται να μην γίνει λόγο της σωστής στάσης των συμμαθητών του. Εάν όμως γίνει, προκαλεί συχνές ακατάλληλες αντιδράσεις στα ανοίγματα των άλλων ανθρώπων, οι οποίες με τη σειρά τους συντελούν στο να μην χαίρει το παιδί της εκτίμησης των ομολόγων ή των άλλων σημαντικών ατόμων, καθώς και να γίνει δέκτης αρνητικών εμπειριών (Nabuzoka,2000)

Σύμφωνα με το μοντέλο του Dodge η συμπεριφοριστική αντίδραση ενός παιδιού με κοινωνική περίσταση, ακολουθεί μια σειρά από διαδοχικά βήματα επεξεργασίας πληροφοριών. Τα βήματα είναι τα εξής:

- Η κωδικοποίηση των κοινωνικών ενδείξεων που προέρχονται από το περιβάλλον
- Ο σχηματισμός νοητικής αναπαράστασης και η ερμηνεία των ενδείξεων αυτών
- Η αναζήτηση πιθανών συμπεριφορικών αντιδράσεων
- Η επιλογή μιας από τις αντιδράσεις που παράγαγε το παιδί
- Η εκτέλεση της επιλεγθείσας αντίδρασης

Η προκατειλημμένη θέση κάποια ομολόγου ή η ανεπαρκής επεξεργασία πληροφοριών του, θα προκαλέσει στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ακατάλληλη ή προβληματική συμπεριφορά. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερο ανεπτυγμένες τις κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αντίληψη και με την ανάλυση, ή την επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών. Σύμφωνα με το μοντέλο των κοινωνικών δεξιοτήτων προσαρμογής, οι επαρκείς κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες, αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό συμβαίνει γιατί η αξιολόγηση και η κατανόηση των κοινωνικών περιστάσεων από κάποια άτομα μπορεί να έχουν επιπτώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες (Nabuzoka,2000)

Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιούνται πολλοί μέθοδοι όπως για παράδειγμα οι εκτιμήσεις βάσει κλίμακας των δασκάλων και των γονέων, η άμεση αλληλεπίδραση των αντιδράσεων, οι αυτοαναφορές και οι ονομαστικές ταξινομήσεις από ομολόγους. Επίσης γίνονται συχνά μελέτες που συγκρίνουν

τη συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Πολλές μελέτες υποστηρίζουν ότι συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να μην είναι συνεσταλμένα ή απομονωμένα ως προς τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους, αφού συμμετείχαν σε αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Το ύφος της συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαφέρει από το ύφος των παιδιών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η συμπεριφορά τους όμως, μπορεί να ευθύνεται για τις δυσκολίες που βιώνουν στις κοινωνικές τους σχέσεις, την κοινωνική τους προσαρμογή και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Οι κοινωνικοί γνωστικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στην κοινωνική λειτουργικότητα και την προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Καθώς τα παιδιά περνάνε μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο, αυτό συνιστά ιδανικό περιβάλλον για τη διεξαγωγή μελετών, με θέμα την κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή των παιδιών (Nabuzoka,2000)

Τα κοινωνικά οφέλη που προκαλεί η ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- Τα παιδιά με δυσκολίες περνάνε περισσότερο χρόνο κοντά στους ομολόγους, παρακολουθώντας τους
- Τα παιδιά με δυσκολίες επέδειξαν περισσότερες συμπεριφορές που είχαν σχέση με τους ομολόγους τους
- Τα παιδιά με δυσκολίες είχαν θετικότερες αλληλεπιδράσεις με τους ομολόγους, ενώ σημειώθηκε και μακροπρόθεσμη αύξηση των θετικών αλληλεπιδράσεων
- Τα παιδιά αυτά επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής, καθώς και περισσότερες λεκτικές εκφράσεις προς τους ομολόγους.

Εάν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες περνάνε πολύ χρόνο με τους δασκάλους τους, τους μένει λιγότερος χρόνος να περνάνε με τους ομολόγους τους. Ωστόσο η αλληλεπίδραση με τους δασκάλους είναι πολύ σημαντική, γιατί η συμπεριφορά του δασκάλου στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, επηρεάζει και τη συμπεριφορά των υπολοίπων παιδιών απέναντι στα παιδιά αυτά. Συχνά οι εκπαιδευτικοί δίνουν πολύ μεγάλη προσοχή σε χαρακτηριστικά που τονίζουν τη διαφορετικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Nabuzoka,2000)

Τα παιδιά με ελαφριά ή μέτρια μορφή μαθησιακής δυσκολίας ενδέχεται να μην συμπεριλαμβάνονται αυθόρμητα στις κοινωνικές δραστηριότητες των ομολόγων τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ενώ γενικά μπορεί να μην γίνονται κοινωνικώς αποδεκτά μέσα στο κανονικό περιβάλλον. Επειδή τα παιδιά που

συμμετέχουν στα ενιαία εκπαιδευτικά προγράμματα είναι συνήθως παιδιά με δυσκολίες ελαφριάς- μέτριας μορφής, το γεγονός αυτό έχει επιπτώσεις για την καλή ψυχολογική κατάσταση της πλειονότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, που ενσωματώνονται σε κανονικά σχολεία. Η κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των ομολόγων, αποτελεί μια πτυχή της κοινωνικής οικολογίας του σχολείου, η οποία έχει σημαντικές συνέπειες για τη γενική κοινωνική και συγκινησιακή προσαρμογή όλων των παιδιών γενικά (Nabuzoka,2000)

Μέσα στο ενιαίο σχολείο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διατρέχουν κίνδυνο σχετικά με πολλές άλλες πτυχές της κοινωνικό-συγκινησιακής δυσπροσαρμοστικότητας. Σε σύγκριση με τους ομολόγους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλότερα επίπεδα του αισθήματος του συνανήκειν. Η ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα κανονικά σχολεία μπορεί να συνδέεται με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής (Nabuzoka,2000)

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να είναι εξίσου ενεργητικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όσο και τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καταβάλουν προσπάθειες να αλληλεπιδράσουν με τους ομολόγους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αλλά για κάποιο λόγο οι ομολόγοι, είτε δίνουν προσοχή στις προσπάθειες αυτές, είτε τις απορρίπτουν. Παρόλο που τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν πιο αρνητική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους ομολόγους τους, μπορεί να θεωρούνται από αυτούς ως λιγότερο ικανά από γνωστική άποψη, και ως αποτέλεσμα λιγότερο φιλικά από τους φίλους τους. Αυτό ίσως οφείλεται σε ανεπαίσθητες διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών, και ιδιαίτερα όσον αφορά την ποιότητα της επικοινωνίας με τους ομολόγους. Τα προβλήματα επικοινωνίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να αφορούν τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές ενδείξεις (Nabuzoka,2000)

Συνήθως οι δάσκαλοι, δεν έχουν καλή γνώμη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρούν ορισμένα παιδιά ως κοινωνικά ανεπαρκή στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και την αυτορρυθμιστική συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα στο να έχουν θετικές στάσεις και να εκφράζουν συγκινήσεις. Άλλοι δάσκαλοι βαθμολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως πιο συνεσταλμένους και λιγότερο επίμονους. Επίσης εκτιμούν ότι οι μαθητές αυτοί είναι λιγότερο ευέλικτοι από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και ότι η προσοχή τους διασπάτε εύκολα. Οι εκτιμήσεις των δασκάλων για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών πιθανόν να έχουν άμεση σχέση με την σχολική ικανότητα των παιδιών (Nabuzoka, 2000)

Η Haager και η Vaughn εξέτασαν την κοινωνική ικανότητα κάποιων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν χαμηλές ή μέτριες εώς υψηλές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, είχαν

ανεπαρκέστερες κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερα συμπεριφορικά προβλήματα σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν μέτριες- υψηλές επιδόσεις και είχαν πολύ χαμηλότερη κοινωνική ικανότητα και κοινωνική προσαρμογή από τους ομολόγους τους με μέτριες επιδόσεις (Nabuzoka,2000).

Όταν ένα παιδί δείχνει επιθετική συμπεριφορά κάποιοι τρόποι για την αντιμετώπιση του είναι οι εξής:

- Παράλληλη δράση γονέων και εκπαιδευτών
- Να διδάσκονται τρόποι διαλλακτικής συμπεριφοράς
- Να εξηγούνται τις συνέπειες που θα έχει η επιθετική του συμπεριφορά
- Να ενισχύεται ώστε να συμμετέχει στις συνεργατικές του συμπεριφορές
- Να αποφεύγονται οι απειλές ή οι αναβολές τιμωρίας
- Να αποφεύγεται η σωματική ή η λεκτική τιμωρία
- Η τιμωρία να είναι μικρή στέρηση προνομίων
- Να απομακρύνεται το παιδί από το ακροατήριο του
- Να απασχολούνται με μια ωφέλιμη δραστηριότητα
- Να δηλώνεται από τον εκπαιδευτικό και το γονέα ότι κατανοεί πως κάτι βασανίζει το παιδί
- Και τέλος να ελέγχεται το παιδί για παλινδρομήσεις

(ΚΕΔΔΥ ΛΕΥΚΑΔΑΣ,2011)

4.5. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική ζωή των ίδιων των παιδιών, αλλά και των οικογενειών τους. Ενώ η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με τον ψυχοκοινωνικό τομέα έχει αναγνωριστεί, υπάρχει πολύ περιορισμένος αριθμός ερευνών, σχετικά με τη συγκεκριμένη διάσταση των μαθησιακών δυσκολιών και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω μεθοδολογικών προβλημάτων (Πολυχρόνη, 2006).

Οι μαθησιακές δυσκολίες, προκαλούν συχνά απογοήτευση και θυμό στα παιδιά, τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν τη δική τους έλλειψη εμπιστοσύνης

στις ικανότητες τους αλλά και την επίγνωση ότι η χαμηλή τους πρόοδος, εκτός του ότι προκαλεί στα ίδια ντροπή και ενοχές, αποτελεί συχνά αντικείμενο σχολιασμού και αρνητικής κριτικής των άλλων. Ενώ δεν υπάρχουν πολλές αναφορές από τα ίδια τα παιδιά που να μιλούν για τα συναισθήματα τους και τις απόψεις τους, υπάρχουν αναφορές από τα παιδιά αυτά όταν έγιναν ενήλικες. Στις αναφορές αυτές, αποκαλύπτουν την αρνητική και πολλές φορές τραυματική τους εμπειρία από το σχολείο. Οι αρνητικές τους εμπειρίες συχνά σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την απορριπτική ή επικριτική και συχνά υποτιμητική στάση των άλλων, κυρίως στο σχολικό περιβάλλον. Τραυματική μπορεί να είναι η στάση των συμμαθητών, οι οποίοι συχνά κοροϊδεύουν και απορρίπτουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερη αρνητική είναι η στάση των συμμαθητών απέναντι στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, όταν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει αρκετά για τις μαθησιακές δυσκολίες και θεωρεί είτε ότι το παιδί δεν προσπαθεί αρκετά, ή είναι "τεμπέλης", είτε ότι φταίει η οικογένεια. Με αυτό τον τρόπο όμως, επιβαρύνει την εξέλιξη του παιδιού και δεν του παρέχει τη στήριξη στο γνωστικό- μαθησιακό και στο συναισθηματικό επίπεδο η οποία είναι απαραίτητη για τη διευκόλυνση της προσαρμογής του (Πολυχρόνη, 2006).

Συχνά αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο ψυχοκοινωνικό τομέα. Μερικά από αυτά είναι τα εξής:

- Κοινωνική απόσυρση-αναστολή, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά έχουν τη τάση να αποσύρονται και να απομονώνονται από τους συνομήλικους τους.
- Αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης
- Αίσθημα απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
- Άγχος, στρες, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα της γλώσσας και τη φωναχτή ανάγνωση.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία σχετίζεται κυρίως με μειωμένη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη που αποτελεί βασική πτυχή της δομής της γενικής αυτοαντίληψης. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, όπου η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, οι μαθησιακές δυσκολίες και συνεπώς η χαμηλή σχολική επίδοση επηρεάζουν ακόμη περισσότερο τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού
- Έλλειψη επιμονής υπό εκτέλεση έργου, περιορισμένες προσδοκίες για επιτυχία και απόδοση της οποίας επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες
- Δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, με την έννοια ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στις σχέσεις τόσο με τους συνομηλικούς τους όσο και με τους ενήλικες

Σε ομολογίες τους τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι:

- Νιώθουν απογοήτευση, ματαίωση, στεναχώρια, αμηχανία, ντροπή
- Μπορούν να εξηγούν λογικά αυτό που τους συμβαίνει, αρκεί να τους το έχει εξηγήσει πιο πριν κάποιος
- Οι εξηγήσεις τους στηρίζονται σε πληροφορίες που τους δίνουν κυρίως οι γονείς τους
- Η δυνατότητα τους να εξηγήσουν τι συμβαίνει τους δίνει ένα προσωπικό νόημα
- Αντιλαμβάνονται ότι τα άλλα παιδιά προσέχουν τις δυσκολίες τους
- Αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους γιατί φοβούνται ότι θα τους κοροϊδέσουν και θα τους πειράξουν
- Ένα στα δύο παιδιά καταθέτει ότι οι συμμαθητές του συχνά το κοροϊδεύουν για τις δυσκολίες του
- Όσο μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν περισσότερο τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους, και πιθανόν να ντρέπονται περισσότερο Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και για την ανάπτυξη των καταλληλότερων στρατηγικών με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους (Πολυχρόνη, 2006).

Η συμβολή των θεραπειών της συμπεριφοράς σε σχέση με την αντιμετώπιση των "μαθησιακών δυσκολιών" είναι μεγάλη. Η επιβράβευση π.χ. ενός ατόμου όταν καταφέρνει κάτι, η εσκεμμένη στέρηση προσοχής ή προνομίων όταν δεν εμφανίζεται η επιθυμητή αντίδραση, είναι από τα πιο παλιά μέσα της διαπαιδαγώγησης και της μετάδοσης σχολικών γνώσεων (Στάσινος, 2003).

Ο στόχος των θεραπειών της συμπεριφοράς είναι να μειωθούν προβλήματα και δυσκολίες ή να εξαλειφθούν, και να διδαχθούν ή να σταθεροποιηθούν "επιθυμητά" στοιχεία της συμπεριφοράς. Από τη δεκαετία του 1980 από τις θεωρίες συμπεριφοράς της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιογνωστικής θεωρίας της μάθησης του Bandura φτάσαμε σήμερα να δίνουμε έμφαση:

A) Στο χώρο των ενδιάμεσων μεταβλητών που κινητοποιούν το παιδί να αυτοπαρατηρηθεί, να βαθμολογηθεί, να θέσει προτεραιότητες σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του και να αυτοενισχυθεί

Β) Στη μόρφωση και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αλλά και του γονιού, διότι αυτά τα άτομα είναι κυρίως οι βασικοί μαθησιακοί συντελεστές στο πλαίσιο που ζει και μεγαλώνει το παιδί.

Οι συναισθηματικές δυσκολίες έχουν τα εξής αίτια:

- Οργανικά: δείκτες ευφυΐας, ακοή-όραση, κατάσταση εγκυμοσύνης, δυσκολίες τοκετού, βρεφικές ασθένειες, κληρονομικότητα
- Συμπεριφορά: υπερκινητικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης, αδεξιότητες, επιθετικότητα, υπερένταση- εκνευρισμός, ικανότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών
- Κοινωνικό περιβάλλον: επάγγελμα πατέρα- μητέρας, αριθμός αδελφών, ύπαρξη βιβλιοθήκης, οικονομική κατάσταση, τετραγωνικά κατοικίας
- Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά: διάκριση δεξιού-αριστερού, σειρά ημερών εβδομάδας, σειρά μηνών, αντίληψη χώρου (πάνω- κάτω), χρόνου, γεωμετρικών σχημάτων
- Αναγνωστικά λάθη: διακοπές, παρεμβολές, λάθη τονισμού
- Γραφή: αντικαταστάσεις, παραλείψεις, αντιμετάθεσης κ.τ.λ.

Σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων (κοινωνικών λειτουργών, ειδικών παιδαγωγών κ.α.) με στόχο τη πιο γρήγορη εντόπιση, διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση, κάθε ειδικότητα έχει ξεχωριστό ρόλο στην διαδικασία αξιολόγησης, ερμηνείας και σχεδιασμού ενός συγκεκριμένου πλάνου υποβοήθησης καθώς και μιας ενεργούς παρέμβασης (Πολυχρόνη, 2006).

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης η συμβουλή του κοινωνικού λειτουργού στη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι καθοριστική. Πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το μεγάλο ποσοστό του χρόνου των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο καταλαμβάνει η ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση (Πολυχρόνη, 2006).

Σε περιπτώσεις όπου υπάρχει διεπιστημονική ομάδα αποτελούμενη από ειδικό παιδαγωγό, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή και άλλες ειδικότητες και απαιτείται η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου μπορεί να έχει τις εξής αρμοδιότητες:

A) Να προχωρήσει στη διαγνωστική αξιολόγηση του παιδιού σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες

B) Να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση, ώστε να φτιάξουν από κοινού ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών

Γ) Να παρέχει συμβουλευτική στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

Δ) Να παρακολουθεί το παιδί μέσα στη τάξη ώστε να παρατηρεί την εξέλιξη του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

E) Να παρέχει συμβουλευτική στους γονείς του παιδιού (Πολυχρόνη, 2006).

Η συναισθηματική αγωγή:

- Διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης
- Αναπτύσσει ορθές στρατηγικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας και επιτυχίας
- Αυξάνει τις πιθανότητες προσωπικής και κοινωνικής προσαρμογής
- Βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Θεοδοσάκης, 2011)

Ο/Η κοινωνικός/ή λειτουργός του σχολείου, μπορεί να προσαρμόζει το πρόγραμμα παρέμβασης στις συγκεκριμένες ανάγκες του παιδιού, οι οποίες συχνά δεν είναι μόνο μαθησιακές αλλά και ψυχολογικές (Πολυχρόνη, 2006).

Το σημαντικότερο κομμάτι του κεφαλαίου αυτού ήταν ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία. Μας υπενθύμισε το πόσο χρειάζεται και πόσο μπορεί να βοηθήσει στο να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην εκπαίδευση. Τέλος θα κλείσουμε την εργασία μας με τα συμπεράσματα που ακολουθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών. Η αλληλεπίδραση των ειδικών και συνεργασία μεταξύ τους βοηθούν στην καλύτερη αντιμετώπιση του φαινομένου βάσει της γνώσης των αιτιών πρόκλησής του. Η γνώση και η κατανόηση των αιτιών καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης διαμορφώνουν ένα ευρύ φάσμα ενίσχυσης του μαθητή πράγμα που αποφέρει σημαντική πρόοδο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο σχολικό χώρο αλλά και στην μετέπειτα ζωή τους. Συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα αναπτύξουν αυτοεκτίμηση και θα βιώσουν τη σχολική πορεία ευχάριστα και με επιτυχία εάν το σχολείο αλλάξει τον τρόπο που τα προσεγγίζει και εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία και ευέλικτα προγράμματα.

Τα τελευταία χρόνια όλο και γίνεται πιο αισθητό το φαινόμενο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν εύκολα να αξιολογήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να τα διδάξουν αποτελεσματικά. Η νευρολογική βάση της σχολικής υποεπίδοσης είναι πλέον η κυρίαρχη τάση της αιτιολογίας τους, αλλά υπάρχουν και άλλοι παράγοντες όπως: κληρονομικότητα, αγχογόνες συνθήκες μάθησης κ.τ.λ.

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες προφορικού λόγου διαμορφώνουν χαρακτηριστικά κατά την διάρκεια ανάγνωσης τα οποία δυσχεραίνουν τον τρόπο που διαβάζουν και δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές. Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν ως κύρια πηγή τον περιορισμένο οπτικό-ακουστικό χώρο των συγκεκριμένων παιδιών και αυτός είναι ο κύριος λόγος με απόρροιας πολλών άλλων συμπτωμάτων και αιτιών, των μαθησιακών δυσκολιών προφορικού λόγου. Επιπροσθέτως οι μαθησιακές δυσκολίες γραπτού λόγου προκύπτουν από διαταραχές της οπτικό-χωρητικής αντίληψης ή της λεπτής κινητικότητας ή της μεταβίβασης των πληροφοριών από το οπτικό σύστημα στο κινητικό με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην μπορεί να συνδυάσει εύκολα, με πιο απλά λόγια, την αντίληψη και σκέψη του με το χέρι του την ώρα που γράφει. Με σκοπό τις μαθησιακές δυσκολίες γραπτού λόγου έχουν δημιουργηθεί πολλές μέθοδοι διδακτικής υποστηρικτικής που σχετίζονται με τον ειδικό τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και την ειδική μεταχείριση των παιδιών αυτών. Επίσης μία ακόμη πτυχή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτή που σχετίζεται με τα μαθηματικά και τους υπολογισμούς. Οι μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά εστιάζουν κυρίως το λόγο δημιουργίας τους, σε αντιληπτικές διεργασίες του παιδιού στην δυσκολία υπολογισμών, στην ελλειμματική προσοχή καθώς και στην δυσκολία συντονισμού της σκέψης του με το χέρι τους. Οι παράγοντες που έχουν ως συνέπεια τις μαθησιακές δυσκολίες γεννιούνται από διάφορες πλευρές του ατόμου. Υπάρχουν γενετικοί παράγοντες που εστιάζονται στο

σημείο του εγκεφάλου , σε νευρολογικές αιτίες, στο οικογενειακό περιβάλλον που μπορεί να δώσει τροφή και συνέχεια στις ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, στο γενικό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του κ.α. Για όλους αυτούς τους λόγους οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται στο παιδί και το προβληματίζουν τόσο στην εύρυθμη ενασχόλησή του με το περιβάλλον του σχολείου όσο και στην κοινωνικοποίηση του. Οι μέθοδοι που έχουν δημιουργηθεί και χρησιμοποιούνται με σκοπό την ενίσχυση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν εύρος τόσο με ψυχοκοινωνικό περιεχόμενο όσο και με διδακτικό περιεχόμενο.

Όπως είδαμε παραπάνω το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών και της σχολικής υποεπίδοσης υπήρχε και θα υπάρχει. Είναι τέτοια τα αίτια που τα προκαλούν που δεν γίνεται να μην υπάρχουν. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να προσπαθήσουμε όσο γίνεται πιο πολύ να τα αντιμετωπίσουμε. Έτσι έχουν δημιουργηθεί κατά καιρούς διάφορες μέθοδοι και τεχνικές.

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να γίνει έγκαιρα και οι γονείς των παιδιών να αποδεχτούν το πρόβλημα και να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό για τη σωστή στήριξη. Είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό που λέμε. Οι γονείς δεν πρέπει να αγνοούν το πρόβλημα πρέπει να έχουν τη δύναμη να το αποδέχονται και να το αντιμετωπίζουν για το καλό των παιδιών τους. Το τμήμα ένταξης που λειτουργεί στα σχολεία, η παράλληλη στήριξη και τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης είναι και αυτοί τρόποι ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα κομμάτι της σχολικής κυρίως ζωής του ατόμου που επηρεάζει την ζωή του μέσα σε αυτό και δυσχεραίνει την σχέση του με την μάθηση και την κατανόηση. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες μόνο κατά την σχολική του ηλικία αλλά και στην μετέπειτα ζωή του. Το παιδί επηρεάζεται σε όλο το φάσμα της ζωής του και προσπαθεί να αποκτήσει δεξιότητες με τις οποίες θα καταφέρει να διευκολύνει την μάθησή του και να νιώσει πιο ασφαλής και δημιουργικό. Την προσπάθεια αυτή την κάνει με την βοήθεια ειδικών και δασκάλων όχι μόνο για τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο θα διαβάζει αλλά και για νιώθει ότι στην προσπάθειά του αυτή δεν είναι μόνο, αλλά ότι έχει και κάποιον να τον υποστηρίζει. Η καλή ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού καθορίζει το μεγαλύτερο κομμάτι εξάλειψης ή μείωσης προβλημάτων που ενδεχόμενα αντιμετωπίζει. Με βάση αυτό η διαφοροποιημένη διδασκαλία που επικεντρώνεται στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες του ατόμου με σκοπό να το βοηθήσει ,μέσα από την ειδίκευση που κρίνεται απαραίτητη για τους δασκάλους, να αποκτήσει δεξιότητες και τρόπους κατανόησης που είναι κατάλληλη και διευκολύνουν το άτομο με αυτήν την ιδιαιτερότητα. Η

συμβουλευτική ενίσχυση ,όπως προαναφέραμε, είναι τομέας που δεν εξυπηρετεί μόνο το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και τους γονείς οι οποίοι πρέπει να ενημερώνονται και να συμβουλεύονται ειδικούς έτσι ώστε να υπάρχει κατανόηση και υποστήριξη του παιδιού και από τους ίδιους πράγμα που ανακλάται στο παιδί και το ενισχύει σημαντικά. Οι τρόποι στήριξης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται και ο κατάλληλος και ολοκληρωμένος σχεδιασμός από αρχικό στάδιο βοηθά εξίσου και τους ειδικούς ως προς την συγκεκριμενοποίηση του στόχου τους και του σχεδίου δράσης που έχουν καταγράψει. Οι δράσεις παρέμβασης αποτελούν την πρακτική εκτέλεση των τρόπων δράσης πράγμα που βοηθά εξίσου το παιδί μέσα από τρόπους ειδικά διαμορφωμένους για την δυσκολία που αντιμετωπίζει να κατανοήσει καθώς και να λειτουργήσει πιο εύρυθμα τόσο την ώρα του μαθήματος όσο και σε όλη την κοινωνική ζωή του.

Μια σύντομη ανασκόπηση στις κοινωνικές ανάγκες (φτώχεια, θέματα υγείας, ανεργία, μονογονεϊκές οικογένειες, μετανάστευση, εγκληματικότητα) που υπάρχουν σήμερα μας τονίζει την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής. Η σχέση γονέα και παιδιού χαρακτηρίζεται από έντονες συναισθηματικές επενδύσεις και προσδοκίες και από τα δύο μέρη. Όταν ο κοινωνικός λειτουργός αναπτύσσει μια γνήσια και αυθεντική σχέση ενδιαφέροντος με το πελάτη του, ο πελάτης ανταποκρίνεται σε αυτή τη σχέση με την πλήρη συμμετοχή του στη συμβουλευτική διαδικασία. Οι ειδικοί μετά από έρευνες κατέληξαν στην αντίληψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες θεραπεύονται καλύτερα όταν τα παιδιά φοιτούν στο κοινό σχολείο. Αν φυσικά δεν υπάρχουν διακρίσεις, προκατάληψη και στιγματισμός και έχοντας ως τελικό στόχο την ενσωμάτωση κάθε παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στη κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ασχολούνται με τις αιτίες που προκαλούν τις δυσκολίες στο μαθητή . Και αυτό διότι (α) σπάνια μπορούν να καυχηθούν ότι τις εντόπισαν, (β) σπάνια μπορούν να τις αλλάξουν εάν τις βρουν), (γ) οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να εμπλακούν στη διάγνωση και (δ) ελάχιστα μέχρι καθόλου διαφοροποιούν τον τρόπο αντιμετώπισης. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο όπου υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ σημαντικός καθώς κάνει αυτό που δεν μπορεί να κάνει από μόνος του ο δάσκαλος να καλύψει δηλαδή τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Με τις γνώσεις του και τις μεθόδους του βοηθάει στο να γίνει η εκπαιδευτική διαδικασία καλύτερη. Ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με τον δάσκαλο της τάξης, τον διευθυντή και τον ψυχολόγο εφόσον υπάρχει. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος πολύ σημαντική είναι και η επαφή του με την οικογένεια.

Αυτό που αποκομίσαμε από τη την εμπειρία μας αυτή είναι ο τρόπος με τον οποίο χρειάζεται να προσεγγίσουμε ένα θέμα. Να ψάξουμε και να αναζητήσουμε πληροφορίες για αυτό που μας ενδιαφέρει και να αποφασίσουμε

τι χρειάζεται να δείξουμε περισσότερο και σε τι να επικεντρωθούμε. Επίσης τις δυσκολίες που αντιμετωπίζεις κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας καθώς και τη προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλεις για να έχεις ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Τέλος οι γνώσεις που αποκτήσαμε πάνω στο θέμα με το οποίο ασχοληθήκαμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α.ΕΛΛΗΝΙΚΗ

ΒΙΒΛΙΑ

- ▼ Αδαμόπουλος, Π.,2002.Δυσλεξία. Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή τους. Τόμος Α. Εκδόσεις: Σαββάλας
- ▼ Αγαλιώτης Ι. (1999) Η σημασία της γνωστικής ανάλυσης των λαθών , στην περίπτωση καταρτισμού υποστηρικτικών διδακτικών προγραμμάτων για παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 109.Σελ.26-34
- ▼ Αντωνίου, Α-Σ & Πολυχρόνη , Φ. (1998) . Ένα μοντέλο management για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών στο κανονικό σχολείο .Νέα παιδεία
- ▼ Άλφρεντ, Τ.,2009.Ο ρόλος του αυτιού και της "συνειδητοποίησης" ακοής στη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσλειτουργίες. Μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Εκδόσεις Ρεώ.
- ▼ Αναγνωστόπουλος, Δ & Σίνη Α., 2000. Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογίας. Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- ▼ Αυγουστίνου, Β., 2000. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή. Εκδόσεις Σαββάλας
- ▼ Βρυώνης Γ. (2004), «Παιδιατρική», εκδ. Εφύρα (σελ.65-67) . Τομαράς Ν. (2009), «Μαθησιακές δυσκολίες, Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση», εκδ. Πατάκη Β΄ Τόμος.
- ▼ Δόικου-Αυλίδου , 2000 Δυσλεξία , Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- ▼ Δράκος Γ. (1998) Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας Αθήνα : Αυτοέκδοση

- ▼ Θεοδοσάκης, Δ., 2011. Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη. Εκδόσεις Γρηγόρη
- ▼ Κασσέρης, Χ. (2002), «Η Δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγική αντιμετώπιση», Αθήνα, εκδ. Σαββάλας.
- ▼ Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000 Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- ▼ Καλαντζή, Α., 1988.Θέματα κλινικής ψυχολογίας 2. Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης. Αθήνα
- ▼ Καλαντζή, Α., 1999. Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση. Συμβουλευτική ψυχολογία 3. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα
- ▼ Καραντζής, Ι., 2001.Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση. Γνωστική θεώρηση εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω
- ▼ Κολιάδης, Α., 2006. Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης. Τόμος Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα
- ▼ Κολιάδης, Α., 2007. Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης. Τόμος Γ. Γνωστικές θεωρίες. Αθήνα
- ▼ Κουράκης, Ι., 1997.Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών. Σκιαγραφώντας το πορτραίτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία. Εκδόσεις Ελλην
- ▼ Λιβανίου, Ε. (2011) «Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη», Αθήνα, εκδ. Κέδρος.
- ▼ Μαλικιώση, Μ., 1999. Συμβουλευτική ψυχολογία. Συμπληρωμένη Ψυχολογία 2. Δ Έκδοση .Αθήνα. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα
- ▼ Μαλικιώση -Λοΐζου , Μ.(1996) Συμβουλευτική ψυχολογία Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Μάρω Δυϊκού-Παυλίδου(2002)Δυσλεξία, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ▼ Μάνου, Ν., 1997. Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής . Αναθεωρημένη έκδοση. Θεσσαλονίκη
- ▼ Μάνου, Κ.,1991.Μέθοδοι διδασκαλίας. Αθήνα
- ▼ Μαυρομάτη, Δ., 2001.Δυσλεξία φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση. Αθήνα.
- ▼ Μελίστα, Α., 1990. Η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας στο Δημοτικό σχολείο. Εκδ. Τα εκπαιδευτικά

- ▼ Μιχελουγιάννης, Ι & Τζενάκη Μ., 1998. Μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα. Εκδόσεις Μπρηγόρης
- ▼ Μόττη –Στεφανίδη, 1999. Αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών σχολικής ηλικίας εφήβων Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα
- ▼ Ντάβου, Μ., 1990. Ο ρόλος των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη γένεση μαθησιακών δυσκολιών- θεραπευτική αντιμετώπιση. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις: Σακκά
- ▼ Παντελιάδου, Σ., 2000. Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί. Στ Έκδοση. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα
- ▼ Παρασκευόπουλος , Ι., 1988. Διάγνωση, πρόληψη και θεραπεία των ψυχικών διαταραχών. Ιδιωτική έκδοση
- ▼ Παρασκευόπουλος , Ι., 1985. Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Προγεννητική περίοδος βρεφική ηλικία. ΤΟΜΟΣ 1.
- ▼ Παυλίδης 2009 Οι μαθησιακές δυσκολίες .Αιτιολογικοί παράγοντες. Ελληνικά Γράμματα Αθήνα
- ▼ Πολυχρόνη, Φ., 2006. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Θέματα σχολικής ψυχολογίας 1. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα.
- ▼ Πορπόδας, Κ., 2003. Διαγνωστική εξέλιξη και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. Ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά. Τόμος Α. Εκδόσεις : ΕΠΕΑΕΚ
- ▼ Πούλου, Μ., 2000. Πώς σκέφτονται , αισθάνονται και αποφασίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες,. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη
- ▼ Σπετσιώτης, Ι & Σουγιουλτζόγλου. Μ & Αγγελάκος, Α., 2000. Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενημέρωση- προοπτική. Β έκδοση. Αθήνα. Εκδόσεις ελληνικά γράμματα
- ▼ Στάθης, Φ., 1994. Θέματα Ειδικής Αγωγής . Εκδόσεις Ελλήν
- ▼ Σταθόπουλος, Π., 2005. Κοινωνική Πρόνοια. Ιστορική εξέλιξη- Νέες κατευθύνσεις. Εκδόσεις Παπαζήση
- ▼ Στασίνο, Δ., 2003. Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης. Γ Έκδοση Βελτιωμένη και επαυξημένη. Αθήνα.
- ▼ Τάφα, Ε., 1998 . Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Β Έκδοση. Εκδόσεις: Ελληνικά γράμματα
- ▼ Τσοβίλη, Θ., 2001. Το άγχος σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες .Ιωάννινα
- ▼ Τομαράς, Ν., 2009. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα των γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα. Β Έκδοση. Εκδόσεις Πατάκη

- ▼ Φλωράτου, Μ., 2005. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση , γραφή, ορθογραφία. Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά.8^η Έκδοση. Εκδόσεις Οδυσσέας
- ▼ Χατζηχρήστου , Χ.(2004 α) Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία .Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ▼ Χατζηχρήστου , Χ (2004 γ) Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης : Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) Κέντρο έρευνας και εφαρμογών σχολικής ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών : Τυπωθήτω.
- ▼ Χαρούπιας, Α., 1997. Ειδική εκπαίδευση θεωρία και πράξη. Τόμος Ι. Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους. Αθήνα. Εκδόσεις: Άτραπος

ΑΡΘΡΑ

- ▼ Καρβούνη, Κ.,2011. Τα όρια στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. *Για το παιδί,1 (1), σσ 8-10*
- ▼ Μάρκου, Π., 2011. Ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος της οικογένειας. *Για το παιδί,1 (1), σσ1-2*
- ▼ Σολδάτου, Ο.,2010. Ο ρόλος της οικογένειας στην υποστήριξη των παιδιών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. *Για το παιδί,1 (1), σσ 12-13*
- ▼ Σολδάτου, Ο.,2011. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητα. *Κόρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ,1 (1), σσ 1-3*

ΑΡΘΡΑ ΑΠΟ INTERNET

- ▼ Αμπατζή, Γ., 2011.Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία *.multiplication*, Διαθέσιμο στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_g1/g_1_thema.htm. (πρόσβαση 5 Ιουλίου 2011)
- ▼ Ασκούνη, Ν., 2000. Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης . *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο* .Διαθέσιμο στο<http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book21/i2.html>. (πρόσβαση 5 Ιουλίου 2011)
- ▼ Βασιλειάδης, Γ., 2005.Τί είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;*Iatronet*, Διαθέσιμο στοhttp://news.pathfinder.gr/health/features/learning_difficulties.html(πρόσβαση 19 Μαΐου 2011)
- ▼ Δεληγιωρίδου, Ε., 2011. Δέκα λεπτά κήρυγμα. *Πώς αντιμετωπίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες*. Διαθέσιμο

στο http://kristiboni.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=188:aws-antimetpizontai-oi-mathisiakes-dyskolies&catid=10:2011-05-10-14-22-10&Itemid=19(πρόσβαση 11 Ιουλίου 2011)

▼ Θεοδοσίου, Ν., 2011. Τι είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Μαθησιακές δυσκολίες* Διαθέσιμο στο <http://www.theodosiounelly.gr/dialegesthai/dyslexia.html>(πρόσβαση 11 Ιουλίου 2011)

▼ Kathleen, A., 2011. Διαθέσιμο στο: <http://www.fisher-price.com>

▼ Καββαδίας, Γ., 2011. Γλώσσα και σχολική αποτυχία. *Σχετικά με τα υψηλά ποσοστά αποτυχίας και τις βαθμολογικές αποκλίσεις στα γλωσσικά μαθήματα*, Διαθέσιμο στο: <http://katsikas.8k.com/articles/artro6.html>. (πρόσβαση 5 Ιουλίου 2011)

▼ Καλούδα, Μ., 2011. Γονείς - Παιδιά Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ινστιτούτο γνωσιακής αναλυτικής ψυχοθεραπείας*, Διαθέσιμο στο: <http://www.cognitiveanalytic.gr/0fls/c1.asp?catid=82&subid=17&photoid=58&l=3>(πρόσβαση 5 Ιουλίου 2011) \.

▼ Κερεντζής, Λ., 2011. Οικογένεια και οικογενειακές σχέσεις συμβουλευτική- ψυχοθεραπεία. *Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες της εγκληματικότητας*, Διαθέσιμο στο: <http://kerentzis.BlogSpot.com/2011/02/Bandura-Albert-1925.html> (πρόσβαση 19 Μαΐου 2011)

▼ Κουράκης, Σ., 2008. Συναισθηματική νοημοσύνη, μαθησιακές δυσκολίες και διάσπαση προσοχής. *Iatronet. 3802*, Διαθέσιμο στο: http://Iatronet.gr/article.aasp?art_id=3802(πρόσβαση 19 Μαΐου 2011)

▼ Λαγουδάκης, Μ., 2011. <http://filogikosoikos.blogspot.com>

▼ Μεσσήνης, Σ., 2011. All rights reserved. Created / Content edited. *Proseggisi Διαθέσιμο στο: http://sites.google.com/site/stmessinis/dysgraphia* (πρόσβαση 2 Ιουνίου 2011)

▼ Μεσσήνης, Σ., 2011. ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ : ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ : ΤΕΥΧΟΣ 10 *Proseggisi Διαθέσιμο στο: http://sites.google.com/site/stmessinis/dysorthographia* (πρόσβαση 2 Ιουνίου 2011)

▼ Μεσσήνης, Σ., 2011. All rights reserved. Created / Content edited. *Μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία* Διαθέσιμο στο: <http://sites.google.com/site/stmessinis/ArxikiSelida/dyslexia/ti-einai-dyslexia> (πρόσβαση 2 Ιουνίου 2011)

▼ Μεσσήνης, Σ., 2010. All rights reserved. Create. Διαθέσιμο στο: <http://sites.google.com/site/stmessinis/ArxikiSelida/Prosarmogi-ton-paidion-me-MD-sto-geniko-sxoleiod> .(πρόσβαση 15 Ιουνίου 2011)

▼ Ναβροζίδου, Σ., 2011. Τι είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες; *.EXEI TO ΠΑΙΔΙ ΜΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ;* Διαθέσιμο στο: <http://www.baby.gr/index.cfm/doc/35/cat/2> (πρόσβαση 2 Ιουνίου 2011)

- ▼ Σαλτζμπέργκερ – Ουϊτενμπεργκ Ισκα, Τζάνα Χένρυ, Ελζι Οσμπορν,(1996) Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα,
- ▼ Σπανέα, Σ.,2009.Σχολική Κοινωνική Εργασία..*Supporting professionals to sustain initiative* Διαθέσιμο στο:<http://www.casw.org.cy/practice/education-gr.html>(πρόσβαση 2 Ιουνίου 2011)
- ▼ Χατζηκαλλία, Κ.,2010.Προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών - Συνεργασία εκπαιδευτικών - γονέων. ΣΕΚ Διαθέσιμο στο: http://www.5sek.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=154:2009-12-01-22-25-34&catid=47:2009-11-15-10-45-15&Itemid=71(πρόσβαση 2 Ιουνίου 2011)
- ▼ Χαραλαμπίδου, Μ.,, 2009. Τμήματα ένταξης-παράλληλη στήριξη. Vimatizo. Διαθέσιμο στο:http://www.vimatizo.gr/Tmimata%20entaksis_arthro.htm(πρόσβαση 7 Αύγουστο 2011)

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

✓ Berson, M. (1968) Changes in achievement and personality in children functioning below school reading in a remedial reading program. *Dissertation Abstracts*, 28 (9-A)

- ✓ Bartell & Moody, 1999 *Learning Disabilities* New York Houghton Mifflin
- ✓ Μόττη-Στεφανίδη, 1999 *Μαθησιακές δυσκολίες* Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- ✓ Brooks, G. (2002). *What works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. Department for Education and Science: National Foundation for Educational Research of the basic skills agency/family literacy demonstration programmes. London: Basic skills agency.
- ✓ Burton, S (2004) Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, 20 (1), 55-73
- ✓ Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ✓ Brooks, G., Gorman, T.P. Harman, J., Hutchinson, D., & Wilkin, A. (1996). *Family Literacy Works: The NFER Evaluation of the basic skills agency/family literacy demonstration programmes*. London: Basic skills agency.
- ✓ Hammill, D.D. (1990), A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed.
- ✓ J. Lerner, *Learning disabilities: Theories, Diagnosis & Teaching Strategies*, Boston, Ed. Houghton Mifflin Company, sixth Ed. 1993.
- ✓ Lemmon P. (1985) A school where learning styles make a difference. *Principal*, 64, pp. 26-30
- ✓ Levin H. & Spiers P. (1987) *Acaculia*. In Heilman K. & Valenstein E. *Clinical Neuropsychology*. New York: University Press (pp.97-114)
- International dyslexia association (1998) *Mathematics and dyslexia*. Perspectives fall pp.13-16
- ✓ McGuire, K. & Yewchuk, C. (1996). Use of metacognitive reading strategies for gifted learning disabled students: an exploratory study. *Journal for the Education of the Gifted* 19 (3), 293-314
- ✓ Miles, T. (1996) The inner life of the dyslexic child. In Vvarma (ed), *The inner life of children with special needs* London Whurr (pp. 112-123)
- ✓ Miles, T.R. & Vvarma, V. (Eds) (1995). *Dyslexia and stress*. London: Whurr.

- ▼ Nabuzoka, D.(2000) Διδασκαλία και έρευνα. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή. Μετάφραση: Βούλα Αυγουστίνου, Εκδόσεις Σαββάλας
- ▼ National join committee on learning disabilities (1991). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33 (Suppl.5), 18-20
- ▼ Paliscar, A.S. & Brown , A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities .*Cognition and instruction* , 1, 117-175
- ▼ Pumfrey, P.D. & Reason, R. (1995). Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges and responses. London: Rutledge
- ▼ Sah, A.& Borland , J. (1989) .The effects of a structured home plan on th home and school behaviors of gifted learning- disabled students with deficits in organization skills.*Roeper review*, 12 (1) ,54-57
- ▼ Short, E.j.& Ryan ,E. (1984) Metacognitive differences between skilled and less skilled and less skilled readers : remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of education psychology*, 76, 225-235
- ▼ Thoms, P (1995) Stress factors in early education .In T.R. Miles & V.VARMA (Eds) *Dyslexia and stress*. London Whurr (pp33-48)

- ▼ Saunders, R (1995) Stress factors within the family. In T.R. MILES & V.VARMA (eds) *Dyslexia and stress*.London :Whurr(pp.97-104)

- ▼ Yell, M.I. & Drasgow, E. (1998) A legal analysis of inclusion. *Preventing School Failure* 118-123
- ▼ Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.
- ▼ Κορντιέ ,Α.(1995) Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία. Μετ. Α. Αλεξιάδη. Αθήνα, Ολκός