

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Ένταξη Μαθητών με ΔΕΠ-Υ και άλλες
Μαθησιακές Δυσκολίες στα Γενικά
Δημοτικά Σχολεία.**

Ερευνητική ομάδα: ΤΣΙΛΙΚΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

ΠΟΔΑΡΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

ΧΟΡΜΠΑ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΙΩΑΝΝΗΣ ΔΡΙΤΣΑΣ

ΠΑΤΡΑ-ΜΑΙΟΣ2014

**TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTE FACULTY OF SCIENCES OF
(T.E.I OF PATRA)**

HEALTH AND CARE

DEPARTMENT OF SOCIAL WORK

DEGREE THESIS

Integration of students with ADHD and other learning disabilities in mainstream primary school classes

Research team: TSILIKI PARASKEVI

PODARA PARASKEVI

HORBA PANAGIOTA

SUPERVISOR: IOANNIS DRITSAS

PATRA-MAY 2014

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στο ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας στην Πάτρα. Αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια εκπόνησης πτυχιακής εργασίας του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΑΤΕΙ Πάτρας. Στόχος της είναι να διερευνήσει τους τρόπους ένταξης των μαθητών με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα και άλλες μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά δημοτικά σχολεία. Για την εκπόνηση της εργασίας χρησιμοποιήθηκε και ελληνική αλλά και ξένη βιβλιογραφία. Επίσης, έντονη ήταν η χρήση ηλεκτρονικών άρθρων μέσα από το διαδίκτυο. Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας κ. Δρίτσα, ο οποίος μας βοήθησε πάρα πολύ ώστε να ολοκληρωθεί αυτή η εργασία. Τον ευχαριστούμε πολύ για όσα μας δίδαξε, για το επιστημονικό υλικό που μας προσέφερε, τις συμβουλές του καθώς και για το χρόνο συνεργασίας που κατανάλωσε για εμάς. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειες μας για τη ψυχολογική και ηθική στήριξη που μας παρείχαν καθόλη την διάρκεια των σπουδών μας αλλά της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαταραχή ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα για τους μαθητές του σύγχρονου σχολείου. Συχνά συνοδεύεται και από άλλα μαθησιακά προβλήματα τα οποία παρακωλύουν τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας καθώς και των συνοδών μαθησιακών προβλημάτων είναι η έγκυρη και πρώιμη αξιολόγηση και διάγνωση του προβλήματος. Στόχος είναι η ένταξη του μαθητή μέσα στο γενικό σχολείο, διαδικασία η οποία επιτελείται μέσα από διάφορους τρόπους. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στους τρόπους ένταξης μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας και με άλλα μαθησιακά προβλήματα καθώς και σε μορφές παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία εφαρμόζονται από ειδικούς εκπαιδευτικούς σε συνεργασία πάντα με την οικογένεια του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, μαθησιακές δυσκολίες, δυσανάγνωση, δυσγραφία, ένταξη, παρεμβατικά προγράμματα. Λέξεις Κλειδιά: Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα- ΔΕΠ-Υ, μαθησιακές δυσκολίες, δυσανάγνωση, δυσγραφία, ένταξη, παρεμβατικά προγράμματα.

ABSTRACT

Attention- Deficit Hyperactivity Disorder is a main learning problem for many students in school. Apart from Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, students have to deal with other learning disabilities as well, which inhibit their learning procedure. In order to cope with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and the other accompanying learning disabilities, it is necessary for the specialist to proceed in an early and valid evaluation and diagnosis of the problem. The main goal is to succeed in students' integration in mainstream classes, within different and many ways. This paper, refers to the ways of students' integration with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and other learning difficulties and to types of intervention programs, which are applied by special needs educators in corporation with students' families.

Descriptors: Attention-Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD, learning difficulties/disabilities, Reading disability, writing disability, integration, intervention programs

ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΙ

ΔΕΠ-Υ : Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

ΚΔΑΥ: Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΚΕΔΔΥ : Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης

ΜΔ: Μαθησιακές Δυσκολίες

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΟΡΙΣΜΟΙ	14
1.1. Εισαγωγή	14
1.2. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών	14
1.3. Ορισμός ΔΕΠ-Υ	17
1.4. Ορισμός της ένταξης	17
1.5. Ανακεφαλαίωση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	20
2.1. Εισαγωγή	20
2.2. Ιστορική αναδρομή του όρου	20
2.3. Τύποι μαθησιακών δυσκολιών	24
2.3. Αιτίες εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών	25
2.4. Νευρολογικά χαρακτηριστικά/συμπτώματα Μαθησιακών δυσκολιών	29
2.5. Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	30
2.6. Ανακεφαλαίωση	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	33
3.1. Εισαγωγή	33
3.2. Οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	33
3.3. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως πρόβλημα	35
3.4. Διάγνωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	36
3.5. Η συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τα ΚΕΔΔΥ.	40
3.6. Αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	41
3.7. Μοντέλα ενσωμάτωσης : τρόποι αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών	42
3.8. Ανακεφαλαίωση	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ – ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ-Υ)	46
4.1. εισαγωγή	46
4.2. Επιδημιολογία και Έμφυλες διαφορές	46
4.2.1. Επιδημιολογικά στοιχεία για τη ΔΕΠ-Υ	46
4.2.2. Έμφυλες διαφορές	47
4.3. Αιτίες και Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠ-Υ	49
4.3.α) Αιτίες- ΔΕΠ-Υ	49
4.3.β) Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠ-Υ	51

4.4. Άλλες μη κατατασσόμενες κλινικές οντότητες που δεν εντάσσονται σε νοσολογικές κατηγορίες	52
4.5. Διάγνωση ΔΕΠ-Υ	54
4.6. Τύποι Θεραπευτικών παρεμβάσεων	57
4.6.1. Θεραπεία με φάρμακα.....	57
4.6.2. Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις.....	58
4.7. Σχολικές παρεμβάσεις	60
4.8. Η εφαρμογή της PArTheory στην Ειδική Αγωγή.....	61
4.8. Ανακεφαλαίωση	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	63
5.1. Εισαγωγή.....	63
5.2. Ιστορική αναδρομή της ένταξης μαθητών με ΜΔ στην Ελλάδα.....	63
5.3. Ελληνική νομοθεσία για ειδική αγωγή	64
5.4. Η ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	68
5.4.1. Τα μοντέλα ενσωμάτωσης μέχρι το 2000	68
5.4.2. Τα τμήματα ένταξης στην Ελλάδα.....	68
5.4.3. Είδη σχολικής ένταξης.....	71
5.5. Ένταξη παιδιών που βιώνουν προβληματικές καταστάσεις πένθους	72
Ανακεφαλαίωση.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	77
6.1. Εισαγωγή.....	77
6.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη ένταξης.....	77
6.3. Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού.....	79
6.4. Προβλήματα των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης.....	80
6.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τμήματα ένταξης.....	81
6.6. Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	83
6.7. Ανακεφαλαίωση	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ..	85
7.1. Εισαγωγή.....	85
7.2. Η οικογένεια και η σχολική επίδοση του παιδιού	85
7.3. Η οικογένεια του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.....	86
7.4. Χαρακτηριστικά γονιών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	89
7.5. Έρευνες για τις απόψεις των γονιών σχετικά με την ένταξη	90
7.5. Ο κοινωνικός λειτουργός και η οικογένεια	92
7.6. Η συμμετοχή της οικογένειας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών	93
7.7. Ανακεφαλαίωση	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	95
8.1. Εισαγωγή.....	95
8.2. Εκπαιδευτική παρέμβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	95
8.3. Στάδια σχεδιασμού εξατομικευμένης παρέμβασης.....	96
8.4. Διδακτικές παρεμβάσεις για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	97
8.5. Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην ανάγνωση	100
8.6. Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο γραφτό λόγο	101
8.7. Η χρησιμότητα της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης.....	102
8.8. Ανακεφαλαίωση	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	109
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	109
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	112

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο πρόβλημα, το οποίο ευθύνεται για δυσλειτουργίες στο γνωστικό, μαθησιακό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα των παιδιών. Σημαντική συνέπεια των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών καθώς και η περαιτέρω ελλειμματική πρόοδος τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι θεραπεύσιμες αλλά είναι αντιμετωπίσιμες. Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών έχουν δημιουργηθεί διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία έχουν αποτελεσματική εφαρμογή, με τη συμβολή δυο παραγόντων, της εκπαίδευσης αλλά και της οικογένειας. Τόσο η εκπαίδευση όσο και η συμμετοχή της οικογένειας του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες συμβάλλουν σημαντικά στην αντιμετώπιση τους. Δεν είναι αρκετή μόνο η ύπαρξη και η εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εάν αυτά δεν περιλαμβάνουν τη στήριξη κάποιου ειδικού παιδαγωγού αλλά και των ίδιων των γονέων (Παπαδάτος,2010).

Όσον αφορά το ρόλο του σχολείου, αυτός είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός, λόγω του ότι αποτελεί το χώρο όπου εντοπίζονται συνήθως οι μαθησιακές δυσκολίες καθώς και το μέρος στο οποίο αρχίζει η προσπάθεια αντιμετώπισης τους. Το ελληνικό σχολείο όμως δεν είναι πάντα έτοιμο για να υποδεχτεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς δεν δύναται να δημιουργήσει και να αναπτύξει κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι η βελτίωση της μαθησιακής κατάστασης των συγκεκριμένων παιδιών αλλά και η δυνατότητα να καταφέρουν να συμβαδίσουν και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου (Λάμπας & Μπούκας,2011).

Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια μεγάλη προσπάθεια για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία αναφέρεται είτε στην διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο γενικό σχολείο είτε στην παραπομπή τους σε τμήματα ένταξης, τα οποία θα προετοιμάσουν τα παιδιά αυτά, εφοδιάζοντας τα με τις κατάλληλες τεχνικές και στρατηγικές μάθησης, έτσι ώστε να καταφέρουν κάποια στιγμή να ενσωματωθούν μέσα στη γενική τάξη (Τομαράς,2008).

Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι γνωστή ως ένταξη. Μέσα στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ένωσης αλλά και της αρχής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τονίζεται το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου στην εκπαίδευση, χωρίς να αποκλείεται κανείς. Για αυτό το λόγο η ένταξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της εποχής, είναι ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό όλων των εκδημοκρατισμένων πολυπολιτισμικών κοινωνιών της εποχής μας (Παπαδάτος,2010).

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες παγκοσμίως για το θέμα της ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες εστιάζουν κυρίως στο ποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεωρείται πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό για

τους μαθητές αυτούς. Ένα άλλο μεγάλο κομμάτι της έρευνας εστιάζεται στο αν η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτελεσματική, σε σύγκριση με τη φοίτηση των παιδιών στα τμήματα ένταξης. Σημαντικές πληροφορίες για το θέμα αυτό, προέρχονται από έρευνες με θέμα τις απόψεις εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων. Η διχογνωμία η οποία επικρατεί γύρω από το θέμα της αποτελεσματικότητας των τμημάτων ένταξης, έχει κινήσει των ενδιαφέρον των ερευνητών, μέσα από την έρευνα των οποίων προκύπτουν πληροφορίες, όχι μόνο για τη παραπάνω αντιπαράθεση αλλά και για τα πιθανά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις ένταξης (Λάμπας & Μπούκας, 2011).

Ο εκπαιδευτικός στην εργασιακή του καθημερινότητα έρχεται αντιμέτωπος με μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικές ανάγκες και χαρακτηριστικά ο ένας από τον άλλον. Σε παλαιότερες εποχές ένας μαθητής ο οποίος παρουσίαζε προβλήματα στη μάθηση, θεωρούνταν τεμπέλης ή ότι είχε χαμηλή νοημοσύνη. Σύμφωνα όμως με τη νέα παιδαγωγική κανένα παιδί δεν είναι ανίκανο για μάθηση αλλά πολλές φορές μπορεί για διάφορους κοινωνικούς, βιολογικούς και ψυχολογικούς λόγους να μη μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του επίσημου σχολείου. Είναι συχνό φαινόμενο στις τάξεις τα παιδιά που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στο μάθημα ή παρουσιάζουν συμπτώματα υπερκινητικότητας. Πλέον τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται ως μαθητές οι οποίοι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, συμπεριλαμβανομένης της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας και συνεπώς απαιτείται μια ειδική μεταχείριση έτσι ώστε να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα μαθησιακά τους προβλήματα και να συμβαδίσουν με τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο.

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να γίνει μια βιβλιογραφική έρευνα για το πώς πραγματοποιείται η ένταξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και άλλες μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά δημοτικά σχολεία. Η συγκεκριμένη εργασία στηρίζεται σε πληροφορίες επιστημονικών έργων και ερευνών σχετικά με τους τρόπους ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, λαμβάνοντας υπόψη και τη διεθνή αλλά και την εγχώρια βιβλιογραφία. Επίσης, ένας ακόμη βασικός στόχος της εργασίας είναι η αναφορά σε νέα ριζηκέυεα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Πιο αναλυτικά, η εργασία αποτελείται από εννιά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι εισαγωγικό και αναφέρεται σε γενικούς ορισμούς σχετικούς με το θέμα το οποίο πραγματεύεται η εργασία. Αρχικά δίνεται ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών και εν συνεχεία ο ορισμός της ΔΕΠ-Υ και της ένταξης. Είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι συγκεκριμένοι όροι, καθώς με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα το πώς πραγματοποιείται η ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και το ποια είναι η χρησιμότητα των πρώιμων παρεμβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που κυκλοφορούν στην αγορά για αυτούς.

Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο περιλαμβάνονται γενικές πληροφορίες για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα,

δίνονται πληροφορίες για τα είδη των μαθησιακών δυσκολιών καθώς για τις αιτίες οι οποίες τις προκαλούν, όπως επίσης και στα χαρακτηριστικά των παιδιών τα οποία αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα νευρολογικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή του όρου μαθησιακές δυσκολίες και παρατίθενται έρευνες προηγούμενων ετών για τα χαρακτηριστικά των μαθητών οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθηση.

Το τρίτο κεφάλαιο, έχει ως βασικό θέμα τους τρόπους διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών όπως επίσης και τις μεθόδους αξιολόγησης και αντιμετώπισης τους. Αρχικά, γίνεται αναφορά στα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και στα γενικότερα προβλήματα που αυτά αντιμετωπίζουν. Εν συνεχεία, αναφέρονται οι τρόποι διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών. Ακολουθεί, αναφορά στους τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δίνοντας έμφαση στα μοντέλα ενσωμάτωσης που κυριαρχούν στον διεθνή χώρο.

Εν συνεχεία το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη μορφή μαθησιακής δυσκολίας, αυτή της ΔΕΠ-Υ. Επικεντρώνεται σε αυτό το είδος λόγω του ότι συναντάται πολύ συχνά στο μαθητικό πληθυσμό, συνοδευόμενη και από άλλα μαθησιακά προβλήματα. Αρχικά γίνεται αναφορά σε στοιχεία σχετικά με τα ποσοστά επιδημιολογίας της συγκεκριμένης διαταραχής καθώς και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία υπάρχουν ανάμεσα στα δυο φύλα. Οι συγκεκριμένες διαφορές εντοπίζονται στη συχνότητα εμφάνισης σε αγόρια και κορίτσια αλλά και στους τρόπους εκδήλωσης της στα δυο φύλα. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις αιτίες αλλά και τα χαρακτηριστικά τα οποία συναντώνται στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Ακολουθούν πληροφορίες για τους τρόπους διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ καθώς και για τους τύπους των θεραπευτικών παρεμβάσεων που υπάρχουν. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ με φαρμακευτική αγωγή και με ψυχοκοινωνικές, συμπεριφορικές και γνωσιακές παρεμβάσεις. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη συμβολή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, η οποία πραγματοποιείται έπειτα από την εκπαίδευση των γονέων σε συμπεριφοριστικά προγράμματα. Τονίζεται ο ρόλος του σχολείου και το πώς συντελούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο οι παρεμβάσεις για τα συγκεκριμένα παιδιά. Τέλος γίνεται αναφορά, σε ένα συγκεκριμένο σύγχρονο θεραπευτικό πρόγραμμα, με την ονομασία PARTheory.

Το πέμπτο κεφάλαιο, έχει ως θέμα την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Δίνονται πληροφορίες για την ιστορική αναδρομή της ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα. Ακολουθεί αναφορά στην ελληνική νομοθεσία για την ειδική αγωγή, η οποία περιλαμβάνει και πληροφορίες για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, επισημαίνονται τα μοντέλα ενσωμάτωσης τα οποία εφαρμόστηκαν μέχρι και σήμερα στην Ελλάδα.

Τέλος, γίνεται αναφορά στους τρόπους ένταξης παιδιών που βιώνουν προβληματικές καταστάσεις πένθους.

Ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο το οποίο έχει ως θέμα το ρόλο που διαδραματίζει στην τάξη ο εκπαιδευτικός, μέσα στα πλαίσια εφαρμογής της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, αναφέρεται το έργο και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού μέσα σε όλη τη διαδικασία ένταξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη ένταξης καθώς και στα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει. Οι πληροφορίες προέρχονται από ήδη υπάρχουσες έρευνες οι οποίες έχουν μελετήσει το συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται έρευνες από τον διεθνή αλλά και από τον ελληνικό χώρο, οι οποίες έχουν ως αντικείμενο μελέτης τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την λειτουργία των τμημάτων ένταξης στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Τέλος, γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες εφαρμόζονται κατά την προσπάθεια ένταξης τους στο γενικό σχολείο.

Το έβδομο κεφάλαιο έχει ως θέμα το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού στην καταπολέμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Αρχικά το κεφάλαιο αναφέρεται στη σχέση της οικογένειας και της χαμηλής σχολικής επίδοσης του παιδιού καθώς και στο πώς το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και κατ' επέκταση της χαμηλής σχολικής επίδοσης τους. Εν συνεχεία γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των γονιών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και παρατίθενται και έρευνες σχετικά με τη γνώμη των τους για την ένταξη των παιδιών τους στο γενικό σχολείο. Ακολουθεί η αναφορά στη σχέση του κοινωνικού λειτουργού με την οικογένεια και το πώς αυτός εργάζεται έτσι ώστε να βοηθήσει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού να συμβάλει στην προσπάθεια του μαθητή να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές του δυσκολίες.

Ακολουθεί το όγδοο κεφάλαιο το οποίο έχει ως θέμα τα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα και τις στρατηγικές μάθησης, τα οποία έχουν ως στόχο τη μαθησιακή βελτίωση του μαθητή. Αρχικά γίνεται αναφορά στους τρόπους με τους οποίους συντελούνται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και τα στάδια σχεδιασμού τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν για να πραγματοποιηθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Επίσης, γίνεται αναφορά σε διάφορες διδακτικές παρεμβάσεις, επικεντρωμένες σε συγκεκριμένα μαθησιακά προβλήματα, όπως στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο. Επίσης, γίνεται αναφορά σε τρεις στρατηγικές μάθησης οι οποίες αφορούν την δυσορθογραφία και τη δυσανάγνωση. Τέλος, γίνεται αναφορά σε μια νέα παρέμβαση, αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, σχετική με το θέατρο, την επανομαζόμενη θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση

Στο τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για την ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία και το πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί μέσα στα ελληνικά πλαίσια.

Σε κάθε κεφάλαιο παρατίθενται εισαγωγή και ανακεφαλαίωση των δεδομένων, τα οποία προκύπτουν μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να περιγραφεί το θέμα της ένταξης μαθητών με ΔΕΠ-Υ και άλλες μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά δημοτικά σχολεία. Κατά τη συγγραφή της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής εργασίας, προέκυψαν μερικά τεχνικά προβλήματα. Ένα από αυτά ήταν το μεγάλο μέγεθος της βιβλιογραφίας, με το οποίο ήρθαν αντιμέτωπες οι εκπονήτριες της συγκεκριμένης εργασίας. Για την καλύτερη δυνατή επεξεργασία του υλικού αλλά και την επιλογή των πιο έγκυρων και εμπεριστατωμένων στοιχείων μέσα από αυτή, ήταν απαραίτητη η διεξοδική και μεθοδική μελέτη της βιβλιογραφίας καθώς και η κριτική και αφαιρετική προσέγγιση του θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΟΡΙΣΜΟΙ

1.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό συμπεριλαμβάνει όλους του ορισμούς των θεμάτων με τους οποίους ασχολείται η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε βασικούς όρους του θέματος, έχοντας ως απώτερο σκοπό τη διευκρίνιση τους προς όφελος του αναγνώστη. Αρχικά δίνεται ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών ο οποίος παρουσιάζει ποικιλομορφία, έτσι ώστε να καθοριστεί με ποιο κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών ασχολείται η εργασία. Εν συνεχεία, διευκρινίζεται ο όρος της ΔΕΠ-Υ. Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μορφή των μαθησιακών δυσκολιών καθώς αναστέλλει την μαθησιακή διαδικασία και δύναται να συνδυαστεί με άλλες μαθησιακές δυσκολίες, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο περισσότερα προβλήματα στην εκπαιδευτική πράξη. Ακολουθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της ένταξης καθώς και οι στόχοι της.

1.2. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες ως ερευνητικό αλλά και εκπαιδευτικό θέμα αποτελεί ένα δύσκολο και ομιχλώδες τοπίο για την έρευνα και κυρίως για την εκπαιδευτική πράξη. Υπάρχουν διάφορες θεωρητικές απόψεις οι οποίες συχνά έρχονται σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα, δημιουργώντας μια κατάσταση η οποία έχει ως αποτέλεσμα μέχρι και σήμερα να μην είναι εφικτό να προσδιοριστεί με ακρίβεια η έννοια του όρου των μαθησιακών δυσκολιών. Υπάρχει αδυναμία στην εύρεση μιας κοινής ορολογίας για το συγκεκριμένο θέμα. Για αυτό το λόγο συναντώνται στη βιβλιογραφία πολλές ορολογίες για τις μαθησιακές δυσκολίες (Μπόντη,2013).

Αυτή η αδυναμία του επιστημονικού κόσμου να υιοθετήσει μια κοινή ορολογία προκάλεσε σύγχυση, όπως ήταν επόμενο και στη διατύπωση και δημιουργία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για το τι είναι μαθησιακές δυσκολίες. Η παραπάνω δυσκολία μπορεί να οφείλεται στην πολύπλοκη φύση του προβλήματος, αλλά και στην κατηγορία των ειδικοτήτων οι οποίες ασχολούνται με το θέμα και στην οποία ανήκει ο κάθε μελετητής (Παντελιάδου,2011).

Πιο συγκεκριμένα, με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών ασχολούνται παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, γιατροί, λογοθεραπευτές αλλά και άλλες ειδικότητες. Όπως είναι φυσικό η καθεμία ομάδα προσέγγισης του θέματος έχει τη δική της θεωρητική βάση και άποψη για το θέμα. Η μελέτη λοιπόν του φαινομένου γίνεται από διαφορετική σκοπιά και με κριτήριο πάντα τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο, ασχολείται ο κάθε ειδικός. Συνεπώς, οι προσπάθειες για να οριστούν οι μαθησιακές δυσκολίες, υποπίπτουν σε δύο μεγάλες ομάδες ειδικών από τις οποίες απορρέουν και δυο ειδών ορισμοί (Τζουριάδου,2011).

Η πρώτη ομάδα ασχολείται με θέματα ιατρικού περιεχομένου και στους ορισμούς της τονίζονται τα χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν τις

λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η δεύτερη ομάδα δεν είναι ιατροκεντρική αλλά πιο πολύ παιδαγωγική-ψυχολογική. Οι προσπάθειες της δεύτερης επιστημονικής ομάδας, για να οριστούν τα μαθησιακά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο, δίνουν έμφαση στην συμπεριφορά των παιδιών, χωρίς να αναφέρονται σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες (Τζουριάδου,2011).

Συνεπώς, έπειτα από μια μακρά έρευνα και προσπάθεια να οριστεί και υιοθετηθεί ένας μόνο ορισμός, αποδεκτός από όλη την επιστημονική κοινότητα, όλες οι απόψεις κατέληξαν στην υιοθέτηση του ορισμού του S. Kirk (Παντελιάδου,2011).

Σύμφωνα λοιπόν με τον ορισμό του Kirk ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες ή Διαταραχές, αναφέρεται σε γλωσσικές διαταραχές, σε διαταραχές στη γραφή, στην ορθογραφία, στην ανάγνωση, στην αριθμητική και στην επικοινωνία. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ορισμό του, ως μαθησιακή δυσκολία θεωρείται και το σύνδρομο της υπερκινητικότητας, η διάσπαση προσοχής, η ελλειμματική προσοχή, όπως επίσης και οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη προβληματική συμπεριφορά και τις προβληματικές ψυχολογικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Pumfrey & Reason 1998 στο Παντελιάδου,2000).

Συνεπώς, ο όρος μαθησιακές δυσκολίες καλύπτει όλο το φάσμα εκείνο το οποίο περιλαμβάνει διαταραχές οι οποίες αφορούν τη γλώσσα, την ομιλία, τη γραφή, την αριθμητική, την αντίληψη, την προσοχή, τη μνήμη, την κίνηση, τις ικανότητες μάθησης και τη σκέψη.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν αναφερόμαστε σε παιδιά τα οποία έχουν ανάγκη από ειδική εκπαίδευση, αλλά σε παιδιά τα οποία έχουν «κοινές» μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν παιδιά τα οποία χαρακτηρίζονται από διαταραχές στη μάθηση και οι δυσκολίες αυτές τους παρουσιάζονται είτε σ' ένα μάθημα (μερική διαταραχή), είτε σε περισσότερα, είτε και σε όλα τα μαθήματα (γενική ή ολική διαταραχή). Άρα, οι μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις και να επιτύχουν τις αναμενόμενες για την ηλικία τους μαθησιακές επιδόσεις, παρουσιάζουν κάποια διαταραχή ή δυσκολία στη μάθηση (Κυπριωτάκης,1989).

Έτσι λοιπόν, στην ομάδα των μαθητών οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, περιλαμβάνονται όσοι κωλύονται να αποκτήσουν αναγνωστικές, γραπτές, προφορικές και μαθηματικές δεξιότητες όπως επίσης και δεξιότητες κατανόησης, χωρίς αυτά τα παιδιά να έχουν κάποια οπτική, ακουστική και νοητική υστέρηση.

Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι μαθησιακές δυσκολίες ομαδοποιούνται στις παρακάτω κατηγορίες, τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες (μαθητές με ελάχιστες γνώσεις), στις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (μαθητές με αργή πρόοδο στη μάθηση), στις μέτριες μαθησιακές δυσκολίες (παιδιά με καθυστέρηση στη μάθησή και συμπτώματα χαμηλών γλωσσικών δεξιοτήτων) και στις βαριές και σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες

(μαθησιακές δυσκολίες συνοδευόμενες από χαμηλό δείκτη νοημοσύνη και αναπτυξιακές και κοινωνικές καθυστερήσεις). Τέλος, ακολουθούν οι σοβαρές μαθησιακές αναπηρίες (μαθητές με σημαντική διανοητική και γνωστική υστέρηση), οι πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες και σοβαρές διασπαστικές συμπεριφορές παιδιών (παιδιά με σοβαρές αναπτυξιακές και ψυχολογικές διαταραχές) (Τζουριάδου,2011).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, στην Ελλάδα, στο νέο νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν μια ομάδα μαθησιακών δυσκολιών η οποία περιλαμβάνει διάφορες μικρότερες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσαριθμησία, τη δυσανάγνωση και τη δυσορθογραφία. Επίσης, στη συγκεκριμένη νομοθεσία αναφέρονται ως δυσκολίες μάθησης και αυτές οι οποίες προέρχονται από αισθητηριακές, αναπτυξιακές και νοητικές διαταραχές και οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης (Νόμος 3699/2008).

Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται και ο όρος γενικές μαθησιακές δυσκολίες και ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα ο όρος γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε όλα αυτά τα οποία αναφέρονται στο νόμο 3699/2008 και χρησιμοποιείται για να δηλώσει, τις δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν γενικότερα τη ζωή του ατόμου και όχι απλά ένα μεμονωμένο τομέα (Νόμος 3699/2008).

Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει το παιδί στην απόκτηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων του στο σχολείο (Πολυχρόνη, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα προβλήματα αυτά αναφέρονται σε δυσκολίες στον τομέα του γραπτού και προφορικού λόγου, οι οποίες επηρεάζουν τη γενικότερες μαθησιακές δεξιότητες του παιδιού. Επίσης, οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται κυρίως σε νευρολογικά αίτια αλλά και σε αίτια κοινωνικής, οικονομικής και ψυχολογικής προέλευσης (Πολυχρόνη, 2011).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι νευρολογικές διαταραχές, οι οποίες προκαλούν προβλήματα στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και σε τομείς όπως η ανάγνωση και η αριθμητική. Τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή σχολική επίδοση λόγω του ότι δεν δύνανται να λειτουργήσουν το ίδιο καλά γνωστικά με τους συνομηλίκους τους (Πολυχρόνη, 2011).

Παρακάτω ακολουθεί ο ορισμός της ΔΕΠ-Υ, η οποία αποτελεί ένα είδος μαθησιακής δυσκολίας που συχνά συναντάται με σε συνδυασμό και με άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Επιλέχθηκε να γίνει διεξοδική αναφορά στην συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, λόγω του ότι αποτελεί βασική αιτία της χαμηλής επίδοσης των μαθητών στο σχολείο.

1.3. Ορισμός ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι μια ψυχιατρική διαταραχή, η οποία εντοπίζεται σε παιδιά τα οποία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που αφορούν προβλήματα στην συγκέντρωση την ώρα του μαθήματος αλλά και έντονη επιθυμία και τάση για υπερκινητικότητα μέσα στην τάξη. Πρόκειται για έναν όρο ο οποίος έχει προκαλέσει αντιπαραθέσεις στον επιστημονικό χώρο όσον αφορά τους αιτιατούς παράγοντες που το προκαλούν (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Η σημερινή άποψη που επικρατεί είναι ότι κατά βάση πρόκειται για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία προκαλείται από γενετικούς παράγοντες σε συνδυασμό με άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, βιολογικοί παράγοντες εμποδίζουν την εξέλιξη του εγκεφάλου του παιδιού, η οποία επιδεινώνεται από τη δράση άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Σημαντικός είναι ο ορισμός που δίνει η Ελληνική Εταιρεία Μελέτης ΔΕΠ-Υ (2014) σύμφωνα με τον οποίο «η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ, διεθνώς ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder) είναι μια από τις συχνότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές και εμφανίζεται ως δυσκολία στη διατήρηση εστιασμένης προσοχής ή/και υπερκινητική -παρορμητική συμπεριφορά σε βαθμό ασύμβατο με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού».

Συνεπώς, πρόκειται για μια διαταραχή η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις του παιδιού με την οικογένειά του αλλά και με τον τις κοινωνικές του συναναστροφές με άλλα συνομήλικα παιδιά. Σημαντικό πρόβλημα το οποίο παρουσιάζεται στη ΔΕΠ-Υ είναι το ότι πολλές φορές οι γονείς δεν μπορούν να λάβουν πρώιμα μέτρα για την αντιμετώπιση του, καθώς δεν έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν για το αν πρόκειται για ΔΕΠ-Υ ή απλά για μια ζωνή συμπεριφορά. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ να γίνεται από ειδικούς του ιατρικού και ψυχολογικού τομέα. Οι ειδικοί έχουν την δυνατότητα και τις γνώσεις να συλλέξουν πληροφορίες για την ακαδημαϊκή αλλά και προσωπική ζωή του παιδιού, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο έναν ατομικό φάκελο τον οποίο λαμβάνουν υπόψη για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η συλλογή πληροφοριών θα αποτελέσει ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την εύρεση του κατάλληλου παρεμβατικού προγράμματος, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη του παιδιού μέσα στο γενικό σχολείο. Για αυτό το λόγο παρακάτω ακολουθεί η αποσαφήνιση του ορισμού της ένταξης, όπως αυτή ορίζεται από τη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία.

1.4. Ορισμός της ένταξης

Η έννοια της ένταξης εξετάζεται και παιδαγωγικά αλλά και κοινωνιολογικά. Πιο συγκεκριμένα, από παιδαγωγική άποψη η ένταξη

αφορά όχι μόνο τα άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες αλλά το σύνολο του πληθυσμού. Έχει ως στόχο τη δημιουργία και εφαρμογή πρακτικών, των οποίων βασική αρχή είναι ο σεβασμός και η αναγνώριση του δικαιώματος προς τη διαφορά. Αυτό συνεπάγεται στην άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων προς την ετερότητα αλλά και την ισότιμη αναγνώριση όλων των ανθρώπων. Επίσης, ως θεμελιώδη δικαίωμα της ένταξης αναγνωρίζεται και το δικαίωμα συμμετοχής όλων των πολιτών στα πολιτικό-κοινωνικό-εκπαιδευτικά δρώμενα της κοινωνίας (Βουλγαρίδου,2011).

Στο σχολικό τομέα, αποτελεί μια συγκεκριμένη εφαρμόσιμη θεωρία, σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν δικαίωμα στη μάθηση. Έχει ως στόχο την εφαρμογή συγκεκριμένων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ένταξη και την εκπαίδευση όλου του μαθητικού πληθυσμού. Μια από τις βασικές αρχές της είναι η ισοτιμία όλων, αρχή η οποία εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς της ζωής (Βουλγαρίδου, 2011). Συνεπώς και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η ένταξη εκτός από σκοπό, συνιστά και το μέσο της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών και της ισάξιας παροχής ευκαιριών για μάθηση.

Ένας ακόμη στόχος της ένταξης είναι η δημιουργία του συναισθήματος του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής του διαφορετικού. Όλα αυτά έχουν ως στόχο την ειρηνική συμβίωση του πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία της ένταξης, μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων καθώς και να συνυπάρχουν μαζί τους χωρίς να δημιουργούν προβλήματα. Η ένταξη αποσκοπεί στη δημιουργία ενός μαθητικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο κάθε μαθητής θα μπορεί να δραστηριοποιείται και να λειτουργεί κοινωνικά με τους συμμαθητές του, χωρίς όμως να απορρίπτει την ίδια του την προσωπικότητα (Πολυχρονοπούλου,2012).

Ο πρώτος ο οποίος μίλησε για την έννοια της ένταξης από παιδαγωγική σκοπιά, ήταν ο Eberwein στο τέλος της δεκαετίας του '80, αναφερόμενος στις ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αποσκοπούν στην αποτελεσματική ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες. Εν συνεχεία όμως, η σημασία του όρου διευρύνθηκε και συμπεριέλαβε το σύνολο των ανθρώπων και όχι μόνο αυτών που έχουν ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, σήμερα, ο όρος Παιδαγωγική της ένταξης αφορά την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες του καθενός (Βουλγαρίδου,2011).

Η συνεκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες, ονομάστηκε από το αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης, ως «ένταξη» ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες ως «ενσωμάτωση». Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντώνται και οι δυο όροι, καθώς έχουν ταυτόσημη σημασία. Η σχολική ενσωμάτωση ή ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προωθείται σε παγκόσμιο επίπεδο, λαμβάνοντας διαφορετικές μορφές (Βουλγαρίδου,2011).

1.5. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε αναφορά σε τρεις βασικούς όρους σχετικούς με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Αρχικά έγινε προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο συγκεκριμένος όρος αφορά διαταραχές στη γραφή, στην ορθογραφία, στην ανάγνωση, στην αριθμητική και στην επικοινωνία. Επίσης περιλαμβάνει και τα σύνδρομα της υπερκινητικότητας, της διάσπασης προσοχής και της ελλειμματικής προσοχής. Εν συνεχεία ορίστηκε η έννοια της ΔΕΠ-Υ, η οποία αποτελεί μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, ψυχιατρικού χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, προκαλούμενη από γενετικές και περιβαλλοντικές αιτίες. Τέλος, δίνεται ο όρος της ένταξης των μαθητών που αντιμετωπίζουν τις παραπάνω δυσκολίες. Πρόκειται για μια θεωρία αλλά και εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με την οποία αναγνωρίζεται το δικαίωμα του κάθε παιδιού στη μάθηση. Στόχος της είναι η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ένταξη και η εκπαίδευση όλου του μαθητικού πληθυσμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

2.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά σε εισαγωγικά στοιχεία σχετικά με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια διευκρίνισης των αιτιατών παραγόντων που τις προκαλούν. Έπειτα γίνεται αναφορά στο προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και στις ψυχοκοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν. Τέλος, δίνεται έμφαση στην Ελληνική ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά αυτά στη γενική εκπαίδευση. Στόχος του κεφαλαίου είναι να παραθέσει εισαγωγικές πληροφορίες σχετικά με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έτσι ώστε εν συνεχεία να γίνει κατανοητή η σημασία των προγραμμάτων παρέμβασης σε τέτοιου είδους περιπτώσεις.

2.2. Ιστορική αναδρομή του όρου

Ο όρος της έννοιας Μαθησιακές Δυσκολίες, καθιερώθηκε και οροθετήθηκε από τον Kirk το 1962. Από τότε έως και σήμερα παρουσιάστηκαν διάφορες παραλλαγές του ορισμού από ερευνητές, οι οποίοι προσπάθησαν ή να τον συγκεκριμενοποιήσουν ή να τον εμπλουτίσουν (Fletcher κ.α.,2000)

Όλες οι προσπάθειες των επιστημόνων ειδικής αγωγής να οριοθετήσουν τον όρο, είχαν ως αποτέλεσμα να προκύψουν πολλοί ορισμοί σχετικά με το θέμα (Ysseldyke,2005 στο Παντελιάδου, 2011). Δεδομένης της ποικιλομορφίας των αιτιολογικών παραγόντων των μαθησιακών δυσκολιών καθώς και των συμπτωμάτων που εκδηλώνονται από τον πληθυσμό, η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες, είναι ακόμα και σήμερα μια εξελίξιμη διαδικασία. Οι ορισμοί οι οποίοι έχουν επισημανθεί έως και σήμερα προέρχονται από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων και συγκεκριμένα είναι είτε ιατροκεντρικοί είτε παιδαγωγικοκεντρικοί. Οι επιστήμονες του ιατρικού κλάδου επικεντρώνονται κυρίως στις αιτίες παθογένειας των μαθησιακών δυσκολιών ενώ οι παιδαγωγικοκεντρικοί ερευνητές, αφοσιώνονται περισσότερο στη συμπτωματολογία που συνοδεύει τις δυσκολίες αυτές (Τζουριάδου,2011).

Παρακάτω, παρατίθενται οι πιο σημαντικοί ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώθηκαν. Οι πρώτοι οι οποίοι μίλησαν για τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν οι Strauss και Lehtinen, κάνοντας αναφορά στο παράδειγμα του εγκεφαλοπαθούς παιδιού με νευροκινητικά προβλήματα, τα οποία σύμφωνα με τους ερευνητές οφείλονταν σε οργανικής φύσεως προβλήματα. Σύμφωνα με τους παραπάνω, τα μαθησιακά προβλήματα του παιδιού οφείλονταν σε βιολογικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Τζουριάδου,1995). Το 1957 οι Strauss και Kephart στην προσπάθεια τους να δώσουν έναν ορισμό για το συγκεκριμένο όρο, βασίστηκαν μόνο στην περιγραφή των συμπτωμάτων και τον ονόμασαν «σύνδρομο Strauss» (Τζουριάδου,1995).

Έκτοτε δημιουργήθηκε ένα πλήθος ορισμών περιγραφικής φύσεως, οι οποίοι στην πορεία εμπλουτίστηκαν με παραπάνω στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» (learning disabilities) εισήγαγε πρώτος ο Kirk το 1962. Τρία χρόνια αργότερα η Bateman στην προσπάθεια της να ορίσει τις μαθησιακές δυσκολίες, έδωσε έμφαση σε δυο στοιχεία. Στην χαμηλή επίδοση των μαθητών και στη διακύμανση νοητικής ικανότητας, τα οποία και έθεσε ως βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, το δεύτερο χαρακτηριστικό αποτέλεσε και το διαφοροποιητικό εκείνο στοιχείο ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και σε άλλες περιπτώσεις της ειδικής αγωγής. Το συγκεκριμένο κριτήριο καθιερώθηκε ως σταθερό χαρακτηριστικό για την οριοθέτηση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών και για τα επόμενα χρόνια (Μπόντη,2013).

Ως εναρκτήρια περίοδο ενασχόλησης της επιστήμης με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να ληφθούν τα χρόνια 1800-1920. Την συγκεκριμένη περίοδο η έρευνα επικεντρώνεται στην Ευρώπη και περιλαμβάνει δυο κατευθυντήριες βασικές οδούς. Η πρώτη σχετίζεται με ερευνητικές ανακαλύψεις στο νευρολογικό τομέα, με βάση τις οποίες υπήρχε κάποια σχέση ανάμεσα στις εγκεφαλικές λειτουργίες και στον τρόπο συμπεριφοράς των ανθρώπων. Επίσης, κατά την ίδια περίοδο η επιστημονική κοινότητα προβαίνει σε πολλές δημοσιεύσεις άρθρων και βιβλίων για τις μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου,2011).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο αυτή διενεργούνται έρευνες για τη σχέση του εγκεφάλου και των συμπεριφορών που εκδηλώνονται από τα άτομα. Την ίδια εποχή γίνεται μια σπουδαία ανακάλυψη από τους Carl Wernicke και Pierre Paul Broca, σύμφωνα με την οποία το τμήμα του αριστερού κροταφικού και του αριστερού μετωπιαίου εγκεφαλικού λοβού είναι υπεύθυνα για τη γλωσσική λειτουργία του ανθρώπου. Η συγκεκριμένη ανακάλυψη είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή μιας νέας θεωρίας, σύμφωνα με την οποία βασική αιτία ύπαρξης των μαθησιακών δυσκολιών, αποτελεί η νευρολογική δυσλειτουργία του ατόμου. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκαν δυο νέοι επιστημονικοί κλάδοι, της γνωστικής νευροψυχολογίας και ο κλάδος των αναγνωστικών δυσκολιών. Τέλος, όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, η τάση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών κατά την περίοδο αυτή είναι κυρίως ιατροκεντρική. Αυτή η περίοδος αποτέλεσε και το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες ιατρικής κυρίως φύσεως στα επόμενα χρόνια (Μπόντη,2013).

Ακολουθεί η περίοδος 1920-1960, κατά την οποία οι πιο σημαντικές ανακαλύψεις συμβαίνουν στην αμερικανική ήπειρο. Πιο συγκεκριμένα, οι Αμερικανοί ερευνητές, στηριζόμενοι στις μελέτες των ευρωπαίων ομόλογων τους, ασχολούνται και αυτοί με θέματα εγκεφάλου και συμπεριφοράς ατόμων με μαθησιακές διαταραχές. Επίσης, διεκδικούν το πεδίο των ερευνών τους, ασχολούμενοι όχι μόνο με διαταραχές στη γλώσσα και στην ανάγνωση αλλά και στην αντίληψη και την ελλειμματική προσοχή (Παντελιάδου,2011).

Σημαντικό γεγονός της ίδιας περιόδου αποτελεί η δημιουργία μιας ένωσης ειδικών για τη δυσλεξία, η οποία ονομάστηκε Orton Dyslexia

Society και δημιουργήθηκε από το νευροπαθολόγο Orton το 1950. Επικεντρώθηκε κυρίως στην αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών και εισήγαγε τον όρο «στρεφοσυμβολία», στη θέση του όρου «λεκτική τυφλότητα» για να περιγράψει την γλωσσική ανικανότητα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Επιπλέον, σημαντική ήταν η ερευνητική συμβολή του ιδρύματος Wein County Training School του Michigan, το οποίο είχε ως στόχο την καταπολέμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, εξαιτίας της δραστηριότητας του συγκεκριμένου σχολείου το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έλαβε ιδιαίτερη προσοχή μέσα στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και στο σχολικό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, μέσα στο περιβάλλον του συγκεκριμένου σχολείου τέθηκαν ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Τα μέσα του 20^{ου} αιώνα αποτελούν μια περίοδο κατά την οποία τονίστηκε ο ρόλος της ατομικής προσωπικότητας και ικανότητας του κάθε μαθητή στην δημιουργία αποτελεσματικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Επίσης, σημαντικό αποτέλεσε και το γεγονός ότι το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας στράφηκε στη δημιουργία κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το διάστημα 1960 – 1985 αποτελεί μια περίοδο κατά την οποία το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών είναι πλέον ορατό. Χαρακτηριστικό είναι ότι κατά την συγκεκριμένη περίοδο χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για την περιγραφή των μαθησιακών δυσκολιών όπως «εγκεφαλική βλάβη» και «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Παντελιάδου, 2011).

Παρόλη την ποικιλία όρων που δημιουργήθηκαν, αυτός ο οποίος επικράτησε έως και σήμερα είναι ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες», ο οποίος εισήχθη από το ψυχολόγο Kirk ο 1963. Το 1963 είναι η πρώτη φορά κατά την οποία γίνεται από κοινού αποδεκτός μια συγκεκριμένη ονομασία για τον όρο καθώς και ο ορισμός του σύμφωνα με τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με ψυχολογικές διαταραχές, οι οποίες προέρχονται είτε από νευρολογικά αίτια είτε από συναισθηματικά (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σημαντικές κινήσεις αποτέλεσαν και η προσπάθεια και το αίτημα των γονέων και των ειδικών επαγγελματιών, από το 1975 και έπειτα στην Αμερική, να κατοχυρωθεί νομικά ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» καθώς και ότι αυτός περιλαμβάνει. Αυτή τους η ενέργεια είχε ως στόχο την επίσημη αναγνώριση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών ως ειδική ανάγκη, η οποία απαιτούσε και ειδική μεταχείριση. Η δραστηριοποίηση των γονέων είχε ως αποτέλεσμα να αναγνωριστούν και να οριστούν οι μαθησιακές δυσκολίες από το Αμερικανικό Υπουργείο Παιδείας το 1977 (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τον αμερικανικό νόμο του 1977, ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» αφορά παιδιά με ψυχολογικές διαταραχές, οι οποίες εμποδίζουν την κατανόηση ή τη χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού.

Δεν περιλαμβάνονται στο νόμο αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές μειονεξίες καθώς και σε νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές. Στον ίδιο ορισμό περιγράφονται και τα κριτήρια διάγνωσης για τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αναφέρει λοιπόν ότι ένα παιδί έχει μαθησιακή δυσκολία όταν ενώ δεν παρουσιάζει καμιά νοητική βλάβη, δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ηλικίας του (Παντελιάδου,2011).

Είναι πολύ σημαντικό το ότι για πρώτη φορά κατοχυρώνεται νομικά ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» καθώς και το ότι πλέον τονίζεται ο ατομικός χαρακτήρας του κάθε περιστατικού, διευρύνοντας έτσι το πλαίσιο των ερευνών σχετικά με το θέμα. Συνεπώς, λόγω του εύρους του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών, παρουσιάστηκε η ανάγκη για την παραγωγή πιο περιγραφικών ορισμών, έτσι ώστε να καλυφθούν όλοι οι τύποι μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου,2011).

Ακολουθεί η περίοδος 1985-2000 κατά την οποία δημιουργείται μια αντιπαράθεση ανάμεσα στους επιστήμονες. Αιτία της αντιπαράθεσης αποτέλεσε το γεγονός ότι κάποιοι επιστήμονες δεν αποδέχονταν την εγγενή προέλευση των μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα οι θέσεις τους να έρχονται σε σύγκρουση με αυτές των επιστημόνων, οι οποίοι υποστήριζαν το αντίθετο για το θέμα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, οι επιστήμονες οι οποίοι αμφισβητούσαν την βιολογική προέλευση των μαθησιακών δυσκολιών, στην ουσία υποστήριζαν ότι αιτία εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών είναι οι αυξημένες απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία δημιουργούν προβλήματα μάθησης στα παιδιά. Υποστήριζαν δηλαδή, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες και όχι βιολογικούς. Τελικά, από την αντιπαράθεση προέκυψε το εξής αποτέλεσμα, να γίνει αποδεκτή η βιολογική αιτία προέλευσης των μαθησιακών δυσκολιών για ένα μεγάλο ποσοστό από αυτές (Μπόντη,2013).

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα δημιουργήθηκαν δυο διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις του όρου «learning disabilities» στα ελληνικά «μαθησιακές δυσκολίες», οι οποίες αφορούσαν το περιεχόμενο του όρου σε Αμερική και Αγγλία και διατηρήθηκαν έως και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, στις ΗΠΑ ο όρος «learning disabilities» αφορά τις διαταραχές εκείνες οι οποίες εμποδίζουν τις ακαδημαϊκές και λειτουργικές ικανότητες του ατόμου όπως επίσης και τις δεξιότητες τους στην επικοινωνία, στην ανάγνωση, στην γραφή και στα μαθηματικά. Επίσης, κριτήριο για τη διάγνωση μαθησιακών διαταραχών στις ΗΠΑ αποτελούν τα τεστ τα οποία μετρούν την ευφυΐα του ατόμου, η οποία πρέπει να είναι πάνω από το μέσο όρο (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

Στην Αγγλία, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα τα οποία εκδηλώνουν δυσκολία στην κατανόηση των καινούργιων ή πολύπλοκων πληροφοριών τις οποίες λαμβάνουν, καθώς και στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Επίσης, στην ομάδα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται και τα άτομα με μειωμένη κοινωνική λειτουργικότητα και αυτονομία. Χαρακτηριστικό είναι ότι για την Αγγλία υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τη νοητική υστέρηση

(Westwood,2013). Πιο συγκεκριμένα, στην αγγλική νομοθεσία τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα τα οποία είναι ανίκανα προς τη μάθηση λόγω της νοητικής μειονεξίας τους. Για τους Άγγλους ερευνητές, είναι συνήθης η εναλλαγή του όρου «μαθησιακές ανικανότητες» (learning disabilities) και «μαθησιακές δυσκολίες» (learning difficulties), σε περιπτώσεις που αφορούν την υγεία και την πρόνοια των ενηλίκων (Westwood,2013).

Όσον αφορά όμως τις δυσκολίες σε ακαδημαϊκό και σχολικό επίπεδο, προτιμάται ο όρος «learning difficulties». Σ' αυτή την περίπτωση ο όρος αφορά άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (αναπτυξιακή δυσλεξία, δυσγραφία κ.α.) οι οποίες δεν έχουν καμιά σχέση με την νοημοσύνη του ατόμου. Επίσης υπάρχουν πολλοί βαθμοί μαθησιακών δυσκολιών (mild, moderate, severe, profound), οι οποίοι καθορίζονται μετά από την εφαρμογή σχετικού τεστ ευφυΐας (Westwood,2013).

2.3. Τύποι μαθησιακών δυσκολιών

Το φάσμα της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών είναι εκτεταμένο και περιλαμβάνει πολλά είδη μαθησιακών διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, στον ελληνικό νόμο της ειδικής αγωγής και της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (3699/2008), αναφέρεται ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» ο οποίος αφορά μια γενικότερη ομαδοποιημένη κατηγορία, η οποία περιλαμβάνει: τη δυσλεξία, τη δυσγραφία, τη δυσαριθμησία, τη δυσαναγνώσιμα, τη δυσορθογραφία και τις αισθητηριακές, αναπτυξιακές, νοητικές, νευρο-ψυχικές διαταραχές οι οποίες παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης (Πολυχρόνη, 2011).

Στη βιβλιογραφία όμως συναντάται και ο όρος «γενικές μαθησιακές δυσκολίες». Η διαφοροποίηση των γενικών μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έγκειται στο ότι η πρώτη κατηγορία αφορά πιο γενικές δυσκολίες σε τομείς όπως τα μαθηματικά, την ορθογραφία, τη κατανόηση, την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση και τις μειωμένες δεξιότητες του παιδιού με βάση την ηλικία του. Συνήθως τα παιδιά στα οποία γίνεται διάγνωση γενικών μαθησιακών δυσκολιών είναι εκείνα τα οποία παρουσιάζουν αναπτυξιακές και συναισθηματικές διαταραχές, νοητική υστέρηση και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (Πολυχρόνη, 2011).

Αντιθέτως, η κατηγορία των ειδικών μαθησιακών διαταραχών αναφέρεται σε περιπτώσεις δυσλεξίας, δυσγραφίας, δυσορθογραφίας και δυσαριθμησίας, στις οποίες οι γλωσσικές δεξιότητες είναι μειωμένες σε σχέση με το νοητικό και ηλικιακό επίπεδο του παιδιού και περιορίζονται μόνο στο γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν σχετίζονται με νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές διαταραχές αλλά έχουν εγγενή φύση. Αιτία ύπαρξης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν οι νευροεγκεφαλικές βλάβες και η κληρονομικότητα. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύουν τον άνθρωπο από την γέννηση του έως και το θάνατο (Πολυχρονοπούλου,2012).

Πιο αναλυτικά, η διαταραχή της ανάγνωσης ή αλλιώς δυσλεξία είναι η δυσκολία του ατόμου να αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης. Ένα δυσλεκτικό άτομο δεν μπορεί να αναγνωρίσει τις λέξεις, ούτε να κωδικοποιήσει φωνολογικά μια λέξη. Επίσης, παρουσιάζει έλλειψη φωνολογικής ενημερότητας και δυσκολία στην ορθογραφία. Αναλογικά με άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η δυσλεξία παρουσιάζεται πολύ πιο συχνά σε ποσοστό 80% του συνολικού πληθυσμού (Πολυχρονοπούλου,2012).

Όσον αφορά τη δυσκολία στην αριθμητική, αυτή δεν είναι τόσο συχνή όσο η δυσλεξία. Αυτός ο τύπος της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, αφορά την αδυναμία του ατόμου να αποκτήσει αριθμητικές δεξιότητες. Ειδικότερα, έχει να κάνει με δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει το άτομο σε σχέση με το χώρο καθώς και την οπτικο-κινητική αντίληψη. Τα ποσοστά των μαθητών οι οποίοι πάσχουν από αυτή την ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι λιγότερο από το 1% του μαθητικού πληθυσμού παγκοσμίως (Τζουριάδου,2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι φανερό ότι είναι δύσκολο να οριστούν οι μαθησιακές δυσκολίες από μια μόνο πλευρά. Συνεπώς, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, υιοθετείται ένας σύντομος ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τον οποίο οι μαθησιακή δυσκολία είναι «η αδυναμία πλήρους ανταπόκρισης του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος» (Θανόπουλος,2005, σελ.3).

2.3. Αιτίες εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών

Αρχικά, κατά τον 20^ο αιώνα καθώς και στις αρχές του 21^{ου} οι αιτίες εμφάνισης των Μαθησιακών Δυσκολιών περιστρέφονταν γύρω από νευρολογικές θεωρίες, όπως αυτή των Hermann, Orton και Hinshelwood. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποδόθηκαν σε μικρές εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίες πρωτύτερα ήταν άγνωστες στον ερευνητικό κόσμο. Εν συνεχεία, ως αιτιατοί παράγοντες θεωρήθηκαν οι μειονεξίες που παρουσίαζαν κάποια άτομα στο οπτικό, ακουστικό, αντιληπτικό – κινητικό τομέα, καθώς επίσης και βλάβες σε εγκεφαλικά μέρη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η αναζήτηση των αιτιατών παραγόντων των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ιδιαίτερος προβληματικό πεδίο ακόμη και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις για την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια. Η πιο γνωστή και διαδεδομένη αντίληψη που επικρατεί για την αιτιολογική προέλευση των μαθησιακών δυσκολιών είναι το ότι οφείλονται σε οργανικά αίτια. Πρόκειται για μια καθαρά ιατροκεντρική άποψη, της οποίας υποστηρικτές ήταν κυρίως γιατροί οι οποίοι υπέθεταν ότι η αιτία των μαθησιακών δυσκολιών είναι μία και μοναδική και αφορά τις δυσλειτουργίες οι οποίες σχετίζονται με τις νευρολογικές ιδιότητες του εγκεφάλου. Η θεωρία που βασίζεται στην άποψη ότι υπάρχει μία μόνο αιτία προέλευσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι είτε αυτές οι οποίες σχετίζονται με τις βλάβες στον εγκέφαλο είτε αυτές που σχετίζονται με τους γενετικούς παράγοντες και την κληρονομικότητα (Mash & Barkley,2013).

Σημαντική θεωρία σχετικά με τους νευρολογικούς αιτιολογικούς παράγοντες είναι αυτή της νευρολογικής δυσλειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την άποψη αυτή, μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν τα άτομα τα οποία πάσχουν από ήπιας μορφής νευρολογικές δυσλειτουργίες. Πάνω σ' αυτό βασίστηκαν και οι θεωρίες για τη δυσλεξία σύμφωνα με τις οποίες η συγκεκριμένη διαταραχή οφείλεται είτε σε μια βασική αναπτυξιακή εγκεφαλική δυσλειτουργική διαδικασία είτε στη θεωρία σχετικά με το υποτιθέμενο κυριαρχούμενο ημισφαίριο του ανθρώπου (Mash & Barkley,2013).

Σημαντική έρευνα είναι αυτή του Orton στις αρχές του 20 ου αιώνα. Ο Orton, αφού διεξήγαγε μια μακροχρόνια έρευνα για τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών μέσα σε κλινικά αίτια, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες έχουν κάποια δυσλειτουργία στην εγκεφαλική περιοχή, η οποία σχετίζεται με την επιβράδυνση της κυριαρχίας του λόγου στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο (Wong & Butler,2012). Για να αιτιολογήσει την αναστροφή των συμβολο-γραμμάτων χρησιμοποίησε τον όρο «στρεφοσυμβολία». Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή της συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού, το οποίο κατανοεί και αποδίδει τα γράμματα με αντίστροφη κατεύθυνση και αναποδογυρισμένα. Το έργο του Orton είναι σπουδαίο λόγω του ότι σ' αυτόν αποδίδεται η δημιουργία εκπαιδευτικών τεχνικών για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών προβλημάτων (Wong & Butler,2012).

Ήδη από το 1947 οι Strauss & Lehtinen υποστήριξαν ότι η δυσλεξία αποτελεί δυσλειτουργική έκφανση του εγκεφάλου. Κατέληξαν σ' αυτό το συμπέρασμα γιατί παρατήρησαν ότι τα παιδιά με εγκεφαλικές βλάβες έχουν ακριβώς την ίδια συμπεριφορά με τα παιδιά με δυσλεξία. Μέσα από την παρατήρηση, προέκυψαν πράγματι ομοιότητες ανάμεσα στις δυο ομάδες αλλά αυτό δεν έχει αποδειχθεί με εμπειρικά δεδομένα μέχρι και σήμερα (Mash & Barkley,2013).

Η θεωρία η οποία παρουσιάζει ως αιτία της δυσλεξίας το υποτιθέμενο κυριαρχούμενο ημισφαίριο του ανθρώπου, βασίζεται στα ερευνητικά πορίσματα των Krashen (1975 στο Πολυχρονοπούλου,2012) και των Blumstein και Cooper (1975 στο Πολυχρονοπούλου,2012). Οι συγκεκριμένοι μελετητές ασχολήθηκαν με την ύπαρξη και την συνεργασία των δυο εγκεφαλικών ημισφαιρίων σε σχέση με την παραγωγή λόγου. Την έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα τελειοποίησε ο Nebes (1977), ο οποίος μίλησε για την κυριαρχία του ενός εγκεφαλικού ημισφαιρίου πάνω στο άλλο. Σύμφωνα με τη θεωρία του Nebes (1977 στο Πολυχρονοπούλου,2012) το κάθε ημισφαίριο είναι εξειδικευμένο για την επιτέλεση συγκεκριμένων λειτουργιών οι οποίες διαφέρουν στο ένα ημισφαίριο και στο άλλο.

Πιο συγκεκριμένα, το δεξί ημισφαίριο ευθύνεται για τις λειτουργίες της αριστερής πλευράς του σώματος, ενώ το αριστερό ημισφαίριο είναι αυτό το οποίο ευθύνεται για τις λειτουργίες της δεξιάς πλευράς του σώματος αλλά και για την παραγωγή του λόγου και της ομιλίας. Για αυτό το λόγο άλλωστε θεωρείται ως το κυρίαρχο ημισφαίριο. Στις λειτουργίες του συγκαταλέγονται η διαδικασία της αναλυτικής σκέψης, της αντιληπτικότητας και της

παραγωγής λόγου (Wong & Butley,2012). Αυτό είναι και το κομβικό σημείο με το οποίο η δυσλεξία συνδέεται με την συγκεκριμένη θεωρία. Πιο συγκεκριμένα, η δυσλεξία εμφανίζεται σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το αριστερό ημισφαίριο έχει υποστεί κάποιο τραυματισμό, ο οποίος και ευθύνεται για προβλήματα στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Wong & Butley,2012).

Επίσης, το γεγονός ότι το δεξί χέρι χρησιμοποιείται για τη γραφή, αυτό συνεπάγεται στην επικράτηση του αριστερού ημισφαιρίου. Επιπλέον, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν πρόβλημα στη διάκριση του αριστερού με το δεξί χέρι, με αποτέλεσμα αυτό να θεωρείται πως οφείλεται στη δυσλειτουργία ενός από τα δύο ημισφαίρια (Wong & Butley,2012). Άρα, με βάση τις θεωρίες οι οποίες βασίζονται στη σχέση δυσλεξίας και δυσλειτουργίας του εγκεφάλου, το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι αυτό το οποίο ευθύνεται για τα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Wong & Butley,2012).

Η ύπαρξη δυσλεξίας μπορεί να οφείλεται και σε προβλήματα τα οποία παρουσιάζει η δομή του εγκεφάλου αλλά και ο ρυθμός ανάπτυξης και ωρίμανσης του. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι αποδίδουν τη δυσλεξία σε αναπτυξιακά αίτια και ειδικότερα στην αναπτυξιακή καθυστέρηση των δομών και των λειτουργιών του εγκεφάλου. Πρόκειται για μια άποψη η οποία αφορά τις αναπτυξιακές καθυστερήσεις, οι οποίες εμφανίζονται σε σημεία του εγκεφάλου, τα οποία δεν αναπτύσσονται νευρολογικά σύμφωνα με τον φυσιολογικό ρυθμό. Αυτή η καθυστέρηση ευθύνεται για τα προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή (Στασινός 2003).

Μία άλλη σημαντική θεωρία αιτιατών παραγόντων για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτή η οποία αναφέρεται στους γενετικούς παράγοντες και στην κληρονομικότητα. Σημαντική είναι η έρευνα του Lenneberg (1967 στο Πολυχρονοπούλου,2012), σύμφωνα με την οποία είναι υπαρκτή η σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τους κληρονομικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, ο Lenneberg (1967 στο Πολυχρονοπούλου,2012), συνήγαγε το συμπέρασμα ότι τα προβλήματα στην γλωσσική λειτουργία του ατόμου, όπως επίσης και η δυσλεξία, κληροδοτούνται από τους γονείς στα παιδιά.

Επίσης η Scarborough (1990 στο Πολυχρονοπούλου, 2012) διεξήγαγε έρευνα με θέμα το πώς συνδέονται οι μαθησιακές δυσκολίες στα ενήλικα μέλη μιας οικογένειας με την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών στα νεότερα μέλη της. Μια πιο πρόσφατη έρευνα είναι αυτή των Paracchini κ.α. (2007) σύμφωνα με την οποία οι αναγνωστικές ικανότητες αποκτούνται μόνο μέσω ειδικής διδασκαλίας. Υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών τα οποία δεν μπορούν να κατακτήσουν αυτές τις δεξιότητες παρόλο που δεν παρουσιάζουν καμία διανοητική δυσλειτουργία. Η αδυναμία τους στο μάθουν να διαβάζουν αποδίδεται σε συγκεκριμένες νευρολογικές δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, οι οποίες προέρχονται από γενετικούς παράγοντες. Η έρευνα των Paracchini κ.α. (2007) απέδειξε ότι η δυσλεξία

και τα προβλήματα στην ανάγνωση οφείλονται στην ύπαρξη τεσσάρων γονιδίων τα οποία κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά.

Εκτός από της νευρολογικής προελεύσεως θεωρίες σχετικά με την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχει μια ακόμη ομάδα ερευνών, η οποία εστιάζει στις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών παίζουν οι ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές τις οποίες αντιμετωπίζει το παιδί μέσα στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Τα παιδιά αυτά συχνά βιώνουν τραυματικές εμπειρίες κατά την παιδική τους ηλικία, οι οποίες τα εμποδίζουν αργότερα να αναπτύξουν και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες γραφή και ανάγνωσης (Πολυχρονοπούλου,2012).

Η πίεση η οποία ασκείται από τους γονείς στα παιδιά τους, επιφέρει συγκρούσεις οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού στο γραπτό λόγο. Η οικογένεια επηρεάζει σημαντικά όχι μόνο την εγκεφαλική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και την ίδια τη ψυχολογία του λόγω του ότι οι οικογενειακές σχέσεις επιδρούν στις νοητικές διαδικασίες του παιδιού. Μέσα στην οικογένεια διαμορφώνεται ο ψυχισμός του παιδιού και συγκροτείται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του (Wong & Butley,2012).

Το ίδιο συμβαίνει και όταν εφαρμόζονται λάθος παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες φέρνουν σε αντίθεση τον εκπαιδευτικό με το παιδί και του δημιουργούν συναισθήματα φόβου και εχθρικότητας προς το σχολικό περιβάλλον (Mash & Barkley,2013).

Σημαντικό είναι δε, το ότι έρευνες έχουν δείξει ότι παρουσιάζονται προβλήματα και ιδιομορφίες στις συμπεριφορές του παιδιού, το οποίο έχει γονείς με ψυχολογικά προβλήματα και οι οποίοι εμφανίζουν πολλές συγκρούσεις αναμεταξύ τους. Όλες αυτές οι αρνητικές καταστάσεις ευθύνονται για τον ψυχικό τραυματισμό του παιδιού και έχουν επιπτώσεις και στην συναισθηματική αλλά και στη γνωστική ανάπτυξη του (Wong & Butley,2012).

Συνεπώς, σημαντική επίδραση στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού. Άρα σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συσχετισθούν με την εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί όπως το άγχος και η κατάθλιψη. Πιο συγκεκριμένα, το άγχος δύναται να έχει διττή λειτουργία καθώς όταν αυτό υφίσταται σε μικρά ποσοστά τότε μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριος μοχλός μάθησης, ενώ όταν υπάρχει σε μεγάλο ποσοστό στα παιδιά, τότε αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την όλη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη, οι καταθλιπτικές τάσεις τις οποίες εμφανίζουν τα παιδιά τα οποία προέρχονται από προβληματικά περιβάλλοντα εμποδίζουν την φυσιολογική εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργώντας προβλήματα στη μάθηση (Mash & Barkley, 2013).

Σήμερα, η βασικότερη αιτία ύπαρξης των μαθησιακών δυσκολιών αφορά τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία αλλά και πάλι αυτό δεν είναι ξεκάθαρο. Τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, θεωρούνται ως η αιτία δημιουργίας του βασικότερου τύπου Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα των αναγνωστικών δυσκολιών. Ειδικότερα, οι αιτιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας υποστηρίζεται ότι είναι νευρολογικοί και έχουν να κάνουν με την κληρονομικότητα. Οι συγκεκριμένες νευρολογικές διαταραχές προκαλούν πρόβλημα στη λειτουργία κάποιων περιοχών του εγκεφάλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Άλλη αιτία προέλευσης της δυσλεξίας είναι τα ελλιπή φωνολογικά στοιχεία της γλωσσικής λειτουργίας. Η έλλειψη φωνολογικής ενημερότητας δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα παιδιά θα παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία αλλά ούτε και το αντίθετο (Παντελιάδου,2011).

2.4. Νευρολογικά χαρακτηριστικά/συμπτώματα Μαθησιακών δυσκολιών

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν και νευρολογικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα νευρολογικά στοιχεία τα οποία τους χαρακτηρίζουν περιλαμβάνονται, η αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας, η αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για το λόγο, η αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση, η σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού απέναντι στο δεξιό λοβό και η δυσλειτουργία στη δι-ημισφαιρική συνεργασία (Τρίγκα-Μερτίκα,2010).

Ειδικότερα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ανωμαλίες στην εγκεφαλική πλευρίωση. Αυτό περιλαμβάνει μια σειρά από άλλες ανωμαλίες οι οποίες αφορούν την γλώσσα, την αντιληπτικότητα αλλά και άλλους τομείς που σχετίζονται με τον εγκέφαλο. Η αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας αναφέρεται στην αδυναμία πλευρίωσης στον ισχυρό εγκεφαλικό λοβό αλλά και στη βλάβη στη συνήθη ασυμμετρία των δύο εγκεφαλικών λοβών. Η συγκεκριμένη βλάβη έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική γλωσσική εξέλιξη του παιδιού, η οποία με τη σειρά της προκαλεί προβλήματα στην κατανόηση, ανάλυση και σύνθεση των φωνημάτων. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στην εκμάθηση της σωστής ανάγνωσης και γραφής (Τρίγκα-Μερτίκα,2010).

Μια ακόμη εγκεφαλική ανωμαλία είναι η αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στην ανάγνωση όχι λόγω της μειονεξίας του αριστερού εγκεφαλικού λοβού τους αλλά λόγω της μη ισορροπημένης χρήσης των λεκτικών ικανοτήτων και ικανοτήτων για την αντίληψη χώρου (Τρίγκα-Μερτίκα,2010).

Τρίτη σημαντική εγκεφαλική ανωμαλία είναι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της πλευρίωσης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν καθυστερημένη ανάπτυξη στην παγίωση της πλευρίωσης. Η αδυναμία

ωρίμανσή της έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αναπτυξιακών προβλημάτων κυρίως στον αριστερό λοβό. Το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει το αριστερό από το δεξί και συνεπώς παρουσιάζεται καθυστέρηση στην επικράτηση του κυρίαρχου μέλους ή οργάνου (Τρίγκα-Μερτίκα,2010).

Συνεπώς στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώνεται ότι ο αριστερός λοβός μειονεκτεί έναντι του δεξιού. Ο αριστερός λοβός σχετίζεται με την παραγωγή λόγου και την κινητικότητα των ατόμων, ενώ ο αριστερός λοβός με την αντίληψη του χώρου και τις μουσικές δυνατότητες του ατόμου. Πολύπλοκες διεργασίες όπως η ανάγνωση απαιτούν την συνεργασία και των δυο μερών. Συνεπώς, η μειονεξία του αριστερού μέρους του εγκεφάλου σε σχέση με το δεξί προκαλεί προβλήματα λόγου στο παιδί (Τρίγκα-Μερτίκα,2010).

Τέλος, ένα ακόμη νευρολογικό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσλειτουργία στην δι-ημισφαιρική συνεργασία. Τα δυο ημισφαίρια του εγκεφάλου δεν συνεργάζονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα να επεμβαίνει το ένα στις αρμοδιότητες του άλλου. Μ' αυτό τον τρόπο προκαλείται σύγχυση καθώς μπερδεύονται οι αρμοδιότητες τους. Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι η εμφάνιση της δυσλεξίας. Οι μαθητές εμφανίζουν αδυναμία στο να εκφράσουν αυτό που θέλουν καθώς δεν μπορούν να συντονίσουν την σκέψη τους με το λόγο (Τρίγκα-Μερτίκα,2010).

Οι δυσκολίες οι οποίες προκύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία έχουν επίπτωση στην συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Το παιδί αδύναμο να ξεπεράσει τα προβλήματα τα οποία προκαλούνται από τις εγκεφαλικές ανωμαλίες, έχει χαμηλή εκτίμηση για τον εαυτό του, με αποτέλεσμα να απομονώνεται και περιθωριοποιείται.

2.5. Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Η ποικιλομορφία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έχει ως αποτέλεσμα και την αντίστοιχη ποικιλία μορφών εκδήλωσης των συμπτωμάτων τους. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν συγκεκριμένα συμπτώματα τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά τους, για όλη τους τη ζωή και τα οποία δεν εξαφανίζονται ποτέ (Παντελιάδου,2011).

Μερικά από τα πιο συνήθη συμπτώματα παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η διάσπαση προσοχής, η αδύναμη μνήμη, η αδυναμία στο να ακολουθούν οδηγίες και η δυσκολία στο να ξεχωρίζουν μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, και τους ήχους. Επίσης, τα συγκεκριμένα παιδιά παρουσιάζουν μειωμένες αναγνωστικές ικανότητες και αδυναμία στο να σειριοθετήσουν πράγματα και έννοιες. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν στοιχεία αποδιοργάνωσης και μαθηματικής αποτυχίας (Kass & Maddux, 2005).

Πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συγκαταλέγονται, η μη κατάλληλη κοινωνική

συμπεριφορά, η υπερκινητικότητα, η εύκολη διάσπαση προσοχής και η αδυναμία έκφρασης, δηλαδή το να μπορεί να λέει κάτι και να εννοεί κάτι άλλο. Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι άτακτα και καθόλου προσαρμοστικά. Σημαντικό είναι δε, το ότι αδυνατούν να ακολουθήσουν οδηγίες από διαφορετικές πηγές και ξεχνάν εύκολα. Δεν μπορούν να διακρίνουν το αριστερό από το δεξί καθώς και να θυμούνται και να προφέρουν τα ονόματα γνωστών τους ατόμων (Kass & Maddux, 2005).

Συχνό φαινόμενο είναι η αντιστροφή των γραμμάτων και η αδυναμία της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν αναγιγνώσκουν συνεχόμενα αλλά με διακεκομμένο ρυθμό και συλλαβιστά. Στην αριθμητική αδυνατούν να διακρίνουν τα ζητούμενα μιας άσκησης από τα δεδομένα της καθώς και να θυμηθούν τη σειρά των βημάτων που απαιτούνται για να εκτελεστεί μία αριθμητική πράξη (Kass & Maddux, 2005).

Τέλος χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι το ότι είναι πολύ ευαίσθητα στην κριτική και δεν τη δέχονται εύκολα. Αποθαρρύνονται αμέσως και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να εμφανίζουν διάφορα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής συμπεριφοράς (Παντελιάδου, 2011).

Εξαιτίας όλων των παραπάνω είναι αναμενόμενη και η χαμηλή επίδοση σε διαγωνίσματα και σχολικές δοκιμασίες. Η χαμηλή όμως σχολική επίδοση δεν αντιπροσωπεύει διόλου τις αληθινές δεξιότητες του μαθητή. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η έγκυρη αξιολόγηση του μαθητή αλλά και η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει και εν συνεχεία η εύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους. Στο παρακάτω κεφάλαιο ακολουθεί μια διεξοδική αναφορά στους τρόπους διάγνωσης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών καθώς και στα κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης που κυκλοφορούν στην αγορά (Παντελιάδου, 2011).

2.6. Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια ιστορική αναδρομή του όρου των μαθησιακών δυσκολιών. Η πρώτη απόπειρα διευκρίνισης του έγινε από τον Kirk το 1962. Από εκείνη την εποχή έως και σήμερα παρουσιάστηκαν στο προσκήνιο πολλές παραλλαγές του ορισμού από άλλους ερευνητές είτε από ιατρική είτε από παιδαγωγική σκοπιά. Έπειτα έγινε αναφορά στις χρονολογικές περιόδους της ενασχόλησης της επιστήμης με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Πρώτα μελετήθηκαν τα χρόνια 1800-1920 με κέντρο την Ευρώπη και εν συνεχεία η περίοδος 1920-1960 με κέντρο την Αμερική. Ακολούθησε αναφορά στο χρονικό διάστημα 1960 – 1985, περίοδος κατά την οποία το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών είναι πλέον εμφανές.

Ακολουθεί η περίοδος 1985-2000 κατά την οποία δημιουργείται μια αντιπαράθεση ανάμεσα στους επιστήμονες σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες, για τους οποίους θεωρείται ότι είναι

κυρίως βιολογικοί. Η τάση αλλάζει τον 21^ο αιώνα όπου εισάγεται ο όρος «learning disabilities», αναφερόμενος στην αδυναμία τέλεσης των ακαδημαϊκών και λειτουργικών ικανοτήτων του ατόμου. Ακολουθεί η κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών σε « ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και σε «γενικές μαθησιακές δυσκολίες». Οι πρώτες είναι εγγενείς και οφείλονται σε βιολογικούς παράγοντες. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν παιδιά με αναπτυξιακές και συναισθηματικές διαταραχές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

3.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως θέμα τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διαγνωστούν οι μαθησιακές δυσκολίες καθώς και το πώς δύνανται να αντιμετωπιστούν. Αρχικά γίνεται αναφορά στα καθημερινά προβλήματα ψυχολογικής και κοινωνικής φύσεως τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, και τα οποία κινητοποιούν τον εκπαιδευτικό να τα παραπέμψει σε κάποιον ειδικό. Ακολουθεί η αναφορά στους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς στα διαγνωστικά μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται. Τέλος, παρατίθενται πληροφορίες για το πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για το τι μέτρα πρέπει να ληφθούν, έτσι ώστε να προλαμβάνεται η επιδείνωση τους.

3.2. Οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Η διαδικασία της μάθησης χαρακτηρίζεται για την πολυπλοκότητα της λόγω του ότι αυτή διαμορφώνεται και εξελίσσεται με βάση κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού και συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη του. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές ψυχοκοινωνικές διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά, ερχόμενα αντιμέτωπα με τα προβλήματα τους τα οποία δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, καταλήγουν να έχουν περιορισμένη κοινωνικότητα και σε εξωσχολικό αλλά και σε ενδοσχολικό πλαίσιο (Πολυχρονιάδου,2012).

Οι συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, έτσι ώστε τα παρεμβατικά προγράμματα τα οποία δημιουργούνται να περιλαμβάνουν και στάδια αντιμετώπισης τους. Επομένως, ο εκπαιδευτικός έχει ιδιαίτερη σημασία για τη σχολική επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Χρέος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει στα παιδιά αυτά ένα περιβάλλον με έντονο το συναίσθημα της ασφάλειας και του ενδιαφέροντος. Όσο πιο υγιείς και ήρεμο είναι το περιβάλλον αυτό, τόσο πιο εύκολα το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να λειτουργήσει κοινωνικά (Παντελιάδου,2011).

Η σχολική αποτυχία έχει μεγάλο αντίκτυπο στο ψυχολογικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών αυτών, καθώς επιδεινώνεται η κατάσταση τους η οποία είναι ήδη ελλειμματική όσον αφορά τα συναισθήματα και την ψυχολογία τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι ιδιαίτερος αγχώδεις. Οι αντιδράσεις τους είναι έντονες και δεν μπορούν να εκφραστούν συναισθηματικά (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Δεν έχουν κοινωνική ζωή καθώς λόγω της χαμηλής τους αυτοεκτίμησης δεν μπορούν να συναναστραφούν με συνομήλικα παιδιά, με αποτέλεσμα να

περιθωριοποιούνται κοινωνικά. Σημαντικό ρόλο σ' όλα αυτά παίζει και η σκληρή αυτοκριτική τους σχετικά με τη σχολική τους αποτυχία καθώς και οι συναισθηματικές τους διακυμάνσεις. Οι συναισθηματικές τους διαταραχές μπορεί να οφείλονται στο ότι δεν είναι κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι τους περιγελούν και τους περιθωριοποιούν (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως θλιμμένα και απογοητευμένα από την κοινωνική και σχολική τους ζωή. Διακατέχονται από ένα έντονο άγχος για να έχουν μια καλή σχολική επίδοση, με αποτέλεσμα να βρίσκονται συνέχεια κάτω από ψυχολογική πίεση. Είναι ανασφαλείς όσον αφορά τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν συμπεριφορές αντίδρασης και άρνησης. Όλα αυτά συμβαίνουν λόγω του ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να θέσουν και να κατακτήσουν υψηλούς σχολικούς στόχους. Συχνά αδυνατούν να ολοκληρώσουν σχολικές δραστηριότητες με επιτυχία με αποτέλεσμα αυτό να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την πρόοδο των προσπαθειών τους (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Επίσης, η συμπεριφορά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζεται από τη σκληρή αυτοκριτική τους, η οποία προέρχεται από τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν στο σχολείο και σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαιτέρως αδιάκριτα κάτι το οποίο δυσχεραίνει περαιτέρω την κοινωνική τους προσαρμογή. Παρόλο του ότι τα παιδιά αυτά θέλουν να είναι κοινωνικά αποδεκτά και να συναναστρέφονται με συνομηλίκους τους δεν μπορούν να το πραγματοποιήσουν αυτό, λόγω της αδιάκριτης συμπεριφοράς τους, η οποία τους καθιστά αντικοινωνικούς, μη συνεργάσιμους και αγενείς. Η αδιακρισία η οποία χαρακτηρίζει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποτελεί μια αντίδραση στην κοινωνική περιθωριοποίηση την οποία υφίστανται ή απλά να οφείλεται στην απουσία ενσυναίσθησης, κάτι το οποίο εμποδίζει την επικοινωνιακή τους σχέση με τα άλλα παιδιά (Παντελιάδου, 2011).

Όλα αυτά ευνοούνται από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον το οποίο τείνει να διακρίνει τους μαθητές, τονίζοντας τα χαρίσματα των καλών μαθητών αλλά και τις αδυναμίες των αδύναμων μαθητών, οι οποίοι συνήθως είναι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Διακρίσεις τέτοιου είδους, δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών αυτών εφόσον ενισχύουν την δυσλειτουργία της κοινωνικής τους ένταξης. Η περιθωριοποίηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ευθύνεται για την υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών, με στόχο να καλύψουν το κοινωνικό και συναισθηματικό τους έλλειμμα (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Σημαντική επιρροή στη κατάσταση και στη βελτίωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παίζει και το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο των οικογενειών τους. Οι γονείς συχνά λόγω τις αδυναμίας κατανόησης του προβλήματος του παιδιού τους, υποπίπτουν σε σφάλματα σχετικά με τις απαιτήσεις τους με τα παιδιά (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Πολλοί από αυτούς νομίζουν ότι με την αυστηρότητα και την πίεση θα καταφέρουν να βελτιώσουν την σχολική επίδοση των παιδιών τους.

Αντιθέτως όμως οι συγκεκριμένες συμπεριφορές αντί για υψηλές σχολικές επιδόσεις, επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα όπως τη χαμηλή σχολική επίδοση και την απομόνωση του παιδιού (Παντελιάδου,2011).

Ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός για την επίδοση του παιδιού. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από δυσλειτουργικά περιβάλλοντα, τα οποία οφείλονται για την κατάσταση τους.

Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ενισχύεται και δυσχεραίνει εξαιτίας της ελλειμματικής εκπαίδευσης των παιδαγωγών στα σχολεία, οι οποίες δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει την κατάλληλη επιμόρφωση αδυνατεί να δημιουργήσει και να εφαρμόσει προγράμματα διδασκαλίας, μέσα από τα οποία τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να ενσωματώνει στη γενικότερη διδασκαλία του διάφορα μοντέλα διδασκαλίας από τα οποία θα επωφελούνται όλοι οι μαθητές. Είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες και τις δυνατότητες όλων των παιδιών της τάξης και των εχόντων μαθησιακές δυσκολίες και μη εχόντων. Αυτό έχει ως στόχο τα άτομα τα οποία έχουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα να μην απομονωθούν και να μη χάσουν την ευκαιρία τους για μάθηση. Η επιτυχία ένταξης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη, έγκειται στο να μπορεί ο εκπαιδευτικός να προλαμβάνει και να γνωρίζει όλες τις ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

Ο δάσκαλος θα πρέπει να αποδεσμευτεί από την παραδοσιακή αντίληψη του ότι η χαμηλή επίδοση των παιδιών οφείλεται στο ότι τα παιδιά αυτά είναι τεμπέληδες ή χαμηλής νοημοσύνης άτομα. Πρόκειται για μια προκατάληψη των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία αποσιωπά την αλήθεια και ενισχύει το πρόβλημα. Δημιουργούνται έτσι καταστάσεις, μέσα στις οποίες το παιδί βάλλεται συναισθηματικά, έχοντας σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνικότητα του. Η άγνοια των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα τα οποία μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση τους αλλά και τη σκληρή αυτοκριτική τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

3.3. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως πρόβλημα

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η έγκυρη αξιολόγηση τους. Από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχές της ανάπτυξης του παιδιού οι οποίες εμφανίζονται από την πρώιμη κιόλας ηλικία. Οι συγκεκριμένες διαταραχές στη συνέχεια οδηγούν σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στην πρόοδο των μαθητών. Έπειτα από ειδικές έρευνες καταδείχθηκε ότι η άμεση αντιμετώπιση τους αποτελεί μέριμνα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα τα

οποία έχουν μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να αποκλείονται από το δικαίωμα της μόρφωσης και επιπλέον είναι σημαντικό το γεγονός ότι τα άτομα αυτά μπορούν να λάβουν μέρος στην εκπαίδευση και να κοινωνικοποιηθούν μέσω αυτής (Kass & Maddux, 2005). Για αυτό το λόγο υπάρχει πλήθος ερευνών μέσα από τις οποίες οι μελετητές προσπαθούν να διευκολύνουν την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Η εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί τη δημιουργία άρτιων και καλά οργανωμένων προγραμμάτων εξειδίκευσης, με στόχο να αντιμετωπιστούν με τον καλύτερα δυνατό τρόπο οι ανάγκες που έχει το κάθε παιδί. Λόγω της ποικιλομορφίας των μαθησιακών δυσκολιών η κάθε περίπτωση απαιτεί ξεχωριστό χειρισμό, ο οποίος θα πρέπει να είναι ανάλογος με τη σοβαρότητα του προβλήματος (Kass & Maddux, 2005).

Ενώ παλιότερα το εκπαιδευτικό σύστημα είχε τη τάση να απαξιώνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τώρα επικρατεί η άποψη ότι είναι εξαιρετικά καλό για τους συγκεκριμένους μαθητές να συνεκπαιδεύονται με τους συνομήλικούς τους. Για να γίνει φυσικά αυτό, είναι απαραίτητες και οι κατάλληλες σχολικές συνθήκες. Η εκπαίδευση τους μπορεί να είναι είτε ατομική είτε ομαδική ανάλογα και πάλι με την έκταση του μαθησιακού προβλήματος το οποίο αντιμετωπίζουν (Παντελιάδου, 2011).

Επίσης, σ' αυτές τις περιπτώσεις ο προγραμματισμός παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο καθώς οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου έτσι ώστε όλοι οι μαθητές της τάξης να συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες. Μ' αυτό τον τρόπο ευνοείται η συνοχή της τάξης και ο μαθητής ο οποίος αντιμετωπίζει το πρόβλημα ενσωματώνεται στη τάξη ομαλά, χωρίς να αντιμετωπίζεται σαν εισβολέας. Σε αντίθετη περίπτωση, επέρχεται η διατάραξη της ισορροπίας της τάξης, με αποτέλεσμα ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να στιγματίζεται και να περιθωριοποιείται (Παντελιάδου, 2011).

Στην εκπαιδευτική αγορά κυκλοφορούν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία έχουν ως στόχο την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο κανονικό σχολείο. Για να επιλεγεί το κατάλληλο πρόγραμμα είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του μαθητή η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία συγκεκριμένων υπηρεσιών με το σχολείο και την οικογένεια του μαθητή.

3.4. Διάγνωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι συμβουλευτικοί σταθμοί νέων αποτελούν κοινωνικούς φορείς, οι οποίοι φέρνουν σε επαφή το σχολείο με την οικογένεια καθώς τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο του παιδιού, με στόχο την αντιμετώπιση δυσκολιών που πιθανόν αυτό να αντιμετωπίζει. Η λειτουργία τους αποσκοπεί στην πρόοδο του κάθε παιδιού και σε οικογενειακό αλλά και σε σχολικό επίπεδο. Ιδρύθηκαν με το Νόμο του 1990 και έπειτα οι αρμοδιότητες του

επεκτάθηκαν και διευρύνθηκαν (Συμβουλευτικός σταθμός Μαγνησίας,2014).

Ο ρόλος των συμβουλευτικών σταθμών νέων αφορά τη δημιουργία θετικών συνθηκών επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Προσπαθεί να καταπολεμήσει πιθανά μελλοντικά παραβατικά παραπτώματα νέων, λαμβάνοντας δράση στη πρόληψη τους σε πρωτογενές επίπεδο. Λόγω του ότι οι απαιτήσεις της καθημερινής εποχής είναι πολλές και κάθε οικογένεια έχει να αντιμετωπίσει τα δικά της προβλήματα, εμφανίζονται πολύ συχνά φαινόμενα όπου το παιδί απομονώνεται και ψάχνει άλλους τρόπους επικοινωνίας με τον έξω κόσμο. Τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολείο εφόσον δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις, μπορούν να συντελέσουν παράγοντα παραβατικής συμπεριφοράς. Για αυτό το λόγο οι συμβουλευτικοί σταθμοί νέων επιτελούν συχνές επισκέψεις σε σχολικά περιβάλλοντα με στόχο να εντοπίσουν τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να βελτιώσουν το σχολικό επίπεδο ζωής τους (Συμβουλευτικός σταθμός νέων Φλώρινας,2014).

Πιο συγκεκριμένα, προσπαθούν να βοηθήσουν μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προσωπικές, οικογενειακές, κοινωνικές ή ακόμα και μαθησιακές δυσκολίες αλλά και να εμψυχώσουν και τους εκπαιδευτικούς, οι όποιοι έρχονται αντιμέτωποι με τα προβλήματα αυτά. Εμψυχωτικός και συμβουλευτικός είναι ο ρόλος τους και για τους γονείς των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα καθώς τους βοηθούν να αναπτύξουν επικοινωνιακές διόδους με τα παιδιά τους και το σχολείο τους (Συμβουλευτικός σταθμός νέων Φλώρινας,2014).

Η παραπομπή μαθητών και γονέων σε συμβουλευτικούς σταθμούς γίνεται είτε μετά από προτροπή του διευθυντή του σχολείου είτε μετά από αίτημα του ίδιου του διευθυντή, εφόσον οι γονείς αδιαφορήσουν για επικοινωνία με το σταθμό. Σ' αυτή την περίπτωση, ο διευθυντής καλεί ομάδα ειδικών από τον συμβουλευτικό σταθμό της περιοχής τους, η οποία ενημερώνει τους καθηγητές για τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στο βαθμό της συζήτησης αλλά πραγματοποιούν και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσα στην τάξη, στις οποίες είναι παρόντες/παρούσες και οι ίδιοι οι καθηγητές του τμήματος. Οι εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις γίνονται σε συνεργασία πάντα με τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Συμβουλευτικός σταθμός νέων, Μαγνησίας,2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι δημόσιοι φορείς οι οποίοι είναι αρμόδιοι για τη διάγνωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Πρόκειται για διαγνωστικά κέντρα τα οποία ιδρύθηκαν το 2000 και ρόλος τους είναι η αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, η διάγνωση και αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να γίνει και από ιδιωτικά ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (Παντελιάδου,2011). Η προηγούμενη ονομασία των ΚΕΔΔΥ ήταν Κέντρα

Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και άλλαξε με τον τελευταίο νόμο 3699 του 2008.

Οι συγκεκριμένοι φορείς αποτελούνται από διάφορες ειδικότητες όπως αυτή του ψυχολόγου, του ειδικού παιδαγωγού και του κοινωνικού λειτουργού. Την κύρια ομάδα εργαζομένων στα ΚΕΔΔΥ καμιά φορά πλαισιώνουν και άλλες ειδικότητες όπως αυτή του λογοπεδικού και του φυσιοθεραπευτή (Νόμος 2817/2000).

Στα ΚΕΔΔΥ και στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα όπως επίσης και τα κέντρα ψυχικής υγείας, η διάγνωση ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Αρχικά ο κοινωνικός λειτουργός συλλέγει πληροφορίες για το ιατρικό και κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή, δίνοντας έμφαση στο οικογενειακό του περιβάλλον (Νόμος 2817/2000). Ακολουθεί η αξιολόγηση του ψυχικού κόσμου του παιδιού μέσω ατομικής και οικογενειακής κλινικής συνέντευξης. Η ψυχολογική αξιολόγηση του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού είναι απαραίτητη λόγω του ότι με αυτό τον τρόπο ελέγχεται η πιθανότητα προέλευσης των μαθησιακών δυσκολιών από συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές. Η κλινική συνέντευξη αποτελεί το πρώτο διεξοδικό βήμα του ειδικού για να ανακαλύψει το πώς νιώθει το παιδί και το αν αυτό αντιλαμβάνεται την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Νόμος 2817/2000).

Της ψυχολογικής αξιολόγησης έπεται η μαθησιακή αξιολόγηση. Μέσα από διαγνωστικά τεστ, ο ειδικός προβαίνει στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων του μαθητή όσον αφορά το μαθησιακό και γνωστικό κομμάτι. Τέλος, απαραίτητος είναι ο ιατρικός έλεγχος των συγκεκριμένων παιδιών, με στόχο να διευκρινιστούν το αν οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει το παιδί, οφείλονται σε βιολογικά αίτια (Νόμος 2817/2000).

Μέσω όλων των παραπάνω σταδίων, το κέντρο προβαίνει στην διάγνωση, η οποία έχει ως στόχο τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ένα από τα πιο ευρέως διαδομένα Τεστ διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι το Αθηνά Τεστ. Το Αθηνά Τεστ αποτελεί μια ομάδα δοκιμασιών, η οποία έχει ως στόχο την αξιολόγηση των κινητικών, νοητικών, ψυχικών και γλωσσολογικών ικανοτήτων του ατόμου. Όλα αυτά αξιολογούνται με βάση την μαθησιακή επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Πρόκειται για ένα ενδοαταομικό διαγνωστικό τεστ με ποικίλα θέματα, το οποίο έχει ως στόχο να αξιολογήσει τις μαθησιακές ικανότητες του παιδιού και να παράγει μια αναλυτική εικόνα της κατάστασης του (Παρασκευόπουλος & Παρασκευπούλου 2011).

Πιο συγκεκριμένα, το τεστ Αθηνά δημιουργήθηκε από το Ψυχιατρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τους Παρασκευόπουλο, Καλατζής-Αζίζι και Γιαννιτσία. Πρόκειται για ένα διαγνωστικό εργαλείο πρώιμης παρέμβασης το οποίο στηρίζεται πάνω σε ψυχολογικές δομές. Σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς αλλά και από άλλους ειδικούς, με στόχο τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά μέσα στα πλαίσια του σχολείου (Παρασκευόπουλος & Παρασκευπούλου 2011).

Το Αθηνά Τεστ εξετάζει συγκεκριμένους αναπτυξιακούς τομείς του παιδιού και προσπαθεί να εντοπίσει ελλείμματα τα οποία έχουν τα παιδιά στους τομείς αυτούς. Εφόσον εντοπιστούν οι συγκεκριμένες ελλείψεις στις μαθησιακές δομές του παιδιού, τότε σχεδιάζεται και η κατάλληλη παιδαγωγική και θεραπευτική παρέμβαση. Αυτό το Τεστ αφορά παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών αλλά δύναται να εφαρμοστεί και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τα οποία εμφανίζουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα (Παρασκευόπουλος & Παρασκευούλου 2011).

Πιο συγκεκριμένα το Αθηνά τεστ αποτελείται από δεκατέσσερις ψυχομετρικές κλίμακες, μέσω των οποίων αξιολογούνται όλα τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού αλλά και οι αναπτυξιακοί τομείς οι οποίοι είναι πολύ σημαντικοί για την σχολική του πρόοδο και επίδοση (Παρασκευόπουλος & Παρασκευούλου 2011).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι δεκατέσσερις ψυχομετρικές κλίμακες του Αθηνά Τεστ καθώς και οι υποκατηγορίες της καθεμιάς.

I. Νοητική ικανότητα

1. Γλωσσικές αναλογίες

2. Αντιγραφή σχημάτων

3. Λεξιλόγιο

II. Μνήμη ακολούθων

4. Μνήμη αριθμών

*κοινές ακολουθίες (Συμπληρωματική)

5. Μνήμη εικόνων

6. Μνήμη σχημάτων

III. Ολοκλήρωση παραστάσεων

*7. Ολοκλήρωση προτάσεων

8. Ολοκλήρωση λέξεων

IV. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

*9. Διάκριση γραφημάτων

10. Διάκριση φθόγγων

*11. Σύνθεση φθόγγων

V. Νευροψυχολογική ωριμότητα

*12.Οπτικό-κινητικός συντονισμός

* 13. Αντίληψη Δεξιού Αριστερού

*14. Πλευρίωση

Πηγή από Παρασκευόπουλος & Παρασκευπούλου 2011

Χρησιμοποιείται σε παιδιά των πρώτων τάξεων του σχολείου και επικεντρώνεται σε εκείνους τους τομείς τους οποίους το παιδί μειονεκτεί και στους οποίους πιθανόν να οφείλεται η χαμηλή σχολική του επίδοση. Χρησιμοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να μπορέσουν να καταλήξουν στο τι είδους μαθησιακή δυσκολία έχει το εκάστοτε παιδί. Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ, οι δάσκαλοι προβαίνουν στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο να βελτιώσουν τους τομείς μάθησης του παιδιού, στους οποίους παρουσιάζει πρόβλημα (Παρασκευόπουλος & Παρασκευπούλου, 2011). Επίσης, υπάρχει και το τεστ Ιλινός, αποσκοπεί στην διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Σχετίζεται με τη μέτρηση των ψυχικών και γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή καθώς και με τη σχολική του επίδοση.

3.5. Η συνεργασία του κοινωνικού λειτουργού με τα ΚΕΔΔΥ.

Ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με όλους του επιστημονικούς συνεργάτες του ΚΕΔΔΥ και είναι αυτός ο οποίος συνθέτει όλες τις πληροφορίες γύρω από το μαθητή, δημιουργώντας έτσι τον ατομικό του φάκελο. Πιο συγκεκριμένα, συνθέτει και καταρτίζει το κοινωνικό και ατομικό προφίλ του μαθητή. Τις πληροφορίες τις λαμβάνει από το σύνολο των ειδικών, που εργάζονται στο ΚΕΔΔΥ, ενώ ο ίδιος είναι υπεύθυνος για την συλλογή πληροφοριών από το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (ΦΕΚ 1503/8.11.2001).

Πιο συγκεκριμένα, ο κοινωνικός λειτουργός του ΚΕΔΔΥ είναι εκείνος ο αρμόδιος ο οποίος συμμετέχει στον εντοπισμό και στην αξιολόγηση των παιδιών που παραπέμπονται στο ΚΕΔΔΥ, μέσα από προσωπική και ατομική συνεργασία που έχει με το μαθητή και τους γονείς του. Επίσης, είναι το άτομο το οποίο δημιουργεί το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό προφίλ του μαθητή, με βάση τα οποία δημιουργεί τον προσωπικό φάκελο του (ΦΕΚ 1503/8.11.2001).

Ανάμεσα στις αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού, συμπεριλαμβάνεται και η ενημέρωση των γονέων σχετικά με το επιστημονικό έργο του ΚΕΔΔΥ. Πιο συγκεκριμένα, ο κοινωνικός λειτουργός

είναι αυτός ο οποίος ενημερώνει τους γονείς του παιδιού, για το κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο του ΚΕΔΔΥ, με στόχο να αποκομίσει τη θετική τους γνώμη και συμπεριφορά απέναντι στο μαθησιακό πρόβλημα του μαθητή. Απώτερος στόχος του είναι η αποφυγή συγκρούσεων μέσα στην οικογένεια και για αυτό το λόγο άλλωστε σε σοβαρές περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, πραγματοποιεί συχνές επισκέψεις, έτσι ώστε να ελέγξει τη κατάσταση και να στηρίξει και να συμβουλέψει τους γονείς (ΦΕΚ 1503/8.11.2001).

Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός είναι αυτός που πολλές φορές συνοδεύει το μαθητή και την οικογένεια του σε συμπληρωματικές ιατρικές ή παιδαγωγικές εξετάσεις και σε άλλες υπηρεσίες. Είναι το άτομο το οποίο λειτουργεί ως επικοινωνιακός πομπός ανάμεσα στην οικογένεια του παιδιού και τους αρμόδιους ιατρικούς και κοινωνικούς φορείς. Αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για τη μεθοδική συνεργασία των γονέων με το σχολείο και το ΚΕΔΔΥ, έτσι ώστε η παρέμβαση που εφαρμόζεται να είναι πιο αποτελεσματική (ΦΕΚ 1503/8.11.2001).

Σημαντικό έργο του κοινωνικού λειτουργού του κάθε ΚΕΔΔΥ, αποτελεί και η διοργάνωση συμβουλευτικών συγκεντρώσεων, με τη συμβολή και άλλων διαφόρων ειδικών του ΚΕΔΔΥ. Οι συγκεντρώσεις αυτές έχουν ως στόχο την ηθική και εκπαιδευτική υποστήριξη του παιδιού και της οικογένειάς του. Επιπλέον, είναι αρμόδιος για τη δημιουργία προγραμμάτων ευαισθητοποίησης των πολιτών, σχετικά με τα άτομα με ειδικές και μαθησιακές ανάγκες. Σε συνεργασία με το παιδαγωγικό ινστιτούτο αλλά και άλλους ειδικούς θεραπευτές, παράγει ενημερωτικό υλικό, με το οποίο τροφοδοτεί τους πολίτες, έτσι ώστε να τους ενημερώσει (ΦΕΚ 1503/8.11.2001).

Επίσης, ο κοινωνικός λειτουργός είναι αυτός ο οποίος αναλαμβάνει την επικοινωνία του ΚΕΔΔΥ με τις υπηρεσίες και τους φορείς της κοινωνικής πρόνοιας. Πιο συγκεκριμένα, συλλέγει δημογραφικά στοιχεία τα οποία αφορούν τα παιδιά με ειδικές και μαθησιακές ανάγκες, τα οποία δεν φοιτούν σε κατάλληλες σχολικές μονάδες, με στόχο να μπορέσει να πλησιάσει τα άτομα αυτά και να τους παράσχει την κατάλληλη βοήθεια (ΦΕΚ 1503/8.11.2001).

3.6. Αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Το πιο σημαντικό βήμα στη δημιουργία εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η σωστή αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, μόνο όταν είναι γνωστό το είδος της μαθησιακής δυσκολίας καθώς και η σοβαρότητα του προβλήματος, μπορεί κανείς να επιλέξει το σωστό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση του. Υπάρχουν δυο ειδών αξιολογήσεις, η Διαφορική αξιολόγηση και η Παιδαγωγική (Τζουριάδου, 1995).

Μέσω της διαφορικής αξιολόγησης του μαθητή ορίζεται η σχέση και το επίπεδο λειτουργίας του σε συνάρτηση με τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές και τις γνώσεις τις οποίες χρειάζεται ο άνθρωπος για

προοδεύσει. Πιο συγκεκριμένα, το ποιες δεξιότητες χρειάζονται σε κάθε ηλικιακή φάση υπάρχει ανάμεσα στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων. Συνεπώς, είναι απαραίτητο η απόκτηση των δεξιοτήτων να συνδέεται με τα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές πρακτικές (Παντελιάδου,2011).

Αρχικό βήμα της διαφορικής αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα αποτελεί η μελέτη του ατομικού και κοινωνικού ιστορικού τους, με στόχο να αποκλειστούν από το ιστορικό ορισμένα παθολογικά αίτια για τα οποία δεν επιτρέπεται καμία άλλη παρέμβαση. Αρχικά δηλαδή μελετάται όλο το ψυχολογικό, ιατρικό και κοινωνικό παρελθόν του μαθητή, έτσι ώστε να καθοριστεί το πώς επηρεάστηκε η ανάπτυξη τους από αυτό (Τζουριάδου,1995).

Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν το ατομικό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή, λαμβάνονται από τους γονείς και το σχολικό περιβάλλον του παιδιού, όπως επίσης και από το φιλικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή, μπορεί να πραγματοποιηθεί με τυπικά ή άτυπα κριτήρια. Το ιδανικότερο θα ήταν να τα κριτήρια να χρησιμοποιούνται μεικτά έτσι ώστε να λαμβάνονται περισσότερες πληροφορίες καθώς και να διασταυρώνονται και να επιβεβαιώνονται πιο εύκολα. Τα εργαλεία για να διεξαχθεί μια διαδικασία λήψης ιστορικού, μπορούν να είναι συνεντεύξεις ή ειδικές λίστες ή και η μελέτη στοιχείων του μαθητή από το βιβλιάριο υγείας του (Τζουριάδου,1995).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το ατομικό και κοινωνικό προφίλ του κάθε μαθητή κατασκευάζεται από ειδικούς των οποίων ρόλος είναι να συγκεντρώνουν τις πληροφορίες αυτές. Η συλλογή δηλαδή των πληροφοριών γίνεται από κοινωνικούς λειτουργούς, παιδοψυχιάτρους, ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς.

3.7. Μοντέλα ενσωμάτωσης : τρόποι αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι το πιο σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος όλων των τομέων των μαθησιακών δυσκολιών (διάγνωση, αξιολόγηση) είναι η καταπολέμηση και η αντιμετώπιση τους. Λόγω όμως της ποικιλομορφίας του φαινομένου, η οποία οφείλεται στους διάφορους αιτιογενείς παράγοντες του, επικρατούν προβλήματα στον τομέα αντιμετώπισης τους καθώς αυτός διευρύνεται και περιπλέκεται (Kass & Maddux,2005).

Ένα ακόμη εμπόδιο στη αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί και η άρνηση του γονέα για αποδοχή της κατάστασης του παιδιού του με αποτέλεσμα να προσπαθεί να την παραβλέψει. Οι γονείς οι οποίοι δεν μπορούν να αποδεχτούν ότι το παιδί τους έχει κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, αποσιωπούν το πρόβλημα τους και το αποδίδουν σε άλλες μη επιστημονικά αποδεκτές αιτίες, τις οποίες προσπαθούν και να καταπολεμήσουν. Οι προσδοκίες των γονιών αυτών για

τα παιδιά τους δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να παιδιά τους να ανταπεξέλθουν στα θέλω και στις επιθυμίες των γονιών τους (Corwell,2009).

Για αυτό το λόγο, η ενημέρωση των γονιών για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών είναι απαραίτητη καθώς η αντιμετώπιση του φαινομένου, δεν περιορίζεται μόνο μέσα στο σχολικό χώρο αλλά και στο σπίτι. Η οικογένεια παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην βελτίωση του παιδιού και συνεπώς θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει την κατάσταση του έτσι ώστε να ξεπεράσει τα μαθησιακά του προβλήματα. Η αντιμετώπιση του φαινομένου γίνεται μέσα από παρεμβάσεις εκπαιδευτικής φύσεως, οι οποίες όμως είναι διαμορφωμένες για εφαρμογή και στο σχολικό αλλά στο οικογενειακό περιβάλλον (Corwell,2009).

Σημαντικό είναι η παρέμβαση να γίνει όσο το δυνατό πιο νωρίς έτσι ώστε το πρόβλημα να καταπολεμηθεί πιο αποτελεσματικά. Η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να γίνει είτε σε βρεφική είτε σε νηπιακή ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι στα παιδιά με αναγνωστικές μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να γίνεται έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση, λόγω του ότι μετά την ηλικία των οχτώ, η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο αν αυτή γινόταν σε πρώιμο στάδιο. Ειδικοί από το χώρο της λογοθεραπείας, της ειδικής αγωγής και της ψυχολογίας, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να ενταχθούν σε κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης έτσι ώστε να μην χάσουν καμιά ευκαιρία για μάθηση και πρόοδο (Wong & Butler,2012).

Πιο συγκεκριμένα, η πρώιμη παρέμβαση κατά των μαθησιακών δυσκολιών, πρέπει να ξεκινά από το τρίτο κιόλας έτος της ηλικίας του παιδιού. Συνεπώς, για μια πρώιμη παρέμβαση απαιτείται και μια πρώιμη διάγνωση με τη βοήθεια της οποίας θα μπορέσει ο ειδικός να οργανώσει αποτελεσματικά παρεμβατικά προγράμματα, τα οποία θα έχουν ως στόχο τη μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η σπουδαιότητα της πρώιμης παρέμβασης σε αυτά τα παιδιά έγκειται στο γεγονός ότι μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η πρόληψη άλλων σοβαρότερων προβλημάτων (Wong & Butler, 2012).

Άρα, ο όρος «πρώιμη παρέμβαση» περιλαμβάνει το σύνολο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων άσκησης και εκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τις οδηγίες για τους γονείς των παιδιών, σχετικά με το πώς πρέπει να φέρονται και να πράττουν έτσι ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους, να ξεπεράσουν το πρόβλημα τους. Η πρώιμη παρέμβαση είναι κυρίως παιδαγωγ-κεντρική αλλά εστιάζει και στο ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (Θανόπουλος,2005).

Όσον αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι, αυτό απαιτεί την εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών μέσα στα σχολεία, στο να μπορούν να διακρίνουν τα πρώιμα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και στο να μπορούν να δημιουργήσουν παρεμβατικά προγράμματα τα οποία θα βοηθήσουν τα παιδιά να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά μέσα στην τάξη τους. Αν το μαθησιακό πρόβλημα αντιμετωπιστεί σε πρώιμη φάση τότε

μπορούν να αποφευχθούν και τα επικείμενα ψυχοκοινωνικά προβλήματα του παιδιού και να επιταχυνθεί η κοινωνική και γνωστική του εξέλιξη. Αυτό συμβάλλει σημαντικά και στη μείωση της σχολικής τους αποτυχίας αλλά και στην βελτίωσης της ίδιας τους της ζωής (Θανόπουλος,2005).

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών έχει δυο πλευρές, την ιατρική και την παιδαγωγική. Ιατρικά οι μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται με τη χορήγηση ψυχιατρικών φαρμάκων τα οποία καταστέλλουν την διέγερση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες όπως τη διάσπαση προσοχής και την υπερκινητικότητα (Παντελιάδου, 2011).

Οι παιδαγωγική προσέγγιση του ζητήματος δεν αποδέχεται τη χρήση φαρμάκων και αντιμετωπίζει το θέμα με διαφορετικό τρόπο. Μέσα από την εφαρμογή παρεμβατικών παιδαγωγικών προγραμμάτων επιχειρείται η δημιουργία κινήτρων των παιδιών αυτών για μάθηση. Επίσης, στόχος είναι η οργάνωση του διδακτικού υλικού, σε τέτοια μορφή που να δύναται να διδαχθεί σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο παιδαγωγός έχει την ευθύνη να προσεγγίζει το θέμα της μάθησης με πολυαισθητηριακό τρόπο και να δημιουργεί ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον. Μέσα στα παρεμβατικά προγράμματα μπορούν να περιλαμβάνονται και εξατομικευμένα προγράμματα τα οποία έχουν ως στόχο την πρόοδο ενός συγκεκριμένου μαθητή. Μέσα σ' όλα τα παραπάνω περιλαμβάνεται και η ψυχολογική και κοινωνική στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011).

Πρέπει να αναφερθεί ότι για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων, σημαντικό ρόλο παίζει και η καλή σχέση και επικοινωνία της οικογένειας του παιδιού με τον εκπαιδευτικό. Και οι δυο μαζί μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυση των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών με διαφορετικό τρόπο ο καθένας. Πιο συγκεκριμένα, η δράση του εκπαιδευτικού και της οικογένειας είναι αλληλένδετη καθώς η μία πλευρά λαμβάνει πληροφορίες από την άλλη για τη σωστή αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός ζητάει πληροφορίες για το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού από την οικογένεια καθώς και για τις αναπτυξιακές του ιδιαιτερότητες (Θανόπουλος,2005).

Μ' αυτό τον τρόπο, λαμβάνοντας τις σχετικές πληροφορίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει τα προγράμματα σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή βοήθειας τους γονείς και για το πώς αυτοί πρέπει να συμπεριφέρονται στο παιδί καθώς και για το τι προσδοκίες θα πρέπει να έχουν. Για να επιτευχθεί η καλή επικοινωνία και συνεργασία οικογένειας – εκπαιδευτικού, είναι αναγκαίο η πρώτη να ξεπεράσει τις αναστολές της και τα ταμπού της σχετικά με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και ο εκπαιδευτικός να πάψει να είναι προκατειλημμένος απέναντι σ'αυτά τα παιδιά έτσι ώστε να τα βοηθήσει πραγματικά (Θανόπουλος,2005).

3.8. Ανακεφαλαίωση

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολλές ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή. Βασικό πρόβλημα τους αποτελούν οι αναστολές που τους προκαλεί η αδυναμία τους να ανταπεξέλθουν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Συνεπώς καταλήγουν να έχουν περιορισμένη κοινωνικότητα και σε εξωσχολικό αλλά και σε ενδοσχολικό πλαίσιο. Η σχολική αποτυχία έχει μεγάλο αντίκτυπο στο ψυχολογικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών αυτών.

Τα παιδιά αυτά είναι θλιμμένα και κάνουν σκληρή αυτοκριτική στον εαυτό τους. Δεν έχουν κοινωνική ζωή και διακατέχονται από ένα έντονο άγχος. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η έγκυρη αξιολόγηση τους. Εφόσον αξιολογηθούν οι μαθητές, πρέπει να επιλεγθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Η αξιολόγηση του μαθητή επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία συγκεκριμένων υπηρεσιών με το σχολείο και την οικογένεια του μαθητή.

Οι δημόσιοι φορείς οι οποίοι είναι αρμόδιοι για τη διάγνωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Υπάρχουν δυο ειδών αξιολογήσεις, η Διαφορική αξιολόγηση και η Παιδαγωγική αξιολόγηση. Επίσης, ένα από τα πιο ευρέως διαδομένα Τεστ διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι το Αθηνά Τεστ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ – ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ-Υ)

4.1. εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά σε ένα είδος ειδικής μαθησιακής δυσκολίας αυτό της ΔΕΠ-Υ. Αρχικά θα αναφερθούν τα επιδημιολογικά στοιχεία της μαθησιακής δυσκολίας στον παιδικό πληθυσμό. Εν συνεχεία αναφέρονται οι αιτίες δημιουργίας της ΔΕΠ-Υ καθώς και τα συμπτώματα τα οποία εμφανίζονται στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Ακολουθεί αναφορά στους τρόπους διάγνωσης της διαταραχής καθώς και στις υπάρχουσες θεραπευτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης της.

4.2. Επιδημιολογία και Έμφυλες διαφορές

4.2.1. Επιδημιολογικά στοιχεία για τη ΔΕΠ-Υ

Η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι περιπτώσεις ΔΕΠ-Υ στον παιδικό πληθυσμό, έγκεινται σε διαφοροποιητικά στοιχεία, όπως τον τρόπο ορισμού, ο οποίος υιοθετείται για τη διαταραχή αλλά και στα διαφορετικά εργαλεία με τα οποία συλλέγονται τα δεδομένα (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι περιπτώσεις στις οποίες η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ γίνεται μέσω αξιολογικών κρίσεων συμπεριφοράς των παιδιών προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αποδίδουν πολύ υψηλότερα ποσοστά από ότι άλλες διαγνωστικές έρευνες (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Όσο μικρότερο είναι το πεδίο εξέτασης της συμπεριφοράς των παιδιών αυτών τόσο πιο έντονα αποτελέσματα δύνανται να διεξαχθούν. Για παράδειγμα τα αποτελέσματα μιας περίπτωσης, τα οποία εξετάζουν με οργανωμένα εργαλεία τη συμπεριφορά των παιδιών όχι μόνο μέσα σε έναν συγκεκριμένο πεδίο αλλά σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας τους, λαμβάνοντας υπόψη και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων αλλά το κατά πόσο το παιδί παρουσιάζει διαταραχές στη λειτουργικότητα του, θεωρούνται πιο έγκυρα και αξιόπιστα (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Δεδομένου των παραπάνω προϋποθέσεων για την αξιολόγηση και διάγνωση της ΔΕΠ-Υ συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης της, ποικίλουν και διαφοροποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από ποσοτική έρευνα προέκυψε ότι τα ποσοστά του πληθυσμού με ΔΕΠ-Υ είναι 10%-20% ενώ σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται σε ποσοστό 5%-10% στον πληθυσμό (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Σημαντικό είναι δε ότι η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει και έμφυλες διαφορές. Ειδικότερα, η αναλογία συχνότητας του φαινομένου σε αγόρια και κορίτσια είναι από 1.6:1 έως 7:1 (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

4.2.2. Έμφυλες διαφορές

4.2.2.α). Έμφυλες διαφορές στη συχνότητα ΔΕΠ-Υ

Η παραδοσιακές απόψεις για την συχνότητα εμφανίσεις της ΔΕΠ-Υ, υποστήριζαν ότι η συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία εντοπίζεται κυρίως σε αγόρια. Για αυτό το λόγο μέχρι το 2000, οι περισσότερες έρευνες για την εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ, αφορούσαν τον άρρενα παιδικό πληθυσμό. Δεν υπήρχε σημαντικό ενδιαφέρον για τις περιπτώσεις κοριτσιών τα οποία εμφάνιζαν ΔΕΠ-Υ, λόγω της αντίληψης της οποίας επικρατούσε μέχρι τότε (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, ενώ μέχρι το 1992 είχαν διεξαχθεί πάρα πολλές έρευνες για την ΔΕΠ-Υ σε παιδιά, από αυτές μόνο οι 13 αφορούσαν κορίτσια. Το τοπίο άρχισε να μεταβάλλεται καθώς μέχρι το 2000 διεξήχθησαν ακόμα 23 έρευνες οι οποίες αφορούσα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ. Στη σημερινή εποχή, το ενδιαφέρον στρέφεται όλο και περισσότερο προς την έρευνα με δείγμα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ, λόγω του ότι πλέον πιστεύεται ότι και τα κορίτσια παρουσιάζουν σημαντικά ελλειμματικά στοιχεία στη συμπεριφορά αλλά και στο γνωστικό και μαθησιακό τομέα (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Πλέον, υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών για τη ΔΕΠ-Υ, από τις οποίες προκύπτει ότι τα αναλογικός βαθμός εμφάνισης της συγκεκριμένης διαταραχής ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια είναι από 3:1 έως 9:1 (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Η κλίμακα τείνει περισσότερο κατά των αγοριών τα οποία ανάλογα με το κλινικό και κοινοτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν, εκδηλώνουν μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης ΔΕΠ-Υ (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η κλινικές και κοινοτικές διαφοροποιήσεις του δείγματος έγκεινται στην ποικιλομορφία των συνοδών δυσκολιών των αγοριών και κοριτσιών με ΔΕΠ-Υ. Συνεπώς, τα ποσοστά εμφάνισης ΔΕΠ-Υ εξαρτώνται από το είδος των επιπλέον δυσκολιών που τα συνοδεύουν. Για παράδειγμα, τα αγόρια με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν συνοδά προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα κορίτσια, κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την πιο εύκολη και συχνή παραπομπή τους σε κάποιον ειδικό (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Όσον αφορά την αντιμετώπιση της διασπαστικής συμπεριφοράς, ενδιαφέρον προκαλούν οι απόψεις των μητέρων με παιδιά με διασπαστική συμπεριφορά, οι οποίες σε σχετική έρευνα δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν την συγκεκριμένη συμπεριφορά μέσα πιο εύκολα όταν πρόκειται για κορίτσια από ότι για αγόρια. Συνεπώς, η ικανότητα των γονιών να αντιμετωπίσουν τις διασπαστικές συμπεριφορές των παιδιών τους έγκειται στις έμφυλες διαφοροποιήσεις των πασχόντων. Αυτή τους η αντίληψη παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην απόφαση τους για το αν θα αναζητήσουν τη βοήθεια κάποιου ειδικού (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier,

2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το γεγονός τα αγόρια να παραπέμπονται συχνότερα σε κάποιον ειδικό, λόγω των προσωπικών αντιλήψεων που έχουν οι γονείς για την αντιμετώπιση της διασπαστικής τους συμπεριφοράς.

Για αυτό το λόγο οι έμφυλες διαφορές δεν μπορούν να θεωρηθούν ως κάτι το δεδομένο στην εκδήλωση ΔΕΠ-Υ. Παρόλο που τα ευρήματα από έρευνες δείχνουν ότι η συχνότητα εμφάνισης ΔΕΠ-Υ είναι μεγαλύτερη σε αγόρια απ' ό,τι σε κορίτσια, δεν γίνεται να παραβλεφθεί το γεγονός ότι οι γονείς νιώθουν πιο σίγουροι και ικανοί στο να αντιμετωπίσουν τις συμπεριφορές αυτές σε κορίτσια από ότι σε αγόρια (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Σημαντικό, ρόλο σ' αυτό παίζει ο τρόπος εκδήλωσης της ΔΕΠ-Υ στα δυο φύλα (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

4.2.2.6) Έμφυλες διαφορές στην εκδήλωση ΔΕΠ-Υ

Επικρατεί διχογνωμία για τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η ΔΕΠ-Υ στα αγόρια και στα κορίτσια. Ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται η ΔΕΠ-Υ στα δυο φύλα ενώ άλλες υποστηρίζουν το αντίθετο, παρουσιάζοντας όμως και αυτές κάποιες διαφορές ως προς τα χαρακτηριστικά τους (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ομάδα ερευνών η οποία υποστηρίζει ότι υφίστανται διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, συμφωνούν σε ένα κοινό σημείο, σύμφωνα με το οποίο τα αγόρια εμφανίζουν σε συχνότερο βαθμό ΔΕΠ-Υ απ' ό,τι τα κορίτσια (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Τα αγόρια παρουσιάζουν πιο συχνές διασπαστικές και επιθετικές συμπεριφορές απ' ό,τι τα κορίτσια αλλά και περισσότερα συννοδά προβλήματα από ότι το άλλο φύλο.

Επίσης, τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν πολλά γνωστικά κενά και προβλήματα σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία αφορούν ιδιαιτέρως την παραγωγή λόγου αλλά και τη νοητική διαδικασία. Επιπλέον, τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά εκτίμησης στον εαυτό τους απ' ό,τι τα κορίτσια καθώς και καλύτερη σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Από όλα αυτά συνάγεται το ότι τα αγόρια τα οποία πάσχουν από ΔΕΠ-Υ εκδηλώνουν επιθετικές και διασπαστικές συμπεριφορές ενώ τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν προβλήματα κατά την γνωστική και νοητική διαδικασία (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Από την άλλη, η ομάδα ερευνών η οποία υποστηρίζει ότι δεν υφίσταται καμία διαφοροποίηση στα συμπτώματα τα οποία παρουσιάζουν τα αγόρια και τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ, εστιάζει στο ότι τα δυο φύλα δεν έχουν καμία διαφορά στο γνωστικό, νοητικό, ακαδημαϊκό και συμπεριφορικό επίπεδο εκδήλωσης τους (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Σημαντικό είναι δε το ότι οι διαφοροποιήσεις οι οποίες σημειώνονται από τις έρευνες ανάμεσα στα δυο φύλα και σχετικά με τα συμπτώματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, επηρεάζονται άμεσα από διάφορους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτές οι έμφυλες διαφορές υφίστανται λόγω αλλοίωσης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προσέξει τις δυσκολίες ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ χωρίς να εστιάσει στην επιθετική του συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει κυρίως στα αγόρια. Από την άλλη όταν ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν εμφανίζει προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός παραπλανάται και δεν μπορεί να εντοπίσει το ότι το παιδί αυτό πάσχει από ΔΕΠ-Υ, κατάσταση η οποία εντοπίζεται ανάμεσα στα κορίτσια (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

4.3. Αιτίες και Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠ-Υ

4.3.α) Αιτίες- ΔΕΠ-Υ

Οι αιτίες εμφάνισης ΔΕΠ-Υ σε παιδιά σχετίζεται με ανωμαλίες στην διαδικασία ανάπτυξης της προσοχής. Η αναπτυξιακή πορεία της προσοχής σε ένα παιδί αφορά άμεσα εγγενείς παράγοντες αλλά και περιβαλλοντικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εγγενείς παράγοντες είναι νευροβιολογικής υφής και σχετίζονται με θέματα όπως η ωρίμανση του εγκεφάλου και η κινητική ανάπτυξη του παιδιού (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, οι νευροβιολογικοί παράγοντες στους οποίους αποδόθηκε η ευθύνη για την δημιουργία της ΔΕΠ-Υ, αφορούν καταστάσεις της εμβρυακή κιόλας περιόδου του ανθρώπου. Το κάπνισμα της μητέρας και ο εθισμός σε εξαρτησιογόνες ουσίες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης θεωρούνται ως πρωτογενείς παράγοντες εμφάνισης ΔΕΠ-Υ (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Επίσης, την ομάδα των εγγενών παραγόντων συμπληρώνουν καταστάσεις όπως οι περιγεννητικές δυσλειτουργίες στην εγκεφαλική δράση του νεογνού, η πρόωρη γέννα, κακώσεις στο κρανίο καθώς και η έκθεση σε τοξικά περιβάλλοντα. Σημαντική αιτία δημιουργίας ΔΕΠ-Υ θεωρείται και η καθυστέρηση την οποία εμφανίζουν τα παιδιά στο γλωσσικό τομέα αλλά και στο νευρολογικό (Βαρβόγλη & Γαλάνη, 2007).

Εκτός από τους εγγενείς βιολογικούς παράγοντες, σημαντική αιτία εκδήλωσης της ΔΕΠ-Υ σε παιδιά, θεωρείται και μια άλλη ομάδα παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με το περιβάλλον του παιδιού. Πρόκειται για ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν το άμεσα οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού με ΔΕΠ-Υ (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, παιδιά τα οποία ζουν μέσα σε στερημένα ή διαταραγμένα οικογενειακά περιβάλλοντα, λαμβάνοντας επιθετικές και επικριτικές συμπεριφορές από τους γονείς τους, οι οποίοι με τη σειρά τους πιθανόν να έχουν ψυχολογικές διαταραχές, παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες όπως η ΔΕΠ-Υ (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Η κακοποίηση η οποία υφίστανται ορισμένα παιδιά καθώς και η

ιδρυματοποίηση θεωρούνται σημαντικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες εκδήλωσης ΔΕΠ-Υ εξίσου (Ακρίβου,2012).

Χαρακτηριστικό είναι δε το ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν διασπαστικές συμπεριφορές και μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ εξαιτίας των δυσκολιών προσαρμογής του μαθητή αλλά και του απαιτητικού σχολικού περιβάλλοντος τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην εκδήλωση της διαταραχής (Ακρίβου,2012).

Είναι πολύ εύκολο για έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δεν είναι ενημερωμένος να μπερδέψει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ με ένα παιδί το οποίο απλά εκδηλώνει ανάρμοστη συμπεριφορά λόγω άλλων αιτιών. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί το οποίο παρουσιάζει ανάρμοστη συμπεριφορά μέσα στο σχολικό πλαίσιο επιλέγει να λειτουργήσει έτσι χωρίς να επιθυμεί να αλλάξει. Από την άλλη ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ το οποίο εμφανίζει διασπαστικές συμπεριφορές, δεν επιλέγει το ίδιο να λειτουργήσει έτσι αλλά αντιθέτως επιθυμεί να αλλάξει αλλά δεν έχει την ικανότητα το επιτύχει. Για αυτό το λόγο, πολύ συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται ως ζωντανά και ατίθασα αλλά και ως τεμπέλικα και χωρίς κίνητρα μάθησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να βιώνουν την απόρριψη όχι μόνο μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και μέσα στο ίδιο το σχολείο (Πολυχρονοπούλου,2012).

Συνεπώς, οι αιτίες εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ σε παιδιά αφορούν την ύπαρξη βιολογικών, αναπτυξιακών, νευρολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν αναμεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, οι οργανικοί παράγοντες είναι εκείνοι οι οποίοι καθορίζουν την διαδικασία ωρίμανσης και ανάπτυξης του εγκεφάλου του παιδιού καθώς και την αλληλεπίδραση του με το ίδιο του το περιβάλλον. Ο σωστός και φυσιολογικός τρόπος ανάπτυξης του παιδιού συμβάλει στο να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον του, να δράσει μέσα σε αυτό και να συνάψει σχέσεις μαζί του (Πολυχρονοπούλου,2012).

Η σχέση των βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων είναι αλληλένδετη καθώς η βελτίωση της ΔΕΠ-Υ εξαρτάται και από τους μεν αλλά και από τους δε. Εφόσον οι φυσιολογικές αναπτυξιακές δομές βοηθούν στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, και αυτό με τη σειρά του μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να αποτρέψει την εμφάνιση μιας διαταραχής και συγκεκριμένα της ΔΕΠ-Υ. Για παράδειγμα, όπως το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει πεδίο εκδήλωσης της ΔΕΠ-Υ, με τον ίδιο τρόπο μπορεί να αποτελέσει και τον προστατευτικό παράγοντα αποτροπής εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ (Κακούρος & Μανιαδάκη,2012).

Όσον αφορά την ύπαρξη διαφορών στην αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ με κριτήριο το φύλο του παιδιού και σε σ' αυτό το σημείο υφίστανται διάφορες γνώμες. Πιο συγκεκριμένα, κυριαρχούν δυο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η πρώτη αναφέρει ότι τα αγόρια εμφανίζουν ΔΕΠ-Υ λόγω γενετικών δυσλειτουργιών αλλά και περιορισμένων κινητικών δραστηριοτήτων. Από την άλλη τα κορίτσια παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ εξαιτίας

παθολογικών αιτιών όπως εγκεφαλικές κακώσεις και βλάβες (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει ότι τα κορίτσια δεν εκδηλώνουν ΔΕΠ-Υ λόγω του ότι δεν παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά γενετικής προδιάθεσης, σε αντίθεση με τα αγόρια. Πρέπει να σημειωθεί ότι καμιά από τις δυο θεωρίες δεν επιβεβαιώθηκε από ερευνητικά δεδομένα. Αντιθέτως, όλες οι περισσότερες έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί με θέμα την διαφορά φύλου στην αιτιολογία της ΔΕΠ-Υ, συμπεραίνουν ότι δεν υφίσταται καμία νευρολογική διαφορά στις αιτίες εμφάνισης ΔΕΠ-Υ ανάμεσα στα δυο φύλα (Μανιαδάκη & Κάκκουρος στο Κουρκούτας & Chartier, 2008) .

4.3.β) Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΕΠ-Υ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν συμπτώματα πρωτογενή και δευτερογενή ή συνοδά. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει μια ομάδα βασικών συμπτωμάτων τα οποία αποδίδονται στην ύπαρξη ΔΕΠ-Υ σε παιδιά τα οποία όμως μπορεί να συνοδεύονται και από άλλα προβλήματα, που επιτείνουν την κατάσταση (Πολυχρονοπούλου,2012).

Τα πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής αφορούν αδυναμίες στην συγκέντρωση και στην προσοχή καθώς και σε έντονους βαθμούς παρορμητικότητας υπερκινητικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν συμπτώματα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι το φυσιολογικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να έχουν προβλήματα συγκέντρωσης προσοχής αλλά και αδυναμία ρύθμισης της συμπεριφοράς τους (Ακρίβου,2012).

Τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ ορίζονται από το διαγνωστικό εργαλείο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης για τη ΔΕΠ-Υ, το DSM. Το DSM ορίζει πέντε βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, τα παιδιά τα οποία διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζονται από έξι και περισσότερα είδη επίμονης απροσεξίας ή παρορμητικότητας ή υπερκινητικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να συνυπάρχουν ή να εκδηλώνονται μεμονωμένα. Η απροσεξία αναφέρεται στην αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής για την εκτέλεση εργασιών. Επίσης, η απροσεξία συμπεριλαμβάνει προβλήματα τα οποία αφορούν την ανυπαρξία επιμονής στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων καθώς και τάσεις αποπροσανατολισμού από τις εργασίες (Κακούρος & Μανιαδάκη,2012).

Η παρορμητικότητα αφορά καταστάσεις κατά τις οποίες τα παιδιά ενεργούν χωρίς να σκεφτούν. Έχουν την τάση να διακόπτουν τους συνομιλητές τους και παρουσιάζουν προβλήματα στον τομέα της οργάνωσης. Επίσης, παρουσιάζει αδυναμία στο ακολουθήσει κανόνες και να μάθει από τα λάθη και τις τιμωρίες που του επιβάλλονται (Πολυχρονοπούλου,2012).

Η υπερκινητικότητα, αφορά την υπερβολική εκδήλωση κινήσεων του παιδιού. Η υπερβολή κινήσεων εντοπίζεται σε όλους τους τομείς της

προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού (Βορβόγλη & Γαλάνη, 2007).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, το οποίο προκύπτει από το DSM είναι το ότι τα πρωτογενή συμπτώματα της διαταραχής θα πρέπει να εκδηλώνονται πριν την ηλικία των εφτά ετών. Επίσης, τα χαρακτηριστικά της διαταραχής θα πρέπει να παρουσιάζονται είτε μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας είτε μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Τέταρτο χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αποτελεί η μείωση της κοινωνικής και σχολικής επιτυχίας τους. Τέλος, το DSM επισημαίνει ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν συνδυάζεται με τις διαταραχές του αυτισμού καθώς και με άλλες σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2012).

Τα πρωτογενή χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ συχνά συνοδεύονται από δευτερογενή συμπτώματα τα οποία ονομάζονται συνοδά. Εκτός από την υπερκινητικότητα, την παρορμητικότητα και την ελλειμματική προσοχή, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρουσιάζουν και άλλες δυσκολίες στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και στην συμπεριφορά. Τα συνοδά προβλήματα είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο καθώς εκδηλώνονται σε ποσοστό άνω του 50% των περιπτώσεων παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ΔΕΠ-Υ συνοδεύεται σε μεγάλο ποσοστό (30%-50%) από εναντιωματικές και προκλητικές διαταραχές. Ακολουθούν σε συχνότητα οι διαταραχές στη διαγωγή (25%) καθώς και οι κρίσεις άγχους (25%). Σε μικρότερο ποσοστό (15%) η ΔΕΠ-Υ συνοδεύεται από καθυστερήσεις στη ψυχολογική και κινητική ανάπτυξη (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν συχνά διαταραχές Tourette αλλά και ιδεοψυχαναγκαστικές διαταραχές. Επίσης, υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ΔΕΠ-Υ με διαταραχές διπολικού τύπου. Υπάρχει και ένα ποσοστό (15%-40%) παιδιών με ΔΕΠ-Υ τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην μάθηση αλλά και προβλήματα στην γλωσσική παραγωγή (15%-75%) (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

4.4. Άλλες μη κατατασσόμενες κλινικές οντότητες που δεν εντάσσονται σε νοσολογικές κατηγορίες

Στις μέρες μας σημειώνεται αύξηση της προβατικής συμπεριφοράς των νέων. Σε παγκόσμιο επίπεδο τα ποσοστά νεανική παραβατικότητας είναι πολύ ψηλά αλλά και σε εθνικό επίπεδο παρουσιάζεται μια σταδιακή αύξηση των νεαρών παραβατών. Συνήθως, τα νεαρά άτομα τα οποία εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές, προέρχονται από προβληματικά οικογενειακά περιβάλλοντα και βιώνουν έντονα τη κοινωνική περιθωριοποίηση (Βορβόγλη, 2005).

Στη βιβλιογραφία συναντάται ο όρος «incasables», ο οποίος αναφέρεται σε νεαρά παιδιά τα οποία εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Τα παιδιά αυτά συνήθως

εκδηλώνουν αυτού του είδους τις συμπεριφορές είτε λίγο πριν την εφηβεία ή κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Πρόκειται για παιδιά με ιδιαίτερα ψυχικά γνωρίσματα και ανάγκες τα οποία αν δεν λάβουν την απαραίτητη αντιμετώπιση δεν πρόκειται να καλυφθούν ποτέ. Οι συγκεκριμένοι έφηβοι και προέφηβοι παρουσιάζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες εν συνεχεία εξελίσσονται σε παραβατικές συμπεριφορές. Σημαντικό είναι δε το ότι τα παιδιά αυτά δεν έρχονται αντιμέτωπα μόνο με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που τους χαρακτηρίζουν αλλά και με όλα τα κλασσικά συμπτώματα της εφηβείας (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Υπάρχει άμεση ανάγκη για αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των παιδιών αυτών. Αρνητικό στοιχείο σ'όλα αυτά είναι το ότι πλέον το παιδί από πολύ μικρή ηλικία εισάγεται στον κόσμο των ενηλίκων. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες από πολύ μικρό, καθώς οι σύγχρονοι γονείς αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις γονικές τους ευθύνες, λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας τους. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως το σύνδρομο «το κλειδί γύρω από το λαιμό» (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Συνεπώς ο έφηβος μεταβαίνει στη εφηβική περίοδο της ζωής του χωρίς να έχει αντιληφθεί τη συγκεκριμένη αλλαγή. Παλιότερα υπήρχαν τρόποι μύησης του παιδιού στην εφηβική ζωή οι οποίοι αφορούσαν θρησκευτικές και κοινωνικές τελετουργίες. Πλέον το παιδί μεταβαίνει στη επόμενη φάση της ζωής του βιώνοντας συναισθήματα όπως το πένθος και η απώλεια. Βρίσκεται εγκλωβισμένος μέσα στα δικά του συναισθήματα και χαρακτηρίζεται από κυκλοθυμία (Κουρκούτας & Chartier,2008). Βιώνει στιγμές απόγνωσης και απελπισίας χωρίς να αντιλαμβάνεται τι ακριβώς του συμβαίνει. Συχνά εκδηλώνει τάσεις αυτοκτονίας, καθώς πλέον μεταβαίνει στο στάδιο της πράξης. Η επικοινωνία με τον κοινωνικό και οικογενειακό του περίγυρο διακόπτεται και ο έφηβος επικεντρώνεται σε πράξεις εκδήλωσης όλων των συναισθημάτων των οποίων βιώνει (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Οι συγκεκριμένοι έφηβοι παρουσιάζουν συχνά ανώριμες συμπεριφορές καθώς η παλινδρόμηση τους αποτελεί κάτι το συνηθισμένο για αυτούς. Μέσα από τις πράξεις παλινδρόμησης τα παιδιά αυτά έχουν ως στόχο την επιβεβαίωση τους και την αναγνώριση τους από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Τα παιδιά αυτά περνούν την επονομαζόμενη «σχίζοπαρanoiκή φάση», δηλαδή νιώθουν διχασμένα και με έντονο το συναίσθημα της καταδίκης (Κουρκούτας & Chartier,2008). Οι αντικοινωνικές και παραβατικές τους συμπεριφορές μπορούν να μετατραπούν εύκολα σε σοβαρά ποινικά παραπτώματα. Σημαντικό παράγοντα εκδήλωσης νεανικής παραβατικής συμπεριφοράς, αποτελούν και οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών και συγκεκριμένα το πώς αυτά βιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τις συμπεριφορές των γονιών τους (Κουρκούτας & Chartier,2008) . Για αυτό το λόγο η κοινωνία έχει χρέος να θέσει τα όρια μέσα στα οποία η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών αυτών εκδηλώνεται. Συνεπώς είναι απαραίτητη η ύπαρξη κοινωνικών θεσμών και δομών οι οποίες θα περιορίζουν τις παραβατικές συμπεριφορές των εφήβων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Βορβόγλη,2005).

Συνεπώς, είναι έκδηλη η ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση για τα συγκεκριμένα παιδιά. Η παρέμβαση μπορεί να αρχίσει μέσα από την ίδια την οικογένεια του παιδιού.

4.5. Διάγνωση ΔΕΠ-Υ

Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ γίνεται μέσω δυο διαγνωστικών εγχειριδίων τα οποία περιλαμβάνουν τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η διάγνωση και η αξιολόγηση του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Πρόκειται για το εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας το οποίο δίνοντας τον ορισμό της ΔΕΠ-Υ, δίνει συγχρόνως και τα κριτήρια με βάση τα οποία διαγιγνώσκεται η ΔΕΠ-Υ (Βορβόγλη & Γαλάνη,2007)).

Επίσης, υπάρχει και το εγχειρίδιο του Παγκόσμιου οργανισμού Υγείας το οποίο όμως αναφέρεται στην περιγραφή της ΥΚΔ (Υπερκινητική διαταραχή). Τα δυο διαγνωστικά εργαλεία παρουσιάζουν και ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ τους (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008) . Το διαγνωστικό εργαλείο της ΥΚΔ ονομάζεται ICD-10 και το διαγνωστικό εργαλείο για τη ΔΕΠ-Υ ονομάζεται DSM-IV (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Πιο συγκεκριμένα, η ομοιότητα των δυο εγχειριδίων έγκειται στο γεγονός ότι και η ΔΕΠ-Υ και η ΥΚΔ ορίζουν ως τελική ηλικία εμφάνισης των συμπτωμάτων της συγκεκριμένης διαταραχής το έβδομο έτος της ηλικίας του παιδιού καθώς και την προϋπόθεση ότι τα συμπτώματα πρέπει να εμφανίζονται συνεχόμενα για τουλάχιστον έξι μήνες. Επίσης απαραίτητη προϋπόθεση για την διάγνωση της ΔΕΠ-Υ/ ΥΚΔ είναι το παιδί να παρουσιάζει δυσλειτουργίες σε περισσότερα από ένα περιβάλλοντα και αυτές οι δυσλειτουργίες να έχουν ως σημείο αναφοράς την αναπτυξιακή απόκλιση του παιδιού από τον φυσιολογικό μέσο όρο (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Από την άλλη οι διαφορές των δυο εγχειριδίων έγκεινται στο γεγονός ότι η ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται υπό τη μορφή τριών τύπων οι οποίοι είναι, ο απρόσεκτος τύπος, ο υπερκινητικός-παρορμητικός τύπος και ο συνδυασμένος τύπος. Αν εντοπιστεί ένας από τους παραπάνω τύπους, τότε ο ειδικός μπορεί να επιβεβαιώσει την ύπαρξη της ΔΕΠ-Υ. Αντιθέτως, η ύπαρξη της ΥΚΔ προϋποθέτει την σίγουρη συνύπαρξη και των τριών συμπτωμάτων, δηλαδή την απροσεξία, την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Το DSM-IV (Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών), χρησιμοποιείται από τους περισσότερους οργανισμούς διάγνωσης της ΔΕΠ-Υ. Το DSM-IV-TR αποτελεί τη τελευταία έκδοση του αμερικανικού διαγνωστικού εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών (Πολυχρονοπούλου,2012).

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας με τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ τα οποία περιλαμβάνονται στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV-TR.

Διαγνωστικά κριτήρια ΔΕΠ-Υ

ΑΠΡΟΣΕΞΙΑ	
1 ^ο κριτήριο	Συχνή αποτυχία συγκέντρωσης προσοχής σε λεπτομέρειες/ Κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, στη δουλειά ή σε άλλες δραστηριότητες
2 ^ο κριτήριο	Συχνή δυσκολία διατήρησης προσοχής στην εκτέλεση έργων ή δραστηριοτήτων παιχνιδιού
3 ^ο κριτήριο	Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του απευθύνεται ο λόγος
4 ^ο κριτήριο	Συχνή αδυναμία στο να ακολουθήσει μέχρι τέλους οδηγίες. Αποτυχία εκτέλεσης σχολικών εργασιών, εξωτερικών καθηκόντων καθώς εργασιακών υποχρεώσεων του (αυτό δεν οφείλεται σε εναντιωτική συμπεριφορά ή στην αποτυχία κατανόησης των οδηγιών)
5 ^ο κριτήριο	Συχνή δυσκολία στην οργάνωση εργασιών και δραστηριοτήτων καθώς στην εκτέλεση τους.
6 ^ο κριτήριο	Συχνή τάση αποφυγής και απροθυμίας εμπλοκής του/της σε εργασίες με νοητικές και πνευματικές απαιτήσεις, πχ η σχολική εργασία
7 ^ο κριτήριο	Συχνή τάση απώλειας αντικειμένων απαραίτητων για την εκτέλεση εργασιών, πχ. Μολύβια, βιβλία κ.α.
8 ^ο κριτήριο	Συχνή και εύκολη διάσπαση προσοχής εξαιτίας εξωτερικών ερεθισμάτων
9 ^ο κριτήριο	Συχνή τάση να λησμονεί καθημερινές του δραστηριότητες

	Για την διάγνωση της ΔΕΠ-Υ είναι απαραίτητος ο εντοπισμός 6 ή περισσότερων συμπτωμάτων απροσεξίας. Αυτά πρέπει να έχουν διάρκεια τουλάχιστον 6 μηνών και να είναι δυσανάλογα με την φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού.
--	---

(Πίνακας από Πολυχρονοπούλου,2012)

<u>Υπερκινητικότητα- Παρορμητικότητα</u>	
1 ^ο κριτήριο	Συχνές νευρικές κινήσεις των χεριών ή των ποδιών/στριφογυρίζει στη θέση του.
2 ^ο κριτήριο	Συχνή εγκατάλειψη της θέσης του μέσα στην τάξη ή και σε άλλες συνθήκες, οι οποίες απαιτούν το παιδί να παραμένει καθισμένο.
3 ^ο κριτήριο	Συχνή τάση να τρέχει εδώ κι εκεί ή να σκαρφαλώνει. Τάση να κινείται με μη θεμιτό τρόπο σε καταστάσεις στις οποίες δεν επιτρέπεται αυτή η συμπεριφορά. Το σύμπτωμα αυτό σε περιπτώσει εφήβων παιδιών αλλά και ενήλικων ατόμων εκφράζεται με αισθήματα ανησυχίας στην κίνηση.
4 ^ο κριτήριο	Παρουσιάζει δυσκολία συμμετοχής σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.
5 ^ο κριτήριο	Βρίσκεται σε διαρκή κίνηση και ενεργεί σαν να έχει μοτεράκι.
6 ^ο κριτήριο	Συνήθεια να μιλάει υπερβολικά

7 ^ο κριτήριο	Συχνή τάση να απαντάει απερίσκεπτα προτού να ολοκληρωθεί η ερώτηση
8 ^ο κριτήριο	Συχνή δυσκολία στο να αναμένει τη σειρά του/της.
9 ^ο κριτήριο	Συχνή τάση να διακόπτει τους άλλους, παρεμβαίνοντας αυθαίρετα σε συζητήσεις ή σε παιχνίδια άλλων.
	Για την διάγνωση της ΔΕΠ-Υ είναι απαραίτητη η εκδήλωση των παραπάνω συμπτωμάτων μέσα σε τουλάχιστον δυο διαφορετικά περιβάλλοντα. Επίσης, πρέπει να παρατηρούνται δυσλειτουργίες στο κοινωνικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό περιβάλλον του ατόμου.

(Πηγή από Πολυχρονοπούλου,2012)

4.6. Τύποι Θεραπευτικών παρεμβάσεων

Η αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ καθώς και των συνοδών προβλημάτων της, επιτελείται μέσω δυο θεραπευτικών μοντέλων. Οι πιο γνωστές και αποτελεσματικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ΔΕΠ-Υ είναι η φαρμακοθεραπεία και οι παρεμβάσεις ψυχοκοινωνικού περιεχομένου (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

4.6.1. Θεραπεία με φάρμακα

Η φαρμακοθεραπεία αφορά τη χορήγηση διεγερτικών φαρμάκων όπως τη μεθυλφενιδάτη, την αμφεταμίνη, την πεμολίνη και τα τρικυκλικά αντικαταθλιπτικά (Πολυχρονοπούλου,2012). Τα συγκεκριμένα φάρμακα λειτουργούν ως παράγοντες αποδέσμευσης και αναστολής της επαναφοράς της ντοπαμίνης στον εγκέφαλο (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Φάρμακα όπως η μεθυλφενιδάτη, δρουν και έχουν φανερά αποτελέσματα μετά από την πρώτη ώρα χορήγησης τους. Η επίδραση τους ελαττώνεται σταδιακά και εξαφανίζεται μετά από τέσσερις ώρες. Μετά από τις ώρες επίδρασης του φαρμάκου, το παιδί εμφανίζει και πάλι τα

συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ και κυρίως υπερκινητικότητα και αποδιοργάνωση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το φάρμακο να χορηγείται περισσότερες από μία φορές στο παιδί ανά ημέρα. Προτού η χορήγηση του φαρμάκου γίνει συστηματική, απαιτείται η χορήγηση του δοκιμαστικά έτσι ώστε να γίνει αντιληπτό το κατά πόσο αποτελεσματικά επιδρά στο παιδί ή όχι (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Σημαντική είναι δράση των ψυχοδιεγερτικών φαρμάκων στην αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι μεγάλο ποσοστό (70%-80%) παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή δείχνουν μεγάλη ανταπόκριση στην συγκεκριμένη θεραπεία (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008). Η κλινική τους κατάσταση βελτιώνεται αλλά και συνοδεύεται από παρενέργειες όπως συμπτώματα ανορεξίας και αϋπνίας, τα οποία όμως δεν θεωρούνται επικίνδυνα. Η μέθοδος της φαρμακοθεραπείας δεν θεραπεύει τη διαταραχή αλλά συμβάλλει στη μείωση των συμπτωμάτων υπερκινητικότητας, παρορμητικότητας και έλλειψης προσοχής για το διάστημα το οποίο εφαρμόζεται (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Όταν η δράση των ψυχοδιεγερτικών φαρμάκων δεν είναι η επιθυμητή ή δεν δύναται να εφαρμοστεί, τότε χορηγείται στο παιδί μια άλλη κατηγορία φαρμάκων, αυτή των τρικυκλικών αντικαταθλιπτικών (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008). Το πιο πρόσφατο φάρμακο το οποίο συνταγογραφείται για τις περιπτώσεις παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι το Strattera atomoxetine HCl. Πρόκειται για ένα μη διεγερτικό φάρμακο το οποίο έχει και αυτό ως στόχο την αντιμετώπιση των βασικών συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ (Πολυχρονοπούλου,2012).

4.6.2. Ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις

Εκτός από τη φαρμακευτική προσέγγιση αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, υπάρχουν και άλλες παρεμβατικές προσεγγίσεις ψυχοκοινωνικού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν τη συμμετοχή και την εκπαίδευση των γονέων σε προγράμματα ελέγχου και ρύθμισης της συμπεριφοράς καθώς και παρεμβατικά σχολικά προγράμματα συμπεριφοράς (Κακούρος & Μανιαδάκη,2012).

Οι συγκεκριμένες παρεμβατικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται πολλά χρόνια τώρα και συμβάλλουν σημαντικά στην μείωση όχι της υπερκινητικότητας αλλά στη ελάττωση εμφάνισης των δευτερογενών-συνοδών συμπτωμάτων (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

4.6.2.α). Η θεραπεία τροποποίησης της συμπεριφοράς

Πρόκειται για μια θεραπευτική προσέγγιση η οποία βασίζεται στη θεωρία της συντελεστικής και κοινωνικής μάθησης. Η εφαρμογή της προϋποθέτει σαφή περιγραφή της κατάστασης του παιδιού, προσδιορίζοντας συγκεκριμένα τα προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει καθώς και την συχνότητα με την οποία αυτά εμφανίζονται (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Επίσης, εξετάζει τη διάρκεια των δυσλειτουργιών που παρουσιάζει το παιδί καθώς και τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνονται. Ο ειδικός αναλύει τις συμπεριφορές των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και προχωρά στον καθορισμό των θεραπευτικών στόχων. Βασική αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται η θεραπεία της τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι αυτή της ενίσχυσης, σύμφωνα με την οποία οι συμπεριφορές του εκάστοτε παιδιού εξαρτώνται από το βαθμό ευχαρίστησης ή δυσανασκέτησης που προκαλούν οι δραστηριότητες στο παιδί. Μια ακόμη βασική παράμετρος της θεραπείας αποτελεί η μέθοδος της επιβράβευσης, μέσω της ανταμοιβής και του επαίνου (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2012).

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της μεθόδου απαιτείται η εκπαίδευση των γονέων, οι οποίοι αναλαμβάνουν το ρόλο του ειδικού – θεραπευτή. Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης θεραπευτικής προσέγγισης είναι η καλυτέρευση της συγκέντρωσης του παιδιού καθώς και ρύθμιση ελέγχου της συμπεριφοράς τους (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

4.6.2.β). Γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία

Στόχος της συγκεκριμένης θεραπευτικής μεθόδου είναι η αντιμετώπιση γνωσιακών προβλημάτων του παιδιού, που προκαλούν προβλήματα στην αντίληψη και ερμηνεία γεγονότων και συμπεριφορών των άλλων ατόμων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την δυσχερή σχέση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις προθέσεις και τα λεγόμενα τους (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2012).

Συνεπώς, βασικός στόχος της θεραπείας είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού στο να ελέγχει και να ρυθμίζει την συμπεριφορά του. Επίσης, επιχειρείται η απόκτηση στρατηγικών αλλά και δεξιοτήτων μέσω των οποίων τα παιδιά θα μπορούν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο την ποιότητα των σχέσεων τους με τον κοινωνικό περίγυρο τους (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

4.6.2.γ). Εκπαίδευση Γονέων στα συμπεριφοριστικά προγράμματα

Η εκπαίδευση γονέων σε συγκεκριμένες και αποτελεσματικές θεραπευτικές παρεμβατικές μεθόδους αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ, θεωρείται απαραίτητη για πολλούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς με παιδιά τα οποία έχουν ΔΕΠ-Υ δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές με αποτέλεσμα να προκαλούν τη διατήρηση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών και να παρεμποδίζουν την συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού τους (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Συνεπώς, η ελλιπής εξειδίκευση των γονέων σε θέματα ρύθμισης συμπεριφοράς των παιδιών τους, έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο την διατήρηση της υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης αλλά και την

δημιουργία δυσχερών συνθηκών οι οποίες προκαλούν την επιδείνωση των συμπεριφορών του παιδιού τους (Κακούρος & Μανιαδάκη,2012).

Η παραπομπή του παιδιού με ΔΕΠ-Υ σε κάποιον ειδικό καθώς και η αναζήτηση της σωστής θεραπευτικής προσέγγισης έγκειται στην διάθεση και απόφαση του γονέα. Για αυτό το λόγο η πληροφόρηση του γονέα για τη ΔΕΠ-Υ αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση της. Ο γονιός θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αλλά και να ενημερωθεί για τη μη αναστρέψιμη κατάσταση του παιδιού του. Πρέπει να του επισημανθεί ότι η ΔΕΠ-Υ δεν θεραπεύεται εντελώς και ότι απαιτεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές μεθόδους (Πολυχρονοπούλου,2012).

Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η συμμετοχή γονέων με παιδιά με ΔΕΠ-Υ, σε προγράμματα εκπαίδευσης γνωστά και ως «parent training». Τα προγράμματα αυτά μπορεί να εφαρμόζονται είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο και έχουν ως στόχο την κατάκτηση τεχνικών ικανοτήτων από τους γονείς, μέσω των οποίων θα μπορούν να ρυθμίζουν και να διαμορφώνουν την συμπεριφορά των παιδιών τους (Κακούρος & Μανιαδάκη,2012).

4.7. Σχολικές παρεμβάσεις

Εκτός από την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, με την εκπαίδευση των γονέων, θα πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες πρακτικές αντιμετώπισης και μέσα στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από την εκπαίδευση και εξειδίκευση των γονέων απαιτείται και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ καθώς και για το ποιές είναι οι κατάλληλες θεραπευτικές μέθοδοι που πρέπει να ακολουθηθούν (Πολυχρονοπούλου,2012).

Η αντιμετώπιση ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη προϋποθέτει συγκεκριμένες αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης του περιβάλλοντος της τάξης καθώς και αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εφόσον αντιληφθεί ότι ένα παιδί πάσχει από ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να οργανώσει το χώρο της σχολικής αίθουσας, με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να δημιουργήσει ευνοϊκές μαθησιακές συνθήκες για το παιδί (Κακούρος & Μανιαδάκη,2012).

Ο εκπαιδευτικός χώρος θα πρέπει να είναι συγκεκριμένα δομημένος, τοποθετώντας το παιδί με ΔΕΠ-Υ στις μπροστινές θέσεις έτσι ώστε να ελέγχεται άμεσα από τον εκπαιδευτικό και να ενισχύεται η προσωπική σχέση και επικοινωνία μαζί του. Επίσης, το παιδί θα πρέπει να περιβάλλεται από έναν λιτό χώρο χωρίς αντικείμενα που θα μπορούν να διασπάρουν την προσοχή του (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιβραβεύει και να ενισχύει με διάφορους τρόπους το παιδί με ΔΕΠ-Υ. Επίσης, θα πρέπει να έχει τη γνώση και την ικανότητα να δημιουργεί ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα, επινοώντας ευχάριστους και ευρηματικούς τρόπους διδασκαλίας. Μια ακόμη

ιδιότητα που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός είναι να μην επιζητά τη ταχύτητα στις απαντήσεις από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αλλά και μπορεί να τους δίνει σαφείς και απλές εντολές. Σημαντικό στην όλη διαδικασία είναι η εφαρμογή μικρών διαλλειμάτων αλλά και η προσδοκία μικρών και απλών μαθησιακών στόχων κάθε φορά (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008). Για αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χωρίζει σε μικρά κομμάτια την κάθε μαθησιακή δραστηριότητα (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008).

Σημαντικός παράγοντας στη θετική επίδραση του σχολείου στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών. Η στενή συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο συνεπάγεται στη διαδικασία εκμάθησης δεξιοτήτων διαβάσματος αλλά και στις καθημερινές αναφορές μορφής ημερολογίου (Γιαννοπούλου στο Κουρκούτας & Chartier,2008). Όσον αφορά το θέμα της σχολικής τιμωρίας αυτή θα πρέπει να επιβάλλεται με στόχο την μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς και όχι την επίπληξη και τον παραδειγματισμό του παιδιού μπροστά στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Πολυχρονοπούλου,2012).

Ένα ακόμη παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη είναι το πρόγραμμα αυτό-καθοδήγησης «Think Aloud» ή αλλιώς «Φωναχτή Σκέψη». Το πρόγραμμα αυτό έχει ως στόχο την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με συμπτώματα παρόρμησης. Βασικές αρχές του προγράμματος είναι η αυτό-καθοδήγηση και οι γνωστικές μιμήσεις του εκπαιδευτικού. Για την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να κατέχει την ανάλογη επιμόρφωση και ενημέρωση (Πολυχρονοπούλου,2012).

4.8. Η εφαρμογή της PARTheory στην Ειδική Αγωγή

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο στάδιο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Σημαντικό ρόλο μέσα στην οικογένεια παίζουν οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών αποτελούν τα συναισθήματα της αποδοχής-απόρριψης των γονέων προς αυτά. Η απόρριψη και η αποδοχή τους από τους γονείς επηρεάζουν σημαντικά τις συμπεριφορές των παιδιών (Ripoll-Núñez κ.α.2012).

Ο Rohner ανέπτυξε τη θεωρία της γονεϊκής αποδοχής-απόρριψης (PARTheory) σύμφωνα με την οποία η ψυχολογική κατάσταση και προσαρμοστικότητα των παιδιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά σχετικά με την αποδοχή ή απόρριψη που έχουν βιώσει από τους γονείς τους επίπεδο (Κουρκούτας & Chartier,2008). Τα παιδιά τα οποία βιώνουν την απόρριψη από τους γονείς τους είναι αντιδραστικά, εχθρικά και αδύναμα να διαχειριστούν τα συναισθήματα θυμού και αρνητισμού. Επίσης, παρουσιάζουν μελλοντικές παραβατικές συμπεριφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν παραπτώματα όπως χρήση ουσιών, κλοπές κ.α. Τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή σχολική και ακαδημαϊκή απόδοση και εμφανίζουν πολλά προβλήματα σε ψυχολογικό και διαπροσωπικό επίπεδο (Wilson κ.α.,2012).

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων οι Rohner και Rigazio-Digilio δημιούργησαν ένα μοντέλο παρέμβασης το οποίο εφαρμόζεται μέσα στα πλαίσια της οικογένειας (Ripoll-Núñez κ.α. 2012). Το μοντέλο εφαρμόζεται σε στάδια, από τα οποία το πρώτο περιλαμβάνει την λήψη πληροφοριών σχετικά με το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού. Οι πληροφορίες συλλέγονται μέσα από ερωτηματολόγια τα οποία μοιράζονται στην οικογένεια και έχουν ως αντικείμενο την αξιολόγηση σχέσεων των γονέων με την οικογένεια (Wilson κ.α.,2012). Στόχος του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η ενίσχυση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και όλα τα μέλη της οικογένειας όπως επίσης και η παροχή βοήθειας στους γονείς για μείωση των πιθανών καταθλιπτικών και στρεσογόνων συναισθημάτων τους. Μέσα από την καταπολέμηση των προβληματικών εμπειριών των γονέων, δύναται να πραγματοποιηθεί και η ένταξη και κοινωνικο-ψυχική θεραπεία των νεαρών παραβατών (Κουρκούτας & Chartier,2008).

4.8. Ανακεφαλαίωση

Η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ, ποικίλει και παρουσιάζει έμφυλες διαφορές. Συναντάται περισσότερο σε κορίτσια από ότι σε αγόρια και δεν έχει εξακριβωθεί ακόμα, το αν υφίσταται διαφορά στους τρόπους εκδήλωσης της ανάμεσα στα δυο φύλα. Οι αιτίες εμφάνισης ΔΕΠ-Υ σε παιδιά σχετίζεται με ανωμαλίες στη διαδικασία ανάπτυξης της προσοχής.

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν συμπτώματα πρωτογενή και δευτερογενή ή συνοδά. Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ γίνεται μέσω δυο διαγνωστικών εγχειριδίων το εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας και το εγχειρίδιο του Παγκόσμιου οργανισμού Υγείας.

Η αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ καθώς και των συνοδών προβλημάτων της, επιτελείται μέσω δυο θεραπευτικών μοντέλων. Οι πιο γνωστές και αποτελεσματικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ΔΕΠ-Υ είναι η φαρμακοθεραπεία και οι παρεμβάσεις ψυχοκοινωνικού περιεχομένου. Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ παίζουν και η οικογένεια αλλά και το ίδιο το σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

5.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως θέμα την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Αρχικά δίνεται ο ορισμός της ένταξης, όπως αυτή ορίζεται από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και εν συνεχεία ακολουθεί μια ανάλυση του νόμου της ειδικής αγωγής, σχετικά με την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Επίσης, παρατίθενται πληροφορίες για την ιστορική εξέλιξη της ένταξης στη χώρας μας, όπως επίσης και για τα ισχύοντα μοντέλα ενσωμάτωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο γίνεται αναφορά στον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

5.2. Ιστορική αναδρομή της ένταξης μαθητών με ΜΔ στην Ελλάδα

Το ενδιαφέρον της κοινωνίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είχε αρχίσει ήδη από τα πρώτα χρόνια του περασμένου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, την εποχή εκείνη έκαναν την εμφάνιση τους ιδιωτικά ιδρύματα τα οποία αφορούσαν τη φροντίδα ανθρώπων με προβλήματα και ανεπάρκειες. Ειδικότερα, το 1906 ιδρύεται ο «Οίκος τυφλών» ο οποίος είχε ως στόχο τη φροντίδα και φιλοξενία τυφλών παιδιών έως και δεκαοχτώ χρονών. Εν συνεχεία το 1923 ιδρύθηκε αντίστοιχο ίδρυμα για κωφάλαλα παιδιά με την ονομασία ο «Εθνικός Οίκος Κωφαλάλων» (Πολυχρονοπούλου,2012).

Μέσα στα επόμενα χρόνια, η ειδική αγωγή μεταβάλλεται πλέον σε θεσμό και πιο συγκεκριμένα το 1937, με σχετικό νόμο (Α.Ν 453 /1937) δημιουργείται το πρώτο ειδικό σχολείο στην Ελλάδα για παιδιά με νοητικά προβλήματα. Ένα χρόνο μετά ο νόμος εμπλουτίζεται και ορίζει την ίδρυση και άλλων ειδικών σχολείων σε Αθήνα και άλλες μεγάλες πόλεις (Πολυχρονοπούλου,2012).

Από τη δεκαετία του 1950 ξεκινά το ενδιαφέρον του κράτους για την ειδική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, επιτελούνται κάποια προκαταρκτικά βήματα τα οποία στη συνέχεια θα οδηγήσουν στη θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Με τη νομοθετική διαταγή 42400 του 1957, η ελληνική κυβέρνηση προβαίνει στη διάκριση της γενικής από την ειδική αγωγή (Πολυχρονοπούλου,2012).

Σημαντική περίοδο για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής θεωρείται η περίοδος της μεταπολίτευσης. Κατά την περίοδο αυτή συμβαίνει η συμβαίνει η συνταγματική κατοχύρωση των μειονεκτικών παιδιών και ιδρύεται η Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ, στόχος της οποία ήταν η δημιουργία νόμου για την ειδική αγωγή (Πολυχρονοπούλου,2012).

Ο πρώτο νόμος ειδικής αγωγής στην Ελλάδα συντάσσεται το 1981 (1143/8111), σύμφωνα με τον οποίο η ειδική αγωγή πλέον αναγνωρίζεται ως ένα ανεξάρτητο εκπαιδευτικό πεδίο. Συνεπώς, αναγνωρίζεται η ανάγκη δημιουργίας ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρακτικών, οι οποίες αφορούν άτομα με συγκεκριμένες ανάγκες. Ο συγκεκριμένος νόμος, θίγει το θέμα της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, με σκοπό όχι την εκπαίδευσή τους αλλά την μέλλουσα επαγγελματική αποκατάσταση τους. Εν συνεχεία, το 1983 δημιουργούνται οι ειδικές τάξεις για τα άτομα αυτά, οι οποίες μεταγενέστερα ονομάστηκαν τμήματα ένταξης (Κρουσταλλάκης, 2006).

Τέσσερα χρόνια αργότερα με το νόμο 1566/85 η ειδική αγωγή αναγνωρίζεται και αντιμετωπίζεται ως κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Ακολουθεί ο νόμος 1824/1988 σύμφωνα με τον οποίο θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση 3699/2008, ο οποίος ισχύει μέχρι και σήμερα (Πολυχρονοπούλου, 2012).

5.3. Ελληνική νομοθεσία για ειδική αγωγή

Ο νόμος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) θεσπίστηκε το 2008 και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και 36 συνολικά άρθρα (Νόμος 3699/2008).

Στα αρχικά κεφάλαια του νόμου περιλαμβάνονται ο ορισμός της ειδικής αγωγής όπως επίσης και οι στόχοι της. Η ειδική αγωγή ορίζεται ως οι «εκπαιδευτικές υπηρεσίες οι οποίες προσφέρονται στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Άρθρο 1 του Νόμου 3699/2008). Στα συγκεκριμένα άρθρα τονίζεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής καθώς και η δωρεάν παροχή της σε όλους.

Ένας από τους στόχους της ΕΑΕ είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε αναπήρους καθώς και το δικαίωμα για πλήρη συμμετοχή τους και συνεισφορά στην κοινωνία. Επίσης, ένας ακόμη στόχος της ΕΑΕ είναι τα άτομα αυτά να έχουν οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία αλλά και να μπορούν λαμβάνουν την κατάλληλη μόρφωση καθώς και να έχουν την ευκαιρία να εντάσσονται κοινωνικά και επαγγελματικά στους αντίστοιχους τομείς.

Οι προαναφερθέντες στόχοι επιτυγχάνονται με την έγκαιρη ιατρική διάγνωση καθώς και την διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ και ΙΠΔ, με τη συστηματική παρέμβαση και τέλος με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης. Επιπλέον, με τη θέσπιση του Νόμου 3699/2008 ο προηγούμενος όρος «ειδική αγωγή» πλέον αντικαθίσταται με τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση». Στο ίδιο κεφάλαιο τονίζεται η υποχρέωση του ΥΠΕΠΘ να παρέχει στις σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης κατάλληλες κτιριακές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις

αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες (Άρθρο 2 του Νόμου 3699/2008).

Επίσης στο πρώτο κεφάλαιο διευκρινίζεται και το ποιοι πρέπει να θεωρούνται μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς, οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι όσοι παρουσιάζουν χρόνιες ή πρόσφατες δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων και ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών. Επίσης, στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν όσοι παρουσιάζουν νοητικές και αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση, κωφοί, βαρήκοοι), καθώς και όσοι παρουσιάζουν κινητικές αναπηρίες, χρόνιες μη θεραπεύσιμες αρρώστιες, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στον συγκεκριμένο νόμο διευκρινίζεται ότι στην κατηγορία των μαθητών με ΕΑΕ δεν ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, συσχετισμένες με εξωγενείς παράγοντες (Άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008).

Εν συνεχεία, το ενδιαφέρον της νομοθεσίας επικεντρώνεται στο θέμα της διάγνωσης και της αξιολόγησης. Η διάγνωση και η αξιολόγηση παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της ειδικής αγωγής. Η διάγνωση μαθητών με ΕΑΕ γίνεται μέσω των ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων. Πιο συγκεκριμένα, στη δικαιοδοσία των ΚΕΔΔΥ είναι η αξιολόγηση μαθητών κάτω των 22 ετών. Η επιτροπή των ΚΕΔΔΥ αποτελείται από πέντε μέλη και ειδικότερα από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ, έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή.

Όσον αφορά την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ), αυτή εφαρμόζεται σε ειδικά σχολεία και έχει ως στόχο την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Η ύπαρξη της εξαρτάται από την απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και αποτελείται από ένα ψυχολόγο, έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ και έναν κοινωνικό λειτουργό (Άρθρο 4 του Νόμου 3699/2008). Οι αξιολογήσεις και οι διαγνώσεις οι οποίες επιτελούνται από τους παραπάνω φορείς, φέρουν πάντα και την ανάλογη ιατρική γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή (Άρθρο 5 του Νόμου 3699/2008).

Όσον αφορά τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήπιας μορφής, αυτοί μπορούν να φοιτούν είτε σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, είτε σε τμήματα ένταξης (ΤΕ). Επίσης, στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητο ο αριθμός των παιδιών να είναι μειωμένος και οι παραπάνω μαθητές να κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδιας τάξης.

Από την άλλη, οι μαθητές που δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, φοιτούν και αυτοί ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ, αλλά πάντα με την κατάλληλη στήριξη και παρουσία Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ). Σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, τότε η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται είτε σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ, είτε σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων και Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, είτε μέσω της οικοδιδασκαλίας, ύστερα από γνωμάτευση ιατρικού και παιδαγωγικού φορέα (Άρθρο 6 του Νόμου 3699/2008). Στο τελευταίο άρθρο του πρώτου κεφαλαίου αναφέρονται θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των κωφών, τυφλών και αυτιστικών μαθητών (Άρθρο 7 του Νόμου 3699/2008).

Στο δεύτερο κεφάλαιο του Νόμου 3699/2008 γίνεται αναφορά στα οργανωτικά θέματα τη ΕΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, ως σχολικές μονάδες ορίζονται νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια της ΕΑΕ. Τα νηπιαγωγεία της ΕΑΕ δέχονται μαθητές έως και επτά χρονών, τα αντίστοιχα δημοτικά έως και 14-15 ετών μαθητές, τα γυμνάσια έως και το 19ο έτος, ενώ τα λύκεια έως το 23ο έτος της ηλικίας τους. Υπάρχουν και τα πενταετούς φοίτησης ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, καθώς τα τετραετούς φοίτησης ειδικά επαγγελματικά λύκεια.

Ύστερα από τη φοίτηση στο ειδικό ή επαγγελματικό γυμνάσιο, οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν στην ειδική επαγγελματική σχολή, ενώ αντίστοιχα οι απόφοιτοι του ειδικού δημοτικού στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Για τους μαθητές τους οποίους φοιτούν στις παραπάνω σχολικές μονάδες, υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένα και εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, η φοίτηση των μαθητών με ΕΑΕ μπορεί να ξεπεράσει το 23ο έτος της ηλικίας τους, μόνο ύστερα από απόφαση του αρμόδιου διευθυντή, η οποία θα πρέπει να συνοδεύεται από τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ (Άρθρο 8 του Νόμου 3699/2008).

Για τη δημιουργία ειδικού δημοτικού σχολείου και ΕΕΕΕΚ είναι απαραίτητο ο αριθμός των μαθητών με ΕΑΕ να μην είναι μικρότερος από 5. Επίσης, το σχολικό έτος των ΣΜΕΑΕ είναι το ίδιο με αυτό των αντίστοιχων σχολείων της γενικής εκπαίδευσης και τα ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ισότιμα προς τα αντίστοιχα γενικά σχολεία. Επιπλέον, η καθημερινή μεταφορά των μαθητών στις ΣΜΕΑΕ γίνεται με σχολικά λεωφορεία της Ενιαίας Σχολικής Επιτροπής του Συγκροτήματος ή με οχήματα χρηματοδοτούμενα από τις Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις (Άρθρο 8 του Νόμου 3699/2008).

Όσον αφορά την διοικητική εποπτεία των ειδικών σχολικών μονάδων, αυτά υπάγονται στα αντίστοιχα τμήματα ΕΑΕ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια όπως επίσης και τα ΕΕΕΕΚ, διοικούνται από τα Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Άρθρο 9 του Νόμου 3699/2008).

Τη διοίκηση των εκάστοτε ειδικών σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος του προσωπικού. Για να τοποθετηθεί κάποιος ως διευθυντής σε ΣΜΕΑΕ, θα πρέπει εκτός από τα απαραίτητα προσόντα του ειδικού εκπαιδευτή, να έχει και 3ετή τουλάχιστον προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑΕ ή ΚΕΔΔΥ. Οι διευθυντές των ειδικών σχολικών μονάδων επιλέγονται από τα οικεία Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ) και τα οικεία Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ) (Άρθρο 10 του Νόμου 3699/2008).

Στο ίδιο κεφάλαιο διευκρινίζεται και ο ρόλος των ΚΕΔΔΥ. Πρόκειται για αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, οι οποίες υπάγονται στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και λειτουργούν ως διαγνωστικά, αξιολογικά και υποστηρικτικά κέντρα μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις συγκεκριμένες υπηρεσίες, γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν και να καθοδηγηθούν σχετικά με θέματα ΕΑΕ.

Τα ΚΕΔΔΥ πλαισιώνονται από Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΠ), ΕΕΠ και Διοικητικό Προσωπικό (ΔΠ). Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στο προσωπικό τους συγκαταλέγονται εκπαιδευτικοί ΠΕ 60 ή ΠΕ61, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, φιλόλογοι, μαθηματικοί, γυμναστές ΕΑΕ, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, παιδοψυχίατροι, παιδίατροι, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, επαγγελματικοί σύμβουλοι, φυσικοθεραπευτές, σχολικοί νοσηλεύτες, εξειδικευμένοι εκπαιδευτές για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών και μουσικοθεραπευτές (Άρθρο 12 του Νόμου 3699/2008).

Ο προϊστάμενος του εκάστοτε ΚΕΔΔΥ επιλέγεται από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΥΣΕΕΠ) για τέσσερα χρόνια. Ο κάθε προϊστάμενος έχει καθοδηγητικό και διοικητικό ρόλο. Επίσης τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται και με τα Κέντρα Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ) (Άρθρο 12 του Νόμου 3699/2008).

Σημαντικός είναι δε και ο ρόλος του τμήματος ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στόχος του συγκεκριμένου τμήματος είναι η έρευνα και η μελέτη σε επιστημονικό επίπεδο θεμάτων ΕΑΕ, όπως επίσης και η τεκμηρίωση όλων των συναφή θεμάτων. Επίσης, ρόλος του είναι και η δημιουργία προτάσεων για εκπαιδευτικές πολιτικές στον τομέα της ΕΑΕ. Επιπλέον, ένας ακόμη στόχος του τμήματος είναι η σχεδίαση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τα άτομα του προσωπικού καθώς και η δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων και υλικού για όλες τις βαθμίδες της ΕΑΕ.

Σημαντικός είναι ο ρόλος του και στο τομέα αξιολόγησης προγραμμάτων ΕΑΕ καθώς και στην προώθηση της τεχνολογίας στην ΕΑΕ. Τέλος, το τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρέχει επιστημονική υποστήριξη στο έργο των Σχολικών Συμβούλων ΕΑΕ και είναι εκείνος ο φορέας μέσω του οποίου γίνεται η αξιολόγηση του έργου των ΚΕΔΔΥ (Άρθρο 14 του Νόμου 3699/2008).

5.4. Η ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

5.4.1. Τα μοντέλα ενσωμάτωσης μέχρι το 2000

Το θέμα της ενσωμάτωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, απασχόλησε την ελληνική κοινωνία, πιο εντατικά από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα και έπειτα. Μέχρι το 2000 οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες δεν είχαν πολλές επιλογές όσον αφορά την εκπαίδευσή τους (Πολυχρονοπούλου,2012).

Πιο συγκεκριμένα, μια από τις επιλογές που είχαν τότε οι μαθητές ήταν να φοιτήσουν σε δημόσια ή ιδιωτικά ειδικά σχολεία. Στα σχολεία αυτά τους παρέχονταν ψυχοκοινωνική στήριξη αλλά και ιατρική. Επίσης, μια ακόμη επιλογή αποτελούσε και η συμμετοχή σε ειδικά προγράμματα όπως αυτά του ΗΛΙΟΣ Ι και ΗΛΙΟΣ ΙΙ. Τα προγράμματα ΗΛΙΟΣ Ι και ΙΙ ήταν κοινοτικά ευρωπαϊκά προγράμματα, τα οποία διήρκησαν τέσσερα χρόνια και εφαρμόστηκαν μέσα στην περίοδο 1988-1996. Στόχος του προγράμματος ήταν οι οικονομική, ψυχολογική και κοινωνική στήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες (Λάμπας & Μπούκας,2011).

Τέλος, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούσαν να φοιτήσουν σε ειδικές τάξεις, οι οποίες από το 2000 και έπειτα μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης (Λάμπας & Μπούκας,2011).

5.4.2. Τα τμήματα ένταξης στην Ελλάδα

Πρόδρομος των τάξεων ένταξης ήταν οι ειδικές τάξεις οι οποίες λειτουργούσαν πριν το 2000 και κυρίως κατά τη δεκαετία του '80-'90. Στις τάξεις αυτές φοιτούσαν μαθητές οι οποίοι είχαν κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές με γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες (Κρουσταλάκης,2006).

Ο χαρακτήρας φοίτησης στις τάξεις ένταξης είναι προσωρινός καθώς κύριος στόχος τους είναι η προετοιμασία του μαθητή για την ενσωμάτωση του στις τάξεις του γενικού σχολείου. Στα τμήματα ένταξης φοιτούν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν υποβληθεί σε κάποια εξέταση για να διαγνωστεί το αν έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή όχι αλλά τα παιδιά αυτά παραπέμπονται στα συγκεκριμένα τμήματα από τον ίδιο τον δάσκαλο (Λάμπας & Μπούκας,2011).

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η φοίτηση των μαθητών στα συγκεκριμένα τμήματα γίνεται ύστερα από αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Ο δάσκαλος, εισηγείται τη φοίτηση των μαθητών αυτών στα τμήματα ένταξης, στηριζόμενος μόνο στο τι αυτός αντιλαμβάνεται ως μαθησιακό πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, εάν κάποιο παιδί με χαμηλή επίδοση αντιμετωπίζει προβλήματα στο μάθημα και στη μελέτη τότε ο εκπαιδευτικός συμπεραίνει ότι το παιδί αυτό έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία (Δελλασούδας,2005).

Συνεπώς, σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία της ένταξης παίζει ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου αλλά και ο ίδιος ο διευθυντής. Αυτοί θα πρέπει να κάνουν το πρώτο βήμα έτσι ώστε να διεξαχθεί ομαλά η όλη διαδικασία. Αυτό αποδεικνύεται μέσα από έρευνες οι οποίες τονίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η έρευνα της Τζουριάδου έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που εντάσσονται στα τμήματα ένταξης, παροτρύνθηκαν από τον δάσκαλο τους στο γενικό σχολείο. Επίσης, η Βλάχου σε έρευνα της, κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου είναι αυτός ο οποίος αρχίζει την όλη διαδικασία ένταξης, όπως επίσης και στο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παραπέμπονται στα τμήματα ένταξης, το κάνουν χωρίς διάγνωση και μόνο με βάσεις τις απόψεις του δασκάλου (Τζουριάδου,2011).

Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος κάθε τάξης αφού εντοπίσει προβλήματα μάθησης σε κάποιους από τους μαθητές του, ενημερώνει το διευθυντή του σχολείου και αυτός με τη σειρά του έρχεται σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης για να προχωρήσει η διαδικασία ένταξης. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης είναι αυτός ο οποίος θα ενημερώσει τους γονείς των μαθητών για την μαθησιακή κατάσταση των παιδιών τους, όπως επίσης και για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Έπειτα, όσοι γονείς ενδιαφέρονται να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε τμήματα ένταξης, προχωρούν σε υποβολή υπεύθυνης δήλωσης για να δηλώσουν τη συναίνεση τους (Λάμπας & Μπούκας, 2011).

Όταν το παιδί ξεκινά να φοιτά στη τάξη ένταξης τότε ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη τη κατάσταση του παιδιού, δημιουργεί ένα προσωπικό φάκελο, τον οποίο κατατάσσει στο αρχείο του και στον οποίο καταγράφεται η πρόοδος του μαθητή. Ο φάκελος αυτός είναι απόρρητος και πρόσβαση έχει μόνο ο εκπαιδευτικός. Τα στοιχεία τα οποία περιλαμβάνονται στο φάκελο του κάθε μαθητή, αφορούν το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή όπως επίσης και τη ψυχολογική και κοινωνική του κατάσταση. Επίσης, μέσα σ' αυτόν καταχωρούνται και στοιχεία από αξιολογήσεις τις οποίες υφίσταται το παιδί (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Ο δάσκαλος λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πληροφορίες από το υπόβαθρο του μαθητή, προβαίνει σε μια προσωπική αξιολόγηση του, έτσι ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει και να εφαρμόσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα βοηθήσει το μαθητή να βελτιωθεί. Αυτό συνεπάγεται το ότι ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης έχει λάβει εξειδικευμένη μόρφωση και εκπαίδευση πάνω στο θέμα (Λάμπας & Μπούκας,2011).

Πιο συγκεκριμένα, όπως ορίζεται από το νόμο της ειδικής αγωγής του 2008, ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει τα τμήματα ένταξης πρέπει είτε να έχει μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική εκπαίδευση ή προπτυχιακές σπουδές στα τμήματα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ή στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Ο δάσκαλος της τάξης ένταξης, θα πρέπει να έχει την ανάλογη επιμόρφωση γιατί ανάλογα με την ατομική αξιολόγηση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες του, πρέπει να είναι σε θέση να διαμορφώνει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για το κάθε παιδί. Το κάθε ατομικό πρόγραμμα έχει ως στόχο τη σταδιακή βελτίωση του παιδιού, όπως επίσης και τη σταδιακή κάλυψη των μαθησιακών του αναγκών, έτσι ώστε να μπορέσει να ενσωματωθεί πλήρως στη τάξη του γενικού σχολείου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης είναι διττός καθώς εκτός από τις ευθύνες που έχει μέσα στο τμήμα, θα πρέπει να είναι και αυτός ο οποίος θα συμβουλευεί τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης αλλά και τον οικογενειακό περίγυρο του μαθητή (Δελλασούδας,2005).

Σημασία έχει ο δάσκαλος του γενικού σχολείου να μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του μαθητή του οποίου φοιτά στο ενταξιακό τμήμα, κάτι το οποίο μπορεί να κάνει μόνο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης. Συνεπώς, η προσπάθεια ένταξης του μαθητή μέσα στη γενική τάξη προϋποθέτει, όχι μόνο το έργο που γίνεται μέσα στο τμήμα ένταξης αλλά και στο τι ακολουθεί μέσα στη γενική τάξη (Δελλασούδας,2005).

Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες αναφέρονται στην ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής του συμπεριφοράς του μαθητή αλλά και σε θέματα τα οποία αφορούν την κινητικότητα του. Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει και το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο φοιτούν τα παιδιά αυτά. Πιο συγκεκριμένα, σημαντικός παράγοντας είναι το μέγεθος της αίθουσας, η οποία θα πρέπει να είναι μεγάλη, έτσι ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει με άνεση το κάθε ατομικό πρόγραμμα για τον κάθε μαθητή (Λάμπας & Μπούκας,2011).

Είναι επίσης σημαντικό, τα παιδιά να βρίσκονται σε μια σχετική απόσταση μεταξύ τους έτσι ώστε να μην διασπάται η προσοχή τους. Τα θρανία θα πρέπει να είναι έτσι τοποθετημένα ώστε να μην θυμίζουν μια παραδοσιακή τάξη. Αυτό έχει ως στόχο την αποδέσμευση των παιδιών από τυχόν κακές εμπειρίες στο γενικό σχολείο. Απαραίτητος είναι και ο ανάλογος εξοπλισμός, ο οποίος θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, έτσι ώστε να υλοποιούνται όλα τα ατομικά προγράμματα. Όσον αφορά το είδος του διδακτικού υλικού, αυτό θα πρέπει να είναι πολυαισθητηριακό, για να γίνει εφικτή η εφαρμογή του σε όλα τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Επομένως, στόχος των τμημάτων ένταξης είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και η παράλληλη ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη. Μέσα στα προγράμματα ένταξης, ο μαθητής μαθαίνει καινούργιες στρατηγικές μάθησης για να μπορέσει να ακολουθήσει γνωστικά και τα παιδιά της γενικής τάξης. Επίσης εξελίσσεται κοινωνικά και ψυχικά, μέσα από τη βοήθεια του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης (Λάμπας & Μπούκας,2011).

Καταπολεμούνται οι ανασφάλειες καθώς και η χαμηλή αυτοεκτίμηση την οποία έχουν τα παιδιά αυτά, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση τους και τις δυνατότητες τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την διαμόρφωση αυτών των παιδιών έτσι ώστε να αποτελέσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες μέσα στην κοινωνία (Δελλασούδας, 2005).

Τα ευεργετικά αποτελέσματα της ένταξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αποδεικνύουν και έρευνες όπως αυτή του Ρούμεν (2009), ο οποίος χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της παρατήρησης και της συνέντευξης, μελέτησε το ποια είναι τα αποτελέσματα της ένταξης σε συγκεκριμένα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από διαδοχικές παρατηρήσεις και από συνεντεύξεις ειδικών παιδαγωγών ορισμένων τμημάτων ένταξης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μεγάλο ποσοστό από τα παιδιά που φοιτούν στα τμήματα αυτά έχουν βελτιωθεί σημαντικά.

Μέσα από την έρευνα προέκυψε ότι τα προγράμματα τα οποία εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αφορούσαν κυρίως τη βελτίωση της μαθησιακής τους ικανότητας. Η έρευνα δεν έγινε μόνο για παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αλλά και σε παιδιά με σοβαρές ειδικές ανάγκες, για τα οποία διαμορφώθηκαν προγράμματα τα οποία είχαν ως στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Σημαντικό είναι δε το ότι τα προγράμματα αυτά τα οποία δημιουργήθηκαν δεν ήταν εξατομικευμένα αλλά ακολουθούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Άρα η ένταξη έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, περιλαμβάνοντας και το γνωστικό αλλά και το ψυχοκοινωνικό τομέα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή ρηξικέλευθων προγραμμάτων στα οποία χρησιμοποιούνται ανάλογες διδακτικοί μέθοδοι.

5.4.3. Είδη σχολικής ένταξης

Υπάρχουν διάφορα είδη προγραμμάτων σχολικής ένταξης, μέσα στα οποία οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να λάβουν εκπαιδευτική και συμβουλευτική στήριξη. Το κριτήριο για την φοίτηση των παιδιών στα διαφορετικά είδη ένταξης έγκειται στο είδος της μαθησιακής δυσκολίας την οποία έχουν καθώς και στο βαθμό πολυπλοκότητας της (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη των μαθητών μπορεί να γίνει μέσα στα πλαίσια ξεχωριστών ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων. Πρόκειται για ειδικά σχολεία τα οποία έχουν ημερήσιο χαρακτήρα και στα οποία φοιτούν μαθητές από διάφορες περιοχές. Τα σχολεία αυτά δεν βρίσκονται στην ίδια περιοχή με τα γενικά σχολεία των παιδιών. Συνεπώς, μαζεύουν μαθητές από διάφορες περιοχές, οι οποίοι μετακινούνται με σχολικά αυτοκίνητα (Λάμπας & Μπούκας, 2011).

Συνήθως, οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν στα σχολεία αυτά, είναι μαθητές με ειδικές ανάγκες, όπως παιδιά με νοητική υστέρηση, με

προβλήματα στην ακοή, στην ομιλία και στην όραση αλλά και με κινητικά προβλήματα (Πολυχρονοπούλου,2012).

Άλλο μοντέλο ένταξης είναι αυτό κατά το οποίο το παιδί φοιτά σε ειδικό σχολείο το οποίο είναι ενσωματωμένο στο σχολικό συγκρότημα του γενικού σχολείου. Υπάρχει και το είδος ένταξης το οποίο αφορά την συστέγαση του ειδικού σχολείου με το γενικό. Σ' αυτή τη περίπτωση και τα δυο σχολεία συνυπάρχουν στο ίδιο κτήριο και όχι μόνο στο ίδιο σχολικό συγκρότημα (Λάμπας & Μπούκας,2011).

Και στα δυο μοντέλα ένταξης, η δράση των μαθητών περιορίζεται μόνο μέσα στο ειδικό σχολείο. Η μοναδική ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα παιδιά των γενικών τάξεων με τα παιδιά των ειδικών τάξεων είναι κατά την ώρα του διαλείμματος. Παρόλα αυτά, έχουν την δυνατότητα, όταν αυτό φυσικά το επιτρέπουν οι συνθήκες να παρακολουθούν παράλληλα μαθήματα με τα παιδιά του γενικού σχολείου όπως η αισθητική αγωγή, η γυμναστική και η μουσική. Η συνδιδασκαλία μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες έγκειται στην κρίση του εκπαιδευτικού (Πολυχρονοπούλου,2012).

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να λάβει χώρα και μέσα στο ίδιο το σχολείο στο οποίο φοιτούν παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα. Υπάρχει ένας δάσκαλος, αυτός του γενικού σχολείου, ο οποίος έχει την ευθύνη για την διαμόρφωση και εφαρμογή όλων των προγραμμάτων των μαθημάτων. Το συγκεκριμένο είδος ένταξης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία μπορεί να τελεστεί μόνο από τον γενικό δάσκαλο, ο οποίος εκτός της ευθύνης των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, έχει και την ευθύνη να παρέχει ειδική βοήθεια στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Λάμπας & Μπούκας,2011).

Για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, θα πρέπει ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να μην είναι μεγάλος μέσα στην τάξη. Επίσης, ο δάσκαλος πρέπει να κατέχει την κατάλληλη μόρφωση για να παράσχει ειδική βοήθεια στα παιδιά αυτά καθώς και να επιδιώκει την συνεχή επιμόρφωση του. Άλλος τρόπος εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου ένταξης είναι η κοινή διδασκαλία των μαθητών με τη βοήθεια ενός ειδικού παιδαγωγού, ο οποίος συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Τέλος, η ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να γίνει με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό (Πολυχρονοπούλου,2012).

5.5. Ένταξη παιδιών που βιώνουν προβληματικές καταστάσεις πένθους

Μέσα στις ομάδες παιδιών οι οποίες χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικές διαταραχές καθώς και προβλήματα στην συμπεριφορά τους, λόγω απώλειας ενός προσφιούς τους ατόμου. Ο όρος πένθος αναφέρεται στην μεταβατική κατάσταση προσαρμογής στην οποία βρίσκεται το άτομο μετά από την απώλεια ενός αγαπημένου του ατόμου (Χατζηνικολάου,2008).

Το πένθος έχει σημαντικές ψυχικές επιδράσεις στην ζωή του ατόμου είτε αυτό είναι ενήλικας είτε παιδί. Το πένθος διαφέρει από το θρήνο στο ότι το δεύτερο αποτελεί την διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά μεταβαίνουν στο επόμενο στάδιο κατά το οποίο προσαρμόζονται στην καινούργια πραγματικότητα και στις καινούργιες συνθήκες (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Όταν το άτομο βιώνει ένα θάνατο, περνάει σταδιακά από διάφορες φάσεις οι οποίες αποτελούν το φυσιολογικό κύκλο του πένθους. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί καλείται να περάσει αρχικά το στάδιο κατά το οποίο θα πρέπει να αποδεχτεί την απώλεια και την καινούργια πραγματικότητα. Έπειτα, βιώνει συναισθήματα πόνου και κατάθλιψης για ό,τι του συμβαίνει, τα οποία ακολουθεί το στάδιο προσαρμογής στο περιβάλλοντα χώρο μέσα στο οποίο αντιμετωπίζει την απουσία του νεκρού. Το τελευταίο στάδιο το οποίο διανύει ένα παιδί κατά τη διάρκεια του πένθους είναι η εύρεση τρόπων για διατήρηση της μνήμης του νεκρού. Τα στάδια αυτά δεν συμβαίνουν γραμμικά καθώς πολλές φορές τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν ετεροχρονισμένες αντιδράσεις ή απλά να μην μπορέσουν να μεταβούν στο επόμενο στάδιο. Αυτό οφείλεται στο ότι ο θάνατος έχει ποικίλες ψυχολογικές συνέπειες στο παιδί, του οποίου η ψυχική ανάπτυξη ανατρέπεται και αλλάζει (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Σημαντικό ρόλο στην ομαλή αντιμετώπιση του πένθους από τα παιδιά, παίζει η ίδια η οικογένεια και το πώς αυτή θα διαχειριστεί το γεγονός. Η σημασία της οικογένειας έγκειται στο γεγονός του πώς και με ποιά δυναμική θα αντιμετωπιστεί το πρόβλημα καθώς και το τι υποδομή και συνοχή έχει σαν μονάδα. Εξίσου ιδιαίτερο ρόλο παίζει και ο κοινωνικός περίγυρος, ο οποίος σε συνδυασμό με την οικογένεια είναι αυτός που θα καθορίσει το πώς θα προσλάβει το παιδί το θάνατο καθώς και το πώς θα βιώσει το πένθος (Χατζηνικολάου,2009). Το αν θα εκλάβει το παιδί φυσιολογικά την εμπειρία του θανάτου και του πένθους, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο θα διοχετευθεί η πληροφορία απώλειας από το περιβάλλον αλλά και από το πώς διαχειρίζεται η ίδια η οικογένεια την απώλεια και την έκφραση των συναισθημάτων της (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Επίσης, το πώς θα βιώσει το παιδί το πένθος εξαρτάται και από την ηλικία του. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί εισάγεται στην διαδικασία πένθους μετά τα δυο του χρόνια, όπου και μπορεί και αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα αλλά και την απώλεια (Χατζηνικολάου,2008). Το παιδί δεν εμφανίζει λεκτικές διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια του πένθους αλλά παρουσιάζει έντονες συμπεριφορικές αλλαγές. Συνήθως τα παιδιά τα οποία βιώνουν το πένθος διακατέχονται από συναισθήματα άγχους, ενοχών, πανικού και κενότητας. Επίσης, παρουσιάζουν προβλήματα ψυχικού και σωματικού τύπου και εκδηλώνουν καταθλιπτικές τάσεις καθώς και μια ιδιαίτερη παθητικότητα (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Όλα αυτά δύνανται να συνοδεύονται από παραβατικές συμπεριφορές οι οποίες οφείλονται στην αδυναμία του παιδιού να διαχειριστεί την όλη κατάσταση. Επιπλέον, οι ποικίλες αντιδράσεις που μπορεί να έχουν τα παιδιά αυτά σχετίζονται και την ίδια την δομή της οικογένειας. Σε

περιπτώσεις όπου τα παιδιά έχουν βιώσει συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια, δυσλειτουργικές συμπεριφορές των γονέων καθώς και ψυχολογικά προβλήματα που πιθανόν να παρουσιάζουν οι ίδιοι, όλα αυτά συμβάλλουν στη μη ομαλή διαδικασία αποδοχής της απώλειας και κατά συνέπεια του πένθους (Χατζηνικολάου,2009).

Σημαντικός είναι επίσης και ο ρόλος του επιζώντα γονέα και το πώς αυτός στηρίζει και βοηθάει το παιδί να ξεπεράσει την απώλεια. Σε περίπτωση που οι επιζώντες γονείς δεν μπορέσουν να διαχειριστούν την κατάσταση και ασκήσουν πίεση στο παιδί, τότε θα προκαλέσουν έντονες συμπεριφορές θυμού και παραβατικότητας (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Η αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού γίνεται εμφανής μέσα στο σχολικό πλαίσιο και σχετίζεται με την απότομη χαμηλή σχολική επίδοση του καθώς και με προβλήματα αδυναμίας επίλυσης του θρήνου. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν περιπτώσεις όπου η αλλαγή δεν είναι εμφανής σε πρώτο στάδιο αλλά εκδηλώνεται πολύ αργότερα, σημειώνοντας δείγματα αποδιοργάνωσης και έλλειψης στόχων των παιδιών (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Επιπλέον παράγοντες οι οποίοι παίζουν ρόλο στη διαδικασία του πένθους είναι το φύλο του γονέα που απεβίωσε καθώς και η προσωπική του σχέση με το παιδί. Επίσης, οι διαταραχές που παρουσιάζει το παιδί σχετίζονται άμεσα με το τον τρόπο κατά τον οποίο απεβίωσε το αγαπημένο του πρόσωπο όπως επίσης και υπό ποιες συνθήκες αυτό συνέβη. Ιδιαίτερος σημαντικές θεωρούνται οι περιπτώσεις παιδιών που βιώνουν το πένθος για τον γονέα ο οποίος διέπραξε αυτοκτονία. Αυτές οι περιπτώσεις χρήζουν έγκαιρης και συστηματικής ψυχο-συμβουλευτικής παρέμβασης (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Εάν το παιδί υποπέσει σε αξεπέραστο θρήνο τότε αυτό μπορεί να προκαλέσει μια σειρά σημαντικών ψυχοσωματικών προβλημάτων. Για αυτό το λόγο η έγκαιρη παρέμβαση θεωρείται απαραίτητη έτσι ώστε να μπορέσει το παιδί να αντιμετωπίσει την απώλεια. Το παιδί εκδηλώνει την ανάγκη για βοήθεια μέσα από πράξεις, οι οποίες έχουν συμβολικό χαρακτήρα. Μέσα από την ψυχοθεραπευτική παρέμβαση το παιδί θα προσπαθήσει με την βοήθεια ειδικών να ξεπεράσει την εμπειρία του θανάτου και να μη δημιουργήσει τραύματα τα οποία στο μέλλον μπορεί να αποβούν μοιραία για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Ιδιαίτερος σημαντικό στην παρέμβαση σχετικά με τέτοια θέματα είναι το ίδιο το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνεται άμεσα για περιπτώσεις σοβαρής ασθένειας κάποιου γονιού καθώς και για την απώλεια του. Εάν αυτή η ενημέρωση δεν δύναται να γίνει από πλευρά των γονιών, τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε συνεχή επαγρύπνηση και να πλησιάζει τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν απότομη αλλαγή στη συμπεριφορά τους ή απλά παρεκκλίνουν από τις συνηθισμένες συμπεριφορές. Θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τα προβλήματα του παιδιού και αφουγκραστεί τον πόνο και το πένθος του (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Εφόσον ο εκπαιδευτικός επιδείξει θετική στάση προς το παιδί, τότε θα δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης, η οποία θα λειτουργήσει θεραπευτικά στην πληγή του τραυματισμένου παιδιού (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Η προσωπική και με ιδιαίτερη ευαισθησία κίνηση του εκπαιδευτικού θα μπορέσει να αποτελέσει την καλύτερη στρατηγική για την εξομάλυνση των συναισθηματικών, ψυχολογικών και σωματικών συμπτωμάτων που παρουσιάζει το παιδί λόγω πένθους (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Η σχέση εκπαιδευτικού – παιδιού μπορεί να αποτελέσει το κίνητρο για να μπορέσει να βιώσει το παιδί όλα τα στάδια της απώλειας κανονικά, χωρίς να υποπέσει σε καταστάσεις ανεπύλου πένθους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει το άτομο εκείνο, όπου το παιδί θα εκφράσει τα συναισθήματα του και τις ανησυχίες του. Επίσης, ο δάσκαλος είναι αυτός που μπορεί να συστήσει πρακτικές λύσεις στους γονείς του παιδιού, προτείνοντας τους να λάβουν μέρος σε ομαδικές συγκεντρώσεις θεραπευτικού χαρακτήρα, όπου μπορούν να έρθουν σε επαφή με άτομα τα οποία βιώνουν τις ίδιες καταστάσεις. Η παραπομπή σε ειδικό μπορεί να γίνει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος όμως θα πρέπει να είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσει επαρκώς και να αποδείξει στους γονείς ότι η συμβολή ειδικού είναι απαραίτητη (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός δύναται να παίζει καταλυτικό ρόλο στην ένταξη του μαθητή ο οποίος αντιμετωπίζει απώλεια ενός αγαπημένου του ατόμου. Μέσα από τη σωστή τακτική, χωρίς να ηθικολογεί αλλά έχοντας εμπιστοσύνη στη διαισθητικότητα του μπορεί να αποτελέσει τον πιο σημαντικό παράγοντα βοήθειας του παιδιού (Κουρκούτας & Chartier, 2008). Στην Ελλάδα η συγκεκριμένη στάση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη καθώς δεν εφαρμόζονται ομαδικά προγράμματα ένταξης ευάλωτων ομάδων παιδιών, όπως συμβαίνει στο εξωτερικό. Η σημασία των προγραμμάτων αυτών είναι εξαιρετικά σημαντική λόγω του ότι αφορούν τρόπους αντιμετώπισης και πρόσληψης της ιδέας του θανάτου καθώς και προβλήματα τα οποία προκύπτουν από ανωμαλίες στη διαδικασία του θρήνου. Άρα είναι αναγκαία η δημιουργία συμβουλευτικών υποδομών μέσα στο σχολείο σχετικά με θέματα που έχουν να κάνουν με το θάνατο και την εμπειρία του πένθους (Κουρκούτας & Chartier, 2008).

Ανακεφαλαίωση

Ο πρώτο νόμος ειδικής αγωγής στην Ελλάδα συντάσσεται το 1981 και η ειδική αγωγή αναγνωρίζεται ως ένα ανεξάρτητο εκπαιδευτικό πεδίο. Με το νόμο του 1985 η ειδική αγωγή αναγνωρίζεται και αντιμετωπίζεται ως κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Ο πιο πρόσφατος νόμος είναι ο νόμος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του 2008. Αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και 36 συνολικά άρθρα. Μέσα στο νόμο αναφέρεται και το θέμα της ενσωμάτωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Υπάρχουν διάφορα είδη προγραμμάτων σχολικής ένταξης, μέσα στα οποία οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να λάβουν

εκπαιδευτική και συμβουλευτική στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη των μαθητών μπορεί να γίνει μέσα στα πλαίσια ξεχωριστών ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων ή σε ειδικό σχολείο το οποίο είναι ενσωματωμένο στο σχολικό συγκρότημα του γενικού σχολείου. Υπάρχει και το είδος ένταξης το οποίο αφορά την συστέγαση του ειδικού σχολείου με το γενικό.

Ένα ακόμη μοντέλο ένταξης είναι αυτό το οποίο πραγματοποιείται μέσα στο ίδιο το σχολείο στο οποίο φοιτούν παιδιά χωρίς μαθησιακά προβλήματα. Μέσα στις ομάδες παιδιών οι οποίες χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης συμπεριλαμβάνονται και τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικές διαταραχές καθώς και προβλήματα στην συμπεριφορά τους, λόγω απώλειας ενός προσφιλούς τους ατόμου. Η ένταξη των παιδιών αυτών είναι ιδιαίτερη και απαιτεί μια ψυχολογική προσέγγιση από το δάσκαλο ο οποίος πρέπει να βοηθήσει το παιδί να περάσει όλα τα στάδια της απώλειας, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη του στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ειδικότερη αναφορά για την λειτουργία των τμημάτων ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αναφέρονται ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο τμήμα ένταξης καθώς και τα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει σε καθημερινή βάση. Επίσης, παρατίθενται έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης καθώς και διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

6.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη ένταξης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαιτέρως σημαντικός για την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε αυτή αφορά την γενική ή ειδική εκπαίδευση. Ο δάσκαλος είναι αυτός έχει την ευθύνη για τη λειτουργία της τάξης και την προώθηση ή μη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο ρόλος του είναι ποικίλος καθώς δρα με διαφορετικές ιδιότητες κάθε φορά, όπως αυτή του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του κοινωνιολόγου και του υπαλλήλου (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Όσον αφορά τη γενικότερη συμπεριφορά και δράση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, αυτή διαμορφώνεται με βάση την εκπαίδευση την οποία έχουν καθώς και στις επιδράσεις που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ακαδημαϊκή πλευρά και πρακτική πλευρά. Η πρώτη αφορά το εύρος των γνώσεων τους και η δεύτερη την υιοθέτηση πρακτικών μέσω των οποίων εφαρμόζουν την ακαδημαϊκή τους γνώση και εκφράζουν τη δημιουργικότητα τους (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Μέσω των πρακτικών τους οι εκπαιδευτικοί μεταβάλλονται σε μεσάζοντες της κουλτούρας, διδάσκοντας διάφορες οπτικές της πραγματικότητας. Μ' αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και προσδίδουν έτσι μια δυναμική χροιά στο ρόλο τους (Δελλασούδας,2005)).

Μειονέκτημα του επαγγέλματος αποτελεί το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έρχεται αντιμέτωπος με πολλές φορές με τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές. Οι συγκεκριμένες ομάδες έχουν απαιτήσεις και προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να δημιουργούν εντάσεις όταν αυτός δεν ανταποκρίνεται πλήρως. Παρόλα αυτά ο δάσκαλος έχει χρέος να συνδιαλέγεται με τους μαθητές και να μην αποτελεί μόνο το μέσο μεταφοράς της γνώσης. Στόχος του πρέπει να είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και όχι μόνο η ενίσχυση του γνωστικού του πεδίου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ενεργητικό ρόλο μέσα στη τάξη, βοηθώντας τους μαθητές να διαμορφώσουν την προσωπικότητα τους (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Αυτά είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός στο γενικό σχολείο. Όσον αφορά το ρόλο των δασκάλων στα τμήματα ένταξης, αυτός απαιτεί και κάποια ακόμη συγκεκριμένα στοιχεία. Για την αποτελεσματικότερη δράση των εκπαιδευτικών μέσα στα τμήματα ένταξης, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η εξοικείωση τους με το θέμα της ετερότητας. Θα πρέπει να λειτουργούν ως υπέρμαχοι της διαφορετικότητας και της αποδοχής της, έτσι ώστε να μπορέσουν να πλησιάσουν τους μαθητές και να τους ενισχύσουν ψυχικά και συναισθηματικά. Συνεπώς, ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών δεν είναι μόνο η βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και η κοινωνικό-ψυχική τους ανάπτυξη.

Αυτό άλλωστε δείχνουν και έρευνες όπως αυτή των Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) οι οποίες διερεύνησαν το ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους μέσα στην τάξη. Μεγάλο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι στόχος τους δεν είναι μόνο η ανάπτυξη του γνωστικού πεδίου των μαθητών αλλά και η ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ως χρέος τους την ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με στόχο αυτοί να αναπτύξουν διάφορα συναισθήματα όπως αυτό της ασφάλειας, της εμπιστοσύνης, της αποδοχής αλλά και να μάθουν πώς να επικοινωνούν.

Ακόμη μια έρευνα με θέμα τα αποτελέσματα της φοίτηση μαθητών σε τμήματα ένταξης είναι αυτή των Μπάρμπα, Τζουριάδου, Γιατράκου, Δαράη, Λαζοπούλου, Ρόμπα, Σμοκοβίτου και Ψαθά (2006). Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές της πέμπτης και έκτης δημοτικού οι οποίοι φοιτούσαν παράλληλα και σε τμήματα ένταξης. Τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά είχαν σημαντική βελτίωση στην σχολική τους επίδοση και μπορούσαν να συμμετάσχουν και στο μάθημα της γενικής τάξης. Υπήρξε δηλαδή βελτίωση όσον αφορά το μαθησιακό τους κομμάτι σε αντίθεση με την ψυχοκοινωνική τους κατάσταση, καθώς στα διαλείμματα βρίσκονταν συνεχώς περιθωριοποιημένα.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να διδάξουν μέσα σε ένα τμήμα ένταξης, έχουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της μη ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Συνεπώς, οι συνθήκες οι οποίες επικρατούν στα τμήματα αυτά, συνεπάγονται και σε μεγαλύτερο εύρος γνώσεων, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όλες τις περιπτώσεις. Αυτό απαιτεί και γνώσεις πιο εξειδικευμένης μορφής με βάση τις οποίες ο δάσκαλος θα είναι σε θέση να σχεδιάσει και να εφαρμόσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2006).

Ο σχεδιασμός παρεμβατικών προγραμμάτων αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας της ένταξης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν τις γνώσεις για την παραγωγή τέτοιου είδους προγραμμάτων καθώς και εμπιστοσύνη και πίστη στην αποτελεσματικότητά τους. Για αυτό το λόγο οι δάσκαλοι οι οποίοι διδάσκουν σε τμήματα ένταξης πρέπει να έχουν ως αρχή τους τη άποψη ότι όλοι οι μαθητές, με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνυπάρξουν στην ίδια τάξη και να ακολουθήσουν το ίδιο

εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν στην ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να είναι ανοιχτοί σε νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους και πρόθυμοι να ενσωματώσουν νέες πρακτικές στο μάθημα τους (Λάμπας & Μπότσας,2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης πρέπει να είναι εμπνευστικός για τους μαθητές που φοιτούν σ' αυτό. Χρέος του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης είναι να αποτρέπει τον οποιοδήποτε στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών. Αρμοδιότητα του είναι να υποστηρίζει τους μαθητές και ψυχικά και συναισθηματικά, οργανώνοντας την τάξη του με τέτοιο τρόπο, κατά τον οποίο θα προωθείται η κοινωνικοποίηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και όχι η περιθωριοποίησή τους (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Όλα αυτά τεκμηριώνονται από την έρευνα των Gresham και Reschly (2006) οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε 100 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά ήταν μαθητές σε γενικές τάξεις αλλά παράλληλα φοιτούσαν και σε τμήματα ένταξης. Στόχος των μελετητών ήταν να διερευνήσουν το εύρος των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά ήταν περιθωριοποιημένα και εμφάνιζαν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

6.3. Ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού

Τα παιδιά μεγαλώνοντας συγκροτούν την προσωπικότητά τους σε σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο που τα περιβάλλει. Το κάθε παιδί έχει διαφορετική προσωπικότητα και ανάγκες από ότι τα υπόλοιπα. Συνεπώς, το σχολείο αποτελεί ένα χώρο στον οποίο συγκεντρώνονται παιδιά με διαφορετικές προσωπικότητες, τα οποία κοινωνικοποιούνται μέσα από μια παράλληλη γνωστική αλλά ψυχολογική διαδικασία (Πάρλαλης,2011).

Μέσα στα πλαίσια του σχολείου τα παιδιά διαφεύγουν για πρώτη φορά από τη επίβλεψη των γονιών τους και έρχονται αντιμέτωπα με τον εκπαιδευτικό και τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Το παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει διάφορες μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες υποθάλπουν ανεπάρκειες στο οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθεί εγκαίρως το πρόβλημα και να ζητήσει τη βοήθεια του απαραίτητου ειδικού (Πάρλαλης,2011).

Σημαντικό ρόλο σ' όλη αυτή τη διαδικασία, παίζει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός. Πρόκειται για ένα εξειδικευμένο ειδικό με μοναδικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες έχουν ως αντικείμενο αναφοράς το σχολείο και την παροχή υπηρεσιών προς τους μαθητές (Πάρλαλης,2011).

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν στην καλή λειτουργία του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού θεσμού. Ο ρόλος τους αφορά την ενίσχυση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτών από ψυχολογική αλλά και λειτουργική άποψη. Στόχος τους είναι η αντιμετώπιση κρίσεων μέσα στο σχολείο και η πρόληψη εκδήλωσης προβληματικών

συμπεριφορών. Μέσα στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού περιλαμβάνεται και η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού το οποίο αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα (Μαρκοπούλου,2006).

Πιο συγκεκριμένα οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν στον εντοπισμό των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο αλλά και στην εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα όπως η κατάχρηση ουσιών, προβλήματα σωματικής και πνευματικής φύσεως αλλά και σχολικού εκφοβισμού (Μαρκοπούλου,2006).

Αποτελούν τον συνδετικό κρίκο επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τους γονείς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν οικογενειακές κρίσεις. Επίσης, διευκολύνουν την επικοινωνία της οικογένειας με τις διάφορες κοινωνικές υπηρεσίες. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ανάγκης για ένταξη ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες σε ειδικό τμήμα, ο κοινωνικός λειτουργός θα είναι αυτός που θα προτείνει στους γονείς την επαφή με το πλησιέστερο ΚΕΑΔΥ (Μαρκοπούλου,2006).

Στόχος των σχολικών κοινωνικών λειτουργών είναι η βελτίωση των σχολικών συστημάτων και η αντιμετώπιση των τεχνικών εμποδίων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι αυτοί οι οποίοι θα οργανώσουν και θα θέσουν σε εφαρμογή προγράμματα σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής καθοδήγησης. Τέλος είναι αυτοί οι οποίοι βοηθούν το παιδί να μεταβεί από τη μία σχολική βαθμίδα στην αμέσως επόμενη (Πάρλαρης,2011).

6.4. Προβλήματα των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να διδάξουν σε τμήματα ένταξης έρχονται αντιμέτωποι με αρκετά προβλήματα. Οι δράσεις και προσπάθειές τους εμποδίζονται συχνά από τις κρατικές περικοπές και μεταρρυθμίσεις. Ενώ η ένταξη έχει ως στόχο των μη διαχωρισμό μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, πολλές φορές η κρατική πολιτική καλεί τους εκπαιδευτικούς να προβούν σε διαχωρισμούς παιδιών με ειδικές ανάγκες και παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες. Αυτό έχει άμεση επιρροή στο έργο τους, μέσα στα πλαίσια του οποίου πρέπει να αναπτύξουν μια καθαρή παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης βιώνουν έντονο άγχος για το αν οι διδακτικοί τους τρόποι ωφελούν τα παιδιά ή όχι. Ειδικότερα, όταν πρόκειται για εκπαιδευτικό γενικής τάξης, στο σχολείο του οποίου δεν υπάρχει τμήμα ένταξης, τότε θα πρέπει να εντάξει το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη στην οποία διδάσκει. Στη περίπτωση αυτή, οι δάσκαλοι γίνονται ιδιαιτέρως αγχωτικοί καθώς πιστεύουν ότι έχουν ενισχυθεί τα καθήκοντα τους, με περαιτέρω προβλήματα (Τζουριάδου,2011).

Όσον αφορά την παράλληλη στήριξη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξεπεράσουν το πρόβλημα της δράσης των δυο ρόλων. Δεν πρέπει να

συγγέονται οι δυο ρόλοι αλλά να είναι συμπληρωματικοί. Συνεπώς, και ο ειδικός παιδαγωγός αλλά και ο δάσκαλος της γενικής τάξης θα πρέπει να διατηρούν τις ισορροπίες, χωρίς να παρεμβαίνει ο ένας στο έργο του άλλου.

Ένα ακόμη πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της ένταξης είναι τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία βιώνουν μέσα στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι απογοητεύονται από τη μη βελτίωση των παιδιών, φέροντας τους έτσι συχνά αντιμέτωπους με τους ίδιους τους γονείς (Λάμπας & Μπούκης, 2011).

Τέλος, αυτό το οποίο δυσχεραίνει το έργο των ειδικών παιδαγωγών μέσα στα τμήματα ένταξης είναι η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού καθώς και των ανάλογων εκπαιδευτικών μέσων. Σ' αυτά πρέπει να προστεθεί ο υπερβολικός φόρτος εργασίας που έχουν τα άτομα αυτά καθώς και οι χαμηλές χρηματικές απολαβές τους.

6.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τμήματα ένταξης

Σε διεθνές επίπεδο έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες με θέμα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα τμήματα ένταξης. Το ενδιαφέρον για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης οφείλεται στο γεγονός ότι δημιουργήθηκε μια διχογνωμία μέσα στον εκπαιδευτικό κόλπο σχετικά με το αν είναι θεμιτό και αποτελεσματικό να αποκόπτονται τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες από τις γενικές τάξεις. Δημιουργήθηκε το ερώτημα του αν η φοίτηση σε τμήματα ένταξης ενισχύει το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών (Waber, 2011).

Μια σημαντική μελέτη πάνω στο θέμα είναι αυτή των Garriotta, Miller και Snyderb (2003), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε 131 ειδικούς παιδαγωγούς, παροτρύνοντας τους να εκθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Το μισό από το ερευνητικό δείγμα δήλωσε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν θα έπρεπε να φοιτούν σε τμήματα ένταξης αλλά να παρακολουθούν τα μαθήματα στο γενικό σχολείο. Η άποψη τους αυτή στηρίζονταν σε διάφορα επιχειρήματα όπως ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν ίση αντιμετώπιση με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, δήλωσαν ότι οι προοπτικές βελτίωσης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, θα ήταν πολύ μεγαλύτερες εάν αυτοί φοιτούσαν σε γενικές τάξεις. Επίσης, τόνισαν την ανάγκη για την αποφυγή στιγματισμού των συγκεκριμένων παιδιών αλλά και τα θετικά αποτελέσματα που θα είχε η αλληλεπίδραση τους με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Τέλος δήλωσαν ότι μέσα από την συνύπαρξη τους με άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθητές αυτοί θα μπορούν στο μέλλον να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα στην κοινωνία.

Σημαντική είναι και η έρευνα των Voltz, Brazil και Ford (2001) οι οποίοι διερεύννησαν μια άλλη πλευρά του θέματος και πιο συγκεκριμένα, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς πρέπει να λειτουργούν τα τμήματα ένταξης. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικός παράγοντας για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική είναι η διασφάλιση της

ψυχοκοινωνικής ισορροπίας μέσα στη τάξη και πολύ περισσότερο των ίδιων των μαθητών. Οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι για να είναι αποτελεσματική η ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι αναγκαίο να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς ειδικές στρατηγικές μάθησης και νέα διδακτικά μοντέλα. Επίσης ο δάσκαλος οφείλει να εμπνέει ψυχολογικά τα παιδιά και να ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τέλος τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την καλή συνεργασία του εκπαιδευτικού της ειδικής τάξης με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, όπως επίσης και των δυο με την οικογένεια του παιδιού.

Σε ελληνικό επίπεδο, σημαντική είναι η έρευνα των Συμεωνίδη και Φτιάκα (2012) οι οποίες μελέτησαν τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη καθώς και το αν αυτοί είναι σε θέση να την εφαρμόσουν. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη τάση να πιστεύουν ότι κάποιες μορφές μαθησιακών δυσκολιών θα πρέπει να φοιτούν στα τμήματα ένταξης και κάποιες άλλες όχι, με κριτήριο την σοβαρότητα της κατάστασης των παιδιών. Επίσης, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην είναι εξοικειωμένοι με την ισχύουσα νομοθεσία της ειδικής αγωγής όπως επίσης και να μην έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση για το έργο τους στη σχολική πράξη. Δεν νιώθουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις διάφορες καταστάσεις όπως επίσης και να οργανώσουν τη τάξη κατάλληλα. Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν μπορούν να εφαρμόσουν διαφορετικά είδη διδασκαλίας. Παρόλα αυτά το ερευνητικό δείγμα δήλωσε ότι νιώθει εξαιρετικά αποδοτικό στο να ενισχύει την κοινωνικότητα των παιδιών αυτών αλλά και στο να τους αποδέχεται πλήρως (Συμεωνίδη & Φτιάκα, 2012).

Όσον αφορά την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν διενεργηθεί και άλλες έρευνες οι οποίες όμως εστιάζουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων σχετικά με το αν τα παιδιά αυτά θα πρέπει να συνεκπαιδούνται με τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, σημαντική είναι η έρευνα των Κουτσοκώστα και Alborz, η οποία αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών των γενικών τάξεων σχετικά με τα παιδιά αυτά. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 138 εκπαιδευτικούς γενικών ελληνικών δημόσιων σχολείων στη Νότια Ελλάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 47.5% των δασκάλων ήταν εναντίον της ένταξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη.

Παρόμοια έρευνα είναι και αυτή των Opdal, Wormnæs και Habayeb (2001) οι οποίοι ασχολήθηκαν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα παλαιστινιακά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την μεταρρύθμιση στο γενικό σχολείο έτσι ώστε να γίνει εφικτή η ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες. Στις απαντήσεις τους τόνισαν την ανάγκη για επιμόρφωση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση γνώσης και υλικού σχετικό με την ειδική αγωγή.

6.6. Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Υπάρχουν ποικίλα υποστηρικτικά προγράμματα για την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρητικά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να δεχτούν εκπαιδευτική στήριξη μέσα από προγράμματα τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους όχι μόνο σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας που αυτά χρησιμοποιούν αλλά και σε σχέση με το χώρο μέσα στον οποίο εφαρμόζονται (Boyle & Scanlon,2009) .

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την ευκαιρία να λάβουν υποστηρικτική στήριξη είτε μέσα στην γενική τάξη του σχολείου στο οποίο φοιτούν είτε μέσα σε τμήματα ένταξης τα οποία λειτουργούν στο γενικό σχολείο αλλά μέσα σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες και μη εκπαιδευτικά ιδρύματα (Boyle & Scanlon,2009).

Οι τρόποι διδασκαλίας οι οποίοι εφαρμόζονται στις γενικές τάξεις στις οποίες φοιτούν και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι διάφοροι. Στην περίπτωση που ένας μαθητής εκπαιδεύεται μέσα στη γενική τάξη του σχολείου μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, τότε το μοντέλο διδασκαλίας της τάξης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές (Λάμπας & Μπότσας,2011). Την ευθύνη για την όλη λειτουργία της τάξης φέρει ο δάσκαλος του γενικού σχολείου, ο οποίος μπορεί να εφαρμόσει είτε το μοντέλο συνδιδασκαλίας ή το μοντέλο παράλληλης στήριξης. Επίσης, ένας ακόμα τρόπος διδασκαλίας είναι αυτός του περιοδεύοντα ειδικού παιδαγωγού αλλά και της παροχής βοήθειας από μια ειδική ομάδα. Τέλος, την όλη ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αναλάβει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός χωρίς να παρέχει στο μαθητή ειδική βοήθεια από κάποιον άλλο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Το μοντέλο συνδιδασκαλίας μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Το βασικό στοιχείο της συνδιδασκαλίας όμως είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης με έναν εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής. Και οι δυο μαζί αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν κοινά προγράμματα εκπαίδευσης στα οποία ο ειδικός παιδαγωγός επικεντρώνεται σε δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες για τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίες σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Στόχος και των δυο εκπαιδευτικών είναι η αποφυγή στιγματισμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η επαφή τους με την ομάδα των παιδιών που δεν παρουσιάζουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα (Πολυχρονοπούλου,2012).

Το μοντέλο της παράλληλης στήριξης αναφέρεται στην από κοινού παρουσία των δυο εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής αφιερώνει περισσότερο χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρέχοντας τους εκπαιδευτική υποστήριξη (Λάμπας & Μπότσας,2011).

Ένα ακόμη διδακτικό μοντέλο είναι η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από έναν περιοδεύοντα εκπαιδευτικό. Την καθοδήγηση της τάξης

έχει ο δάσκαλος του γενικού σχολείου, ο οποίος υποστηρίζεται από έναν περιπατητικό ειδικό. Το άτομο αυτό μπορεί να είναι εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, σχολικός ψυχολόγος ή λογοθεραπευτής. Ρόλος του είναι να βοηθήσει τον γενικό δάσκαλο να αντιληφθεί τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει το παιδί καθώς και να τον προμηθεύσει με κατάλληλο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό (Ζώνιου-Σιδέρη,2004).

Η διδασκαλία με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας έχει ως στόχο την συμβουλευτική στήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Η ομάδα αποτελείται από ένα σχολικό ψυχολόγο, ένα σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και ένα σχολικό σύμβουλο γενικής εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή κάποιου σε τέτοιου είδους ομάδα, είναι η διδακτική πείρα και η προϋπηρεσία (Πολυχρονοπούλου,2012).

6.7. Ανακεφαλαίωση

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στη λειτουργία της ένταξης. Είναι αυτός ο οποίος έχει την ευθύνη για τη λειτουργία της τάξης και την προώθηση ή μη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο δάσκαλος της τάξης ένταξης θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδέχεται την ετερότητα και να μπορεί να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις απαιτήσεις του κάθε μαθητή.

Επίσης θα πρέπει όχι μόνο να μπορεί να σχεδιάζει και να εφαρμόζει παρεμβατικά προγράμματα αλλά και να εμπλουτίζει τις γνώσεις του πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής. Εξίσου σημαντικό ρόλο έχουν και οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι συμβάλλουν στον εντοπισμό των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο αλλά και στην εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης εκτός από τις προκλήσεις τις οποίες βιώνει έρχεται αντιμέτωπος και με μια σειρά προβλημάτων όπως κρατικές περικοπές, μεταρρυθμίσεις, έντονο άγχος, αρνητικά συναισθήματα και απογοήτευση. Τέλος, αυτό το οποίο δυσκολεύει το έργο τους είναι η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού καθώς και των ανάλογων εκπαιδευτικών μέσων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

7.1. Εισαγωγή

Το έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην εξέλιξη και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος με τη σχολική πρόοδο του παιδιού και το πώς αυτή επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας. Εν συνεχεία δίνεται ένα γενικό προφίλ των οικογενειών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και το τι προβλήματα αυτές αντιμετωπίζουν. Γίνεται εστίαση ιδιαίτερος στους γονείς επειδή είναι αυτοί που έρχονται αντιμέτωποι σε πρώτο στάδιο με το πρόβλημα. Τέλος, παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με το τι πιστεύουν οι γονείς για την διαδικασία της ένταξης των παιδιών τους αλλά και οι τρόποι με τους οποίους η οικογένεια μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

7.2. Η οικογένεια και η σχολική επίδοση του παιδιού

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού αλλά στην γνωστική εξέλιξη του. Το παιδί αναπτύσσει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση που αυτό έχει με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του (Σακκάς,2002).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, το παιδί αναπτύσσει τις πρωταρχικές γνωστικές του δομές όπως επίσης συγκροτεί και τις κοινωνικές του δεξιότητες. Επιπλέον, αναπτύσσει τα κίνητρα του για την περαιτέρω ανάπτυξη του. Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο σ' όλα τα παραπάνω λόγω του ότι τα μέλη της χαρακτηρίζονται από σχέσεις αλληλεξάρτησης, οι οποίες εστιάζουν στην γενικότερη πρόοδο του παιδιού. (Σακκάς,2002, Πολυχρονοπούλου,2012)

Η κοινωνική και γνωστική εξέλιξη των παιδιών αποτελεί ένα από τους βασικότερους στόχους της ελληνικής οικογένειας, η οποία θεωρεί ότι αυτή πραγματώνεται μέσα από την σχολική επιτυχία του παιδιού. Για αυτό το λόγο άλλωστε, οι γονείς περιμένουν από τα παιδιά τους να είναι καλοί μαθητές και έχουν υψηλές επιδόσεις. Ασκούν στα παιδιά πίεση με σκοπό να αποδώσουν στο σχολείο καθώς θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να διαπρέψουν ακαδημαϊκά (Westwood,2013).

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό το οποίο δίνει τα πρώτα μαθησιακά ερεθίσματα για το παιδί καθώς μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας με τα παιδιά, αυτά εξελίσσονται νοητικά και γλωσσικά. Αυτό όμως δεν συμβαίνει σε όλες τις οικογένειες καθώς η εξέλιξη και η ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται άμεσα από το μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο των ίδιων των γονέων (Σακκάς,2002).

Οι οικογένειες οι οποίες δεν έχουν υψηλό μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο δεν δύνανται να δώσουν τα απαραίτητα ερεθίσματα στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα αυτά να μην παρουσιάζουν την αναμενόμενη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αλλά και την επιθυμητή σχολική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα ο Bourdieu επισημαίνει ότι τα παιδιά τα οποία προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα με πλούσιο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο, παρουσιάζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις αλλά και ακαδημαϊκή ανέλιξη, σε σχέση με τα παιδιά τα οποία προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Καψαμπέλη,1999).

Επίσης, ο Bernstein υποστηρίζει ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκουν σε ανώτερα μορφωτικά στρώματα, κατέχουν έναν ανώτερο γλωσσικό κώδικα, τον οποίο ονομάζει «επεξεργασμένο». Πρόκειται για ένα γλωσσικό κώδικα ο οποίος είναι πιο σύνθετος και εξειδικευμένος από αυτό των παιδιών, τα οποία προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς οι οποίοι έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, μεταδίδουν στα παιδιά τους έναν «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα με μικρές και απλές συντακτικές και γραμματικές δομές (Σολομών,1991).

Στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί έρευνες σχετικά με το προφίλ των οικογενειών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μια από αυτές είναι η έρευνα των Demetriou και Efklides το (1987), τα αποτελέσματα της οποία έδειξαν ότι τα παιδιά τα οποία προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο, έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες από άλλα παιδιά να παρουσιάσουν γνωστικά προβλήματα (Σακκάς,2002). Επίσης, σημαντική είναι και η έρευνα του Πάλλη το 1982, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές οι οποίοι έλαβαν μέρος στη μελέτη και παρουσίαζαν χαμηλή σχολική επίδοση, ήταν αυτοί οι οποίοι είχαν μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Σακκάς,2002).

Συνεπώς, το μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας είναι αυτό που καθορίζει την γλωσσική και σχολική επίδοση του παιδιού. Τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα μορφωτικά και κοινωνικά στρώματα έχουν πολλές πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα στη γλωσσική τους ανάπτυξη, κάτι το οποίο θα έχει ως συνέπεια στο μέλλον και τη χαμηλή σχολική επίδοση τους (Σολομών,1991).

Παρακάτω ακολουθεί αναφορά στο ρόλο της οικογένειας και ιδιαιτέρως των γονιών στη διαδικασία απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους.

7.3. Η οικογένεια του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες

Η οικογένεια αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, μέσα στα πλαίσια της οποία το παιδί κατακτά τις πρώτες κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες. Η επίδραση της οικογένειας στην κοινωνική εξέλιξη του παιδιού είναι καθοριστική και εξαρτάται από τις σχέσεις των μελών της. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο γρήγορα συνειδητοποιήσει και αποδεχτεί ο γονιός ότι το παιδί του αντιμετωπίζει κάποια μαθησιακή

δυσκολία, τόσο πιο γρήγορα θα έχει αποτελέσματα στη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Burke,2008).

Ο ρόλος του γονέα σε παλιότερες εποχές περιοριζόταν μόνο στη συμμετοχή των σχολικών εκδηλώσεων των παιδιών τους αλλά και στη παρουσία τους στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου. Στη σύγχρονη εποχή η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί έναν πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό ρόλο, ο οποίος αφορά τη δραστηριότητα των γονέων με στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιδιού τους .

Η γονεϊκή εμπλοκή ελκύει έντονα το ερευνητικό ενδιαφέρον λόγω του ότι συνδέεται άμεσα με θετικά αποτελέσματα του παιδιού στο σχολείο. Αυτό αποδεικνύεται από πολλές έρευνες οι οποίες μελετούν την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην σχολική επίδοση του μαθητή (Fantuzo κ.α2000).

Είναι γεγονός ότι ο κάθε γονιός επενδύει προσωπικά στο παιδί του, με αποτέλεσμα να διέπονται με αρνητικά συναισθήματα, όταν διαπιστώνουν ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα (Burke,2008).

Διακατέχονται από έντονο άγχος αλλά και ενοχές καθώς έρχονται αντιμέτωποι με το ενδεχόμενο να κατηγορηθούν ως κληροδότες των μαθησιακών προβλημάτων στα παιδιά τους ή γενικότερα ως αιτιολογικοί παράγοντες εμφάνισης τους (Burke,2008). Προσπαθούν να αποενοχοποιηθούν από κάθε κατηγορία με αποτέλεσμα να οδηγούνται είτε στην αποδοχή της κατάστασης του παιδιού τους είτε στην απόρριψη του (Πολυχρονοπούλου,2012).

Σε περίπτωση που συμβεί το δεύτερο από τα παραπάνω, τότε είναι απαραίτητη η συμβολή του εκπαιδευτικού ο οποίος πρέπει να παρέχει την κατάλληλη συναισθηματική στήριξη στους γονείς έτσι ώστε να ενημερωθούν σωστά για την κατάσταση του παιδιού τους. Οι γονείς βρίσκονται σε δύσκολη θέση καθώς εκτός από τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία βιώνουν, έρχονται αντιμέτωποι και με τις κοινωνικές προκαταλήψεις. Τα κοινωνικά στερεότυπα προκαλούν δυσκολίες στη ζωή όχι μόνο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και στις ίδιες τις οικογένειες τους. Εξαιτίας των κοινωνικών στερεοτύπων που δημιουργούνται, δυσχεραίνεται η κοινωνική προσαρμογή και ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Σακκάς,2002). Επίσης, οι γονείς φοβούνται τον κοινωνικό στιγματισμό με αποτέλεσμα συχνά να αποσιωπούν το πρόβλημα (Burke,2008).

Οι γονείς του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν απογοητευμένοι για ό,τι τους συμβαίνει και έχουν τάσεις απομόνωσης. Παρόλα αυτά υπάρχουν οικογένειες οι οποίες διακρίνονται για την σταθερή τους δομή και τους ιδιαίτερους συνεκτικούς κρίκους που τις διέπουν με τους οποίους μπορούν και αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του παιδιού τους (Παντελιάδου & Μπότσα,2007).

Τα μέλη αυτών των οικογενειών είναι ενημερωμένα επαρκώς για το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Οι γονείς είναι σε θέση να κατανοούν την κατάσταση του παιδιού τους, χωρίς να περιμένουν εξωπραγματικά αποτελέσματα από την επίδοσή του, συμβάλλοντας έτσι θετικά στην κατάσταση του παιδιού τους. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία ανήκουν σε τέτοιου είδους οικογένειες αποκτούν δεξιότητες οι οποίες τα βοηθούν στο μέλλον να προσαρμοστούν κοινωνικά (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

Βασική προϋπόθεση για την ψυχοκοινωνική ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η ισορροπία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (Σακκάς,2002). Όταν όλα τα μέλη της οικογένειας κατανοούν το ρόλο τους μέσα σε αυτή καθώς και τα καθήκοντα που έχουν, επιφέρουν ήρεμο κλίμα μέσα στην οικογένεια, συμβάλλοντας έτσι θετικά στην ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Η εξασφάλιση της ισορροπίας ανάμεσα στις σχέσεις των μελών της οικογένειας επιτυγχάνεται μέσα από την ορθή και αποτελεσματική επικοινωνία τους (McWilliam,2010).

Η οικογένεια του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες δεν συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού, μόνο μέσα στα πλαίσια των οικογενειακών σχέσεων αλλά και έξω από αυτά. Πιο συγκεκριμένα, σημαντικός παράγοντας αντιμετώπισης του προβλήματος είναι η συχνή επαφή των γονέων με τον εκπαιδευτικό του παιδιού λόγω του ότι η έρευνα έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο αποτελεσματικές εάν σε αυτές συμμετέχουν και οι ίδιοι οι γονείς (McWilliam,2010).

Η συμμετοχή των γονέων στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών τους, εξασφαλίζεται και νομοθετικά. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει νόμος ο οποίος επιτρέπει τους γονείς να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί τους και να λάβουν την τελική απόφαση σχετικά με την εκπαίδευσή του, συμπεριλαμβανομένου και της φοίτησής του σε τμήματα ένταξης ή όχι (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Επίσης, ιδιαίτερη σημασία έχει ο ρόλος τους στην ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, το οποίο επιλέγουν οι γονείς μαζί με τους ειδικούς επαγγελματίες. Αποδεικτικό στοιχείο της όλης συμμετοχής και δραστηριοποίησης των γονέων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι το γεγονός ότι ενεργοποιούνται και δρουν μέσω γονικών ομάδων και συλλόγων και σε παγκόσμιο αλλά και σε εθνικό επίπεδο. Κατέχουν σημαντική θέση στο θέμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών καθώς ο ρόλος τους αναβαθμίζεται εξαιτίας της έμφασης στην πρόωπη παρέμβαση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Σακκάς,2002).

7.4. Χαρακτηριστικά γονιών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η Eagle (1989) με την έρευνα της έδειξε ότι η γονεϊκή εμπλοκή παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών του λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν εμπλέκονταν ενεργά στην εκπαίδευσή τους, παρουσίαζαν μικρότερα ποσοστά συμμετοχής σε μετέπειτα σπουδές. Συνεπώς, η έρευνα έδειξε ότι η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει άμεσα την σχολική επίδοση των παιδιών και ότι αυτή διαμορφώνονταν με βάση το κοινωνικό επίπεδο των γονέων.

Μια πιο πρόσφατη έρευνα είναι αυτή της Lareau (2002) η οποία είχε ως στόχο να αποδείξει ότι η κοινωνική τάξη των γονέων διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στις ζωές των παιδιών τους. Η Lareau (2002) κατηγοριοποιεί τα αποτελέσματα της σε τρεις ομάδες, στην οργάνωση της καθημερινής ζωής του παιδιού, στη χρήση της γλώσσας και στις κοινωνικές επαφές. Βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο της γονεϊκής εμπλοκής ανάμεσα στις ανώτερες και κατώτερες κοινωνικές τάξεις, ήταν το ότι οι γονείς της μεσαίας και ανώτερης τάξης επικεντρώνονταν κυρίως στη Συντονισμένη Καλλιέργεια ενώ οι γονείς της εργατικής τάξης στην Φυσική μόνο Ανάπτυξη των παιδιών τους.

Η Συντονισμένη Καλλιέργεια αναφέρεται κυρίως στο σύνολο των οικογενειακών πρακτικών που έχει ως στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού. Οι γονείς δείχνουν σχολαστικότητα γύρω από την οργάνωση των δραστηριοτήτων των παιδιών και αφιερώνουν σημαντικό κομμάτι του χρόνου τους για την πνευματική τους καλλιέργεια. Από την άλλη, οι γονείς οι οποίοι δίνουν βάση στη φυσική ανάπτυξη των παιδιών τους, περιορίζονται μόνο στο ενδιαφέρον για την κάλυψη των φυσικών τους αναγκών (Lareau, 2002).

Οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνήθως άτομα τα οποία δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη μόρφωση. Σημαντική είναι η έρευνα του Σμαραγδάκη πάνω σ' αυτό το θέμα, η οποία απέδειξε ότι υπάρχει άμεση σύνδεση του μορφωτικού επιπέδου των γονιών με την παρότρυνση των παιδιών τους για περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη. Στην ίδια έρευνα αποδείχθηκε ότι οι γονείς με χαμηλή μόρφωση, επιβάλλουν συχνά τιμωρίες. Συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης ξύλου, στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στη χαμηλή επίδοση του παιδιού (Σακκάς, 2002).

Ο γονέας αποτελεί πρότυπο για το παιδί καθώς και τη πηγή δημιουργίας κινήτρων για την εξέλιξη του. Έρευνες έδειξαν ότι το επάγγελμα του γονέα παίζει ρόλο στην εμφάνιση χαμηλών επιδόσεων του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, το είδος του επαγγέλματος του γονέα σχετίζεται άμεσα με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Συνεπώς, όσο πιο αποδοτικό είναι το επάγγελμα του γονέα, τόσο πιο εύκολα θα μπορεί ο ίδιος να παρέχει ειδική βοήθεια στο παιδί του, το οποίο έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία (Σακκάς, 2002).

Πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη σχέση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας και της χαμηλής επίδοσης του παιδιού. Μία

έρευνα η οποία απευθύνεται στην ελληνική πραγματικότητα είναι του Voutsaki το (1995). Η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά τα οποία ζουν σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με οικονομική ευχέρεια, έχουν πιο υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους. Τα αποτελέσματα είναι θεαματικά, καθώς το 80% του ερευνητικού δείγματος δήλωσε ότι ζει σε ένα άνετο οικονομικά περιβάλλον και ότι έχει ως στόχο να συνεχίσει τις σπουδές του σε ανώτατο επίπεδο. Από την άλλη το υπόλοιπο δείγμα δήλωσε ότι ζει με συνθήκες ανέχειας και ότι μετά το σχολείο επιθυμούν να βγουν στην αγορά εργασίας.

Ένας άλλος ακόμη παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών είναι το μέγεθος της οικογένειας. Σημαντική είναι η έρευνα της Μουσούρου το (1985), μέσα από την οποία απεδείχθη ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο μέγεθος της οικογένειας και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Εφόσον, είναι υπαρκτή η παραπάνω σύνδεση, δύναται να γίνουν πιο κατανοητά τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας, η οποία έδειξε ότι ο αριθμός των παιδιών σε μια οικογένεια εξαρτάται άμεσα από το μορφωτικό κεφάλαιο των γονιών. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των παιδιών σε μια οικογένεια, τόσο μικρότερα είναι τα ποσοστά να εμφανίσουν αυτά τα παιδιά υψηλές σχολικές επιδόσεις.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων έχουν ως αποτελέσματα πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με εξαιρετικά αποτελέσματα (Σακκάς,2002). Εφόσον ο ρόλος των γονέων είναι τόσο σημαντικός για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, παρακάτω το ενδιαφέρον της εργασίας θα εστιάσει κυρίως σε έρευνες οι οποίες αφορούν τις απόψεις των γονιών για την ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα τμήματα ένταξης και στο γενικό σχολείο.

7.5. Έρευνες για τις απόψεις των γονιών σχετικά με την ένταξη

Σημαντική είναι η έρευνα του Guralnick το (1994) η οποία είχε ως αντικείμενο τη μελέτη των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων φοίτησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν οι απόψεις μητέρων, παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με τις θετικές και αρνητικές συνέπειες της φοίτησης τους σε γενικές τάξεις. Το ερευνητικό δείγμα χωρίστηκε σε δυο ομάδες έτσι ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα ανάμεσα στις απόψεις των γονέων με παιδιά τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα στην γνωστική τους ανάπτυξη, επικοινωνιακές διαταραχές καθώς και σωματικές αναπηρίες, με αυτές των γονέων που τα παιδιά τους παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συνέπειες της φοίτησης των παιδιών στο γενικό σχολείο, είναι πρωτίστως θετικές καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους, αποκτούν εφόδια τα οποία θα χρησιμοποιήσουν αργότερα για την ένταξη τους στην κοινωνία, δημιουργούνται περισσότερα κίνητρα για μάθηση και τους παρέχεται η ευκαιρία συμμετοχής σε πιο ενδιαφέρουσες και δημιουργικές δραστηριότητες. Εκτός όμως από τα πλεονεκτήματα, αναφέρθηκαν και αρνητικές συνέπειες οι οποίες σχετίζονταν με την απουσία

κατάλληλου εξοπλισμού αλλά και εκπαιδευτικού προσωπικού. Σημαντικό επίσης μειονέκτημα αποτέλεσε η ανησυχία των γονιών για τυχόν απόρριψη των παιδιών τους από τους συνομηλίκους τους (Guralnick, 1994).

Η έρευνα των Guralnick, Connor και Hammond το (1995) είχε ως θέμα την διερεύνηση απόψεων γονέων παιδιών με αναπηρίες για την ένταξη τους στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της μελέτης ήταν η εστίαση σε θέματα που αφορούν τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους καθώς και τον ρόλο των μητέρων στη δημιουργία φιλικών επαφών του παιδιού τους με άλλα παιδιά. Μέσα από διεξοδικές συνεντεύξεις στις οποίες πήραν μέρος μητέρες παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία παρουσίαζαν κάποια αναπηρία, οι ερευνητές προσπάθησαν να αποτυπώσουν τις απόψεις τους για το τι νομίζουν οι μητέρες για την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες των παιδιών τα οποία έπαιρναν μέρος σε ενταξιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, θεωρούσαν ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά τους, έπαιζε πολύ σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη κοινωνικών και φιλικών δεσμών με τα άλλα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα οι μητέρες των παιδιών των οποίων η ένταξη γίνονταν μέσα στο γενικό σχολείο, δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έπαιζαν καλύτερα και ήταν πιο κοινωνικά λόγω της συναναστροφή τους με παιδιά τα οποία δεν είχαν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή δυσκολία (Guralnick κ,α 1995).

Το 2003 οι Τάφα και Μανολίτσης (2003) διεξήγαγαν μια έρευνα με σκοπό την εξέταση απόψεων Ελλήνων γονέων με παιδιά τα οποία παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη, σχετικά με το θέμα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο το οποίο φοιτούν τα παιδιά τους. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 290 γονείς, από τους οποίους οι 208 ήταν μητέρες και οι 82 πατέρες. Οι ερευνητές μοίρασαν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις της κλίμακας Likert.

Στο πρώτο κομμάτι του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους γονείς να δηλώσουν αν συμφωνούν με διάφορα είδη ενσωμάτωσης παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, ενώ στο δεύτερο τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις ανησυχίες τους για την παράλληλη φοίτηση των παιδιών τους με παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των γονιών διάκειται θετικά προς την έννοια της ένταξης και πολύ περισσότερο οι γονείς οι οποίοι είναι ενημερωμένοι για το θέμα και έχουν έρθει σε επαφή με άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Δεν σημειώθηκε καμιά διαφορά στις απόψεις των γονέων με βάση το φύλο τους και το μορφωτικό τους υπόβαθρο. Τέλος οι γονείς έδειξαν να αναγνωρίζουν περισσότερα πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν αυτά συμμετέχουν σε προγράμματα ένταξης (Τάφα & Μανολίτσης, 2003).

Σημαντική είναι και η έρευνα της Σιμοπούλου το (2008) στην οποία διερευνάται η σχέση των γονιών με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο ένα πολύ μικρός αριθμός των γονέων οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα και των οποίων τα παιδιά

φοιτούν σε τμήματα ένταξης είχαν επαφές για την πρόοδο των παιδιών τους με τους δασκάλους. Η συχνότητα των επαφών εξαρτιόταν άμεσα από το πόσο σημαντικό ήταν το πρόβλημα του παιδιού τους. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών τα οποία παρουσίαζαν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες είχαν πιο στενές επαφές και με το δάσκαλο του γενικού σχολείου αλλά και με τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι οι γονείς οι οποίοι δεν ήταν σωστά πληροφορημένοι για την κατάσταση του παιδιού τους και είχαν εσφαλμένη άποψη για το πρόβλημα του, προέρχονταν από κατώτερες κοινωνικοοικονομικά τάξεις.

7.5. Ο κοινωνικός λειτουργός και η οικογένεια

Σημαντικός είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού μέσα στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (891/1978 ΔΕΚ 213/7-12/78) . Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί τον επικοινωνιακό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και τις κοινωνικές υπηρεσίες. Η δράση του έχει ως επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του (Jones,2010).

Η παρέμβαση του αφορά όλη την οικογένεια, με την οποία συνεργάζεται συστηματικά έτσι ώστε δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, κάτω από τις οποίες η οικογένεια θα αντιληφθεί το πρόβλημα και θα μπορέσει να κινητοποιηθεί για την αντιμετώπιση του. Πιο συγκεκριμένα, στόχος τους είναι η δημιουργία υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην βελτίωση ποιότητας ζωής όχι μόνο του παιδιού αλλά και των ίδιων των μελών της οικογένειας του (Μαρκοπούλου,2006).

Ανάμεσα στις δραστηριότητες του κοινωνικού λειτουργού συγκαταλέγεται και η γνώση για τα αιτήματα του κάθε γονιού καθώς και για την ενημέρωση τους σχετικά με το σχολικό περιβάλλον. Είναι αυτός ο οποίος προσπαθεί να βοηθήσει τους γονείς να ξεπεράσουν διαδικαστικά προβλήματα μέσα από την συνεργασία τους με τους κατάλληλους κοινωνικούς φορείς (Μαρκοπούλου,2006).

Επίσης ο κοινωνικός λειτουργός είναι υπεύθυνος για την συλλογή πληροφοριών σχετικά με το υπόβαθρο του μαθητή. Δημιουργεί και διατηρεί το φάκελο κάθε μαθητού ενημερωμένο με τις απαραίτητες πληροφορίες, οι οποίες συμπληρώνουν το ιστορικό του. Πραγματοποιεί συχνές εξωσχολικές επισκέψεις στις οικογένειες των μαθητών μέσα στο οικιακό τους περιβάλλον, με στόχο να διαπιστώσει και να αξιολογήσει το αν οι συνθήκες διαβίωσης του είναι οι κατάλληλες, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό το παρεμβατικό πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόζεται. Σημαντικό επίσης ρόλο παίζει στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, στους οποίους προσφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες αλλά και διασυνδέσεις, έτσι ώστε να προοδεύσουν στη ζωή τους (Jones,2010).

7.6. Η συμμετοχή της οικογένειας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης στα οποία λαμβάνουν μέρος τα παιδιά τους και να αποτελούν έναν από τους πιο στενούς συνεργάτες του εκπαιδευτικού. Η συμμετοχή τους είναι σημαντική, γιατί μόνο αυτοί οι ίδιοι μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για το ιστορικό των παιδιών τους αλλά και για το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά μεγαλώνουν (Burke,2008).

Σε αυτή την περίπτωση μπορεί κανείς να συναντήσει γονείς οι οποίοι φοβούνται να λάβουν μέρος στη εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόζεται στα παιδιά τους αλλά και γονείς οι οποίοι δεν διστάζουν να εμπλακούν και να βοηθήσουν το παιδί τους να ξεπεράσει τα μαθησιακά του προβλήματα (Σακκάς,2002). Οι γονείς οι οποίοι δεν δειλιάζουν να πάρουν μέρος στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών τους, συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για την επιλογή του προγράμματος στο οποίο θα υποβληθεί το παιδί τους και βρίσκονται σε μια διαρκή συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό, τον οποίο «ελέγχουν» μέσα από τις συναντήσεις τους (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

Βρίσκονται σε ανοιχτή επικοινωνία μαζί τους παιδαγωγούς εφόσον οι γονείς είναι σε θέση να αντιληφθούν και να κατανοήσουν διάφορες πληροφορίες από τον κόσμο της ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον γονέα γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν ο δεύτερος ενημερώνεται για τη σημασία απαραίτητων ειδικών όρων καθώς και για τον ευρύτερο τομέα των μαθησιακών δυσκολιών. Σημαντικό είναι επίσης, οι γονείς να ζητούν εγγράφως από τους εκπαιδευτικούς την πρόοδο των παιδιών τους καθώς και να δέχονται να εφαρμόζουν τις συμβουλές των ειδικών παιδαγωγών (Burke,2008).

Μέσα από την επαφή του γονέα και του εκπαιδευτικού, ο γονιός μπορεί και κατανοεί καλύτερα τις δυνατότητες του παιδιού του με αποτέλεσμα να διαμορφώνει τις απαιτήσεις του από το παιδί, με βάση τις ικανότητες που αυτό έχει. Η συνεχής ενημέρωση του γονιού για την ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση του παιδιού του συμβάλλει σημαντικά στην αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών, λόγω του ότι όχι μόνο αυτός δείχνει ενδιαφέρον για το παιδί του αλλά έχει και την ευκαιρία και δυνατότητα να το βοηθήσει εμπράκτως (Παντελιάδου & Μπότσας,2007).

Η Epstein (1995) υποστηρίζει ότι ο ρόλος των γονιών στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τους, σχετίζεται με πολλούς τομείς. Καταρχάς, ο γονιός είναι αυτός ο οποίος πρέπει να φροντίζει και να διασφαλίζει την καλή ποιότητα ζωής για το παιδί του. Μέσα στα πλαίσια της υγειονομικής περίθαλψης την οποία του προσφέρει, ο γονιός θα

πρέπει να ενδυναμώνει τα κίνητρα των παιδιών του για μάθηση και για σχολική επιτυχία.

Επίσης, οι γονείς θα πρέπει να είναι γνώστες του εκπαιδευτικού προγράμματος, στο οποίο λαμβάνουν μέρος τα παιδιά τους, όπως επίσης και να ενημερώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για την πρόοδο τους. Η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία για το σπίτι, αποτελεί θετικό παράγοντα για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ο ρόλος των γονιών στη βελτίωση των παιδιών τους έγκειται και στην ενεργή συμμετοχή τους στα σχολικά τεκταινόμενα (Σακκάς,2002).

Τέλος, ο γονιός αυτό το οποίο μπορεί να προσφέρει στο παιδί που έχει κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, είναι συμπαράσταση, ηθική στήριξη και εμπύχωση στην προσπάθεια που κάνει. Συνεπώς, ο ρόλος του γονιού είναι ιδιαίτερος σημαντικός για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Στο παρακάτω κεφάλαιο ακολουθεί αναφορά στους τύπους των παρεμβατικών προγραμμάτων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και παραδείγματα καινοτόμων παρεμβάσεων στο τομέα των μαθησιακών δυσκολιών.

7.7. Ανακεφαλαίωση

Η οικογένεια έχει σημαντική θέση όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού αλλά και στην όλη διαδικασία αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων που αντιμετωπίζει. Στόχος της οικογένειας αποτελεί η υψηλή σχολική επίδοση των παιδιών, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αδυνατούν οι γονείς να αντιληφθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Ασκούν στα παιδιά πίεση με σκοπό να αποδώσουν στο σχολείο, δημιουργώντας τους με αυτό τον τρόπο σημαντικά προβλήματα.

Υπάρχει άμεση σύνδεση του χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικού υπόβαθρου των γονέων με την καθυστερημένη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και σχολική επίδοση του παιδιού. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η συμμετοχή του γονέα καθώς και όλης της οικογένειας στην ανάπτυξη του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, το οποίο επιλέγουν οι γονείς μαζί με τους ειδικούς επαγγελματίες.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού μέσα στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής καθώς είναι αυτός ο οποίος φέρνει σε επαφή το σχολείο με την οικογένεια και τις αναγκαίες κοινωνικές υπηρεσίες. Για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση θα πρέπει να παίρνουν μέρος όλα τα μέλη της οικογένειας δημιουργώντας υγιείς ενδοοικογενειακές σχέσεις. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

8.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως θέμα τα παρεμβατικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται με στόχο την καταπολέμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά γίνεται αναφορά στη σημασία της πρώιμης παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται. Εν συνεχεία, αναφέρονται αναλυτικά τα στάδια από τα οποία αποτελείται μια παρέμβαση και το πώς αυτή πραγματοποιείται. Στα τελευταία υποκεφάλαια γίνεται αναφορά σε παρεμβατικούς τρόπους αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση.

8.2. Εκπαιδευτική παρέμβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τα δυο σημαντικά στάδια για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η αξιολόγηση και η διάγνωση. Όσον αφορά όμως το βασικό κομμάτι της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, τα πράγματα περιπλέκονται καθώς το κομμάτι αυτό αποτελεί το πιο σημαντικό σημείο της όλης κατάστασης (Τζουριάδου,2011). Το σημείο αυτό, η εύρεση δηλαδή του κατάλληλου είδους προγράμματος παρέμβασης αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία, λόγω του ότι οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τα αίτια τα οποία τις προκαλούν καθώς και με το βαθμό στο οποίο αυτές εκδηλώνονται. Αυτό έχει ως συνέπεια, την παραγωγή διαφορετικού κάθε φορά εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα εστιάζει σε ένα και μόνο μαθητή. Για αυτό τον λόγο άλλωστε τα προγράμματα αυτά είναι εξατομικευμένα (Τζουριάδου,2011).

Η σημασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι σπουδαία καθώς μέσω αυτών, ο μαθητής μπορεί και βελτιώνεται μαθησιακά και σχολικά (Θανόπουλος,2005). Πρόβλημα στη διαδικασία εφαρμογής ενός παρεμβατικού προγράμματος μπορεί να αποτελέσει ο ίδιος ο γονέας, ο οποίος διακατέχεται από άγχος και άρνηση σχετικά με την κατάσταση του παιδιού του. Συχνά οι γονείς γίνονται η αιτία για να μην εντοπιστεί εγκαίρως το πρόβλημα (Θανόπουλος,2005).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να γίνεται σε πρώιμο στάδιο καθώς όσο πιο νωρίς εφαρμόζεται ηλικιακά, τόσο καλύτερα αποτελέσματα έχει. Για αυτό τον λόγο είναι απαραίτητη η έγκυρη ενημέρωση του γονέα και για τις μαθησιακές δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει το παιδί του αλλά και γενικότερα για τον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών. Το σχολείο θα πρέπει να παρέχει στήριξη στο γονέα και να βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία μαζί του. Συνεπώς, η αποτελεσματική εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης έγκειται στην συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Θανόπουλος,2005).

Το είδος της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ποικίλει ανά σχολική βαθμίδα. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους κάθε τάξης, διαμορφώνονται ανάλογα τα διάφορα παρεμβατικά προγράμματα. Στο δημοτικό σχολείο, δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένα μαθήματα όπως η ανάγνωση, η κατανόηση κειμένου, η ανάπτυξη του γραπτού λόγου, τα μαθηματικά, τα καλλιτεχνικά, η μουσική και η γυμναστική (Θανόπουλος, 2005).

Ανάλογα με τους στόχους τους οποίους θέτει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά, χρησιμοποιούνται και οι ανάλογες στρατηγικές παρέμβασης. Τα παρεμβατικά προγράμματα εφαρμόζονται κυρίως για μαθησιακά προβλήματα τα οποία εστιάζουν σε δυσκολίες στο χειρισμό του προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και στα μαθηματικά. Ο δάσκαλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να δημιουργήσει διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν διαθεματικό χαρακτήρα και θα περιλαμβάνουν εξάσκηση σε όλους τους τομείς, τους οποίους τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2001).

Αυτό το οποίο πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι το γενικότερο προφίλ του μαθητή και συγκεκριμένα, τις τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιεί το παιδί για να μάθει. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από το παιδί να διαβάσει μια μαθηματική άσκηση και έπειτα να του να την αναλύσει προφορικά, ελέγχοντας μ' αυτό τον τρόπο και την αναγνωστική αντιληπτικότητα του παιδιού αλλά και τους μηχανισμούς τους οποίους χρησιμοποιεί για να λύσει την άσκηση (Τζουριάδου, 2001).

8.3. Στάδια σχεδιασμού εξατομικευμένης παρέμβασης

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του τις ειδικότερες ανάγκες του μαθητή και να προσαρμόσει το πρόγραμμα του σε αυτές. Όσον αφορά το διδακτικό υλικό πάνω στο οποίο στηρίζεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης αυτό μπορεί να ποικίλει. Πιο συγκεκριμένα, το είδος του διδακτικού υλικού το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί, έχει προκαλέσει διάφορες απόψεις ερευνητών και εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, καθώς μερικοί υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται στα εγχειρίδια του γενικού σχολείου ενώ άλλοι σε συγκεκριμένα ειδικά εγχειρίδια (Λάμπας & Μπούκας, 2011).

Συνεπώς, υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών η οποία πιστεύει ότι οι διδακτική ύλη θα πρέπει να αναλογεί σε ανώτερους εκπαιδευτικούς στόχους έτσι ώστε ο μαθητής να αποκτήσει νέες δεξιότητες αντίστοιχες με αυτές των συνομήλικών του. Από την άλλη, υπάρχουν και τα άτομα τα οποία πιστεύουν ότι μέσα στο εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα θα πρέπει να τίθενται στόχοι ανάλογοι με τις δυνατότητες του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, στόχοι οι οποίοι θα αφορούν τη βελτίωση των μαθησιακών του δυσκολιών. Στην ουσία, αυτές οι δυο απόψεις αντικατοπτρίζουν και τις ανάλογες θέσεις των εκπαιδευτικών, κάποιοι από τους οποίους προτιμούν την ένταξη των μαθητών μέσα από τη φοίτηση τους στο γενικό σχολείο και

άλλοι οι οποίοι στηρίζουν την ξεχωριστή ένταξη των μαθητών μέσα στα τμήματα ένταξης (Λάμπας, Μπούκας,2011).

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος συνίσταται στο σωστό προσδιορισμό των στόχων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να περιγράψει τους στόχους του προγράμματος με ακρίβεια και σαφήνεια. Εφόσον πρόκειται για πρακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης τα οποία πρέπει να είναι άμεσα εφαρμόσιμα, τότε και οι στόχοι τους θα πρέπει να είναι υλοποιήσιμοι. Για αυτό το λόγο, οι μαθησιακοί και εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να ορίζονται με λειτουργικούς και λεπτομερώς περιγραφικούς όρους. Ο καθορισμός των στόχων είναι πολύ σημαντικό στάδιο για την δημιουργία και εφαρμογή μιας παρέμβασης καθώς μέσω αυτών γίνεται εφικτή η δημιουργία δραστηριοτήτων σχετικών με τις δυνατότητες των μαθητών και επίσης δίνεται η δυνατότητα στον δάσκαλο να εστιάσει στο πραγματικό πρόβλημα του παιδιού (Θανόπουλος,2005).

Επιπλέον, οι κατάλληλοι μαθησιακοί στόχοι οδηγούν και στη διαμόρφωση θετικών προσδοκιών του τι μπορεί ένας μαθητής να καταφέρει. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για να είναι αποτελεσματικό και εφαρμόσιμο θα πρέπει να περιλαμβάνει γενικότερους στόχους, ειδικότερους στόχους καθώς και διδακτικούς στόχους. Οι γενικοί στόχοι έχουν να κάνουν με το πεδίο της μάθησης το οποίο έχουν επιλέξει να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται δηλαδή για μακροχρόνιους στόχους οι οποίοι για να επιτευχθούν θα πρέπει πρώτα να πραγματοποιηθούν ειδικότεροι στόχοι. Οι ειδικοί στόχοι είναι βραχυπρόθεσμοι και η κατάκτηση τους οδηγεί σταδιακά στην υλοποίηση των γενικότερων στόχων. Τέλος, ο διδακτικός στόχος αφορά την συμπεριφορά του μαθητή σε καθημερινή βάση (Martin,2008).

Εφόσον τεθούν οι στόχοι του προγράμματος, έπεται η αξιολόγηση του γνωστικού επιπέδου του μαθητή. Οι αξιολόγηση του μαθητή είναι πολύ σημαντική καθώς πάνω σε αυτή θα στηριχτεί ο δάσκαλος για να οργανώσει τους ημερήσιους διδακτικούς στόχους. Σημαντικός δε παράγοντας σ' όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως οι δυσλειτουργίες μέσα στην οικογένεια, η οικονομική κατάσταση των γονέων, το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας κ.α (Martin,2008).

Για αυτό το λόγο συχνά η αξιολόγηση βασίζεται μόνο στο γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος καθώς μ' αυτό τον τρόπο το πεδίο της αξιολόγησης γίνεται πιο καθαρό. Μετά από το καθορισμό στόχων και την αξιολόγηση του μαθητή, έπεται η επιλογή μεθόδου διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. Ένας γνωστός τρόπος διδασκαλίας είναι η άμεση κατευθυνόμενη διδασκαλία, η εκμάθηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων κ.α (Θανόπουλος,2005).

8.4. Διδακτικές παρεμβάσεις για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η άμεση κατευθυνόμενη διδασκαλία είναι μια μορφή διδακτικής η οποία είναι αναγνωρισμένη επιστημονικά. Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου επιτυγχάνεται η κατάρτιση νέων μαθησιακών δεξιοτήτων από το παιδί το οποίο παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη επιστημονική εκπαιδευτική μέθοδο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί σαφή και σταθερή διδακτική γλώσσα, έτσι ώστε το παιδί να είναι σε θέση να καταλαβαίνει τι λέει ο δάσκαλος και να εντάσσεται εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία (Martin,2008).

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ένα ευχάριστο εκπαιδευτικό κλίμα, μέσα στο οποίο το παιδί θα μπορεί να προσεγγίσει τους μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι έχουν τεθεί. Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει τέσσερα στάδια εφαρμογής. Τα στάδια είναι τα εξής, η επίδειξη, η καθοδήγηση, ο έλεγχος και η αναθεώρηση. Κατά το στάδιο της επίδειξης ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την εργασία και ο μαθητής παρακολουθεί. Έπεται το στάδιο της καθοδήγησης, το οποίο περιλαμβάνει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το παιδί καθώς και οι δυο μαζί εκτελούν την ίδια εργασία. Ο έλεγχος είναι το στάδιο κατά το οποίο ο δάσκαλος ζητάει από το μαθητή να εκτελέσει μόνος του την άσκηση χωρίς την βοήθεια του. Τέλος, ο δάσκαλος αφού εντοπίσει τα λάθη τα οποία έκανε ο μαθητής, εστιάζει σ' αυτά και τα επεξηγεί (Θανόπουλος,2005).

Κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί σταθερούς όρους και να ακολουθεί μια συγκεκριμένη σειρά, έτσι ώστε να μην προκαλεί σύγχυση στο μαθητή. Επίσης, θα πρέπει να τον ενθαρρύνει χρησιμοποιώντας θετικές εκφράσεις, ακόμα και όταν το παιδί κάνει κάποιο λάθος (Παντελιάδου & Αντωνίου,2008).

Ένα ακόμη είδος παρεμβατικού προγράμματος είναι αυτό κατά το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν μεταγνωστικές τεχνικές. Στόχος των συγκεκριμένων στρατηγικών μάθησης είναι η καταπολέμηση του συναισθήματος παραίτησης που έχουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η εκμάθηση μεταγνωστικών στρατηγικών προσπαθούν να δραστηριοποιήσουν τα παιδιά και να εξαλείψουν την παθητικότητα τους. Μέσα στα πλαίσια εκμάθησης των παραπάνω στρατηγικών, επιχειρείται η ανάπτυξη θεμάτων αυτό-εκπαίδευσης, αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης του μαθητή (Παντελιάδου & Αντωνίου,2008).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να μάθει τρόπους οργάνωσης της μνήμης καθώς και τεχνικές κατανόησης. Όλα αυτά αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για το μαθητή έτσι ώστε να μπορεί να επεξεργάζεται σωστά τις πληροφορίες που λαμβάνει και να νιώθει άνετα όταν εμπλέκεται στην μαθησιακή διαδικασία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Μια ακόμη μέθοδος διδασκαλίας η οποία απευθύνεται σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα είναι η επονομαζόμενη «Λύση του προβλήματος». Δημιουργός της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ο Winn, ο οποίος εισήγαγε τη μέθοδο της κλιμακωτής εκπαίδευσης-λύσης προβλημάτων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη μέθοδο είναι να εμπνέουν την

συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις σχολικές εργασίες, τις οποίες αποφεύγουν συστηματικά. Οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν να στηρίξουν τον μαθητή σε αυτή την διαδικασία μέσω της αλληλεπίδρασης τους (Kesyp.gr,2013).

Η Καθοδήγηση της αναλυτικής εργασίας αποτελεί μια διδακτική παρεμβατική μέθοδο κατά την οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν να οργανώνουν τις σχολικές τους εργασίες. Πιο συγκεκριμένα, η μαθησιακή διαδικασία, γίνεται πιο εύκολη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν αυτά χωρίζουν τις εργασίες τους σε επιμέρους κομμάτια, οργανώνοντας τη δομή τους. Διασπώντας κάθε εργασία σε στάδια, μικραίνει το πλήθος πληροφοριών που λαμβάνουν τα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί και κατανοεί ο μαθητής το ζητούμενο της κάθε εργασίας και επιλέγει τη σωστή κάθε φορά στρατηγική επίλυσης. Έτσι επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση των εργασιών τους (Kesyp.gr,2013).

Ένα από τα πιο γνωστά προγράμματα παρέμβασης στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών είναι το μεθοδευμένο πρόγραμμα της Deno, το οποίο αποτελείται από τέσσερα επίπεδα. Το παράδοξο σ' αυτό το πρόγραμμα είναι το ότι η Deno κατατάσσει ιεραρχικά τα επίπεδα, αντιστρόφως, από το τέταρτο προς το πρώτο. Τα επίπεδα με σειρά ιεράρχησης είναι τα εξής: η πλήρης ειδική διδασκαλία, η περιορισμένη ειδική διδασκαλία, η ένταξη σε συγκεκριμένη τάξη ειδικής υποστήριξης και η ένταξη σε συνηθισμένη τάξη με ελάχιστες υπηρεσίες υποστήριξης (Jones,2013).

Πιο συγκεκριμένα, το τέταρτο επίπεδο, η πλήρης ειδική διδασκαλία, έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα ο οποίος παραπέμπει σε συγκεκριμένα στοιχεία. Ένα από αυτά είναι το ότι τον πρώτο και τελευταίο λόγο στην ευθύνη των δραστηριοτήτων και των αποφάσεων, έχει ο ειδικός εκπαιδευτικός. Μέσα σ' όλα τα πράγματα τα οποία έχει αναλάβει ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί να περιλαμβάνεται και η παροχή επιπρόσθετων υπηρεσιών, όπως αυτής του ψυχολόγου και του μουσικού (Jones,2013).

Συνεπώς, η αποτελεσματική πραγματοποίηση του επιπέδου συνίσταται στο κατά πόσο ειδικός και ενημερωμένος είναι ο παιδαγωγός καθώς και στα μέσα τα οποία διαθέτει για την εφαρμογή του προγράμματος. Οι οδηγίες που λαμβάνουν οι μαθητές είναι εφαρμόσιμες εφόσον αυτές είναι σαφείς και απλές από τον εκπαιδευτικό. Το όλο στάδιο στηρίζεται στην αλληλεπίδραση του δασκάλου με τον μαθητή, επιτρέποντας στον πρώτο να έχει σημαντική ευκινησία προγραμματισμού. Το γεγονός ότι ο δάσκαλος στην συγκεκριμένη φάση, αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες του προγράμματος, διευκολύνει κατά πολύ τους γονείς, οι οποίοι μπορούν να συνεννοηθούν καλύτερα μ' ένα δάσκαλο (Jones,2013).

Το τρίτο Επίπεδο ή αλλιώς η περιορισμένη ειδική διδασκαλία έχει ως στόχο την διδασκαλία του παιδιού, εντάσσοντας το μέσα σε ένα φυσιολογικό και ευχάριστο ταυτόχρονα περιβάλλον. Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκαν οι τάξεις για περιορισμένη ειδική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, η φοίτηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται εν

μέρει στο γενικό σχολείο αλλά και σε ειδικές τάξεις. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τη μισή μέρα φοιτούν σε μια ειδική τάξη, ακολουθώντας ένα ειδικό πρόγραμμα, ενώ κατά το υπόλοιπο μέρος εντάσσονται σε τάξεις του γενικού σχολείου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Το προτελευταίο επίπεδο είναι η ένταξη σε συνηθισμένη τάξη με υπηρεσίες υποστήριξης. Χαρακτηριστικός είναι εδώ ο ρόλος του επισκέπτη δάσκαλου. Οι συγκεκριμένοι δάσκαλοι, δεν ανήκουν μόνο σ' ένα σχολείο αλλά περιφέρονται διαδοχικά σε μια ομάδα σχολείων, την οποία έχουν αναλάβει υπό την επίβλεψη τους. Παρέχουν εξειδικευμένο έργο και εργάζονται είτε με μια μικρή ομάδα μαθητών είτε με ένα μόνο μαθητή. Ο ρόλος τους περιορίζεται σε τρεις συνεδρίες εβδομαδιαίως. Οι δάσκαλοι αυτοί δουλεύουν συνήθως με ένα μαθητή ή με μικρές ομάδες. Στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η αξιολόγηση και ο εντοπισμός των ιδιαίτερων μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών σε ατομικό επίπεδο, καθώς και η αντιμετώπιση τους. Εναλλακτική ονομασία της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου είναι η ακόλουθη «πρότυπο συνεργασίας των εκπαιδευτικών» (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Το πρώτο επίπεδο είναι η ένταξη σε συνηθισμένη τάξη με ελάχιστες υπηρεσίες υποστήριξης. Στο στάδιο αυτό, είναι σημαντικό ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης, ο οποίος αναλαμβάνει όλο το βάρος του εκπαιδευτικού έργου για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο αυτό επιχειρείται η πλήρης ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους.

8.5. Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην ανάγνωση

Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ενίσχυση στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω μιας σειράς μεθόδων, οι οποίες σχετίζονται με την επανάληψη, την εφαρμογή πολυαισθητηριακών μεθόδων και την στρατηγική αναγνώρισης λέξεων (Klingner κ.α, 2007).

Ειδικότερα, μέσω της πολλαπλής ανάγνωσης ενός κειμένου, το παιδί αποκτά ευχέρεια και ακρίβεια. Οι Carlisle και Rice υποστηρίζουν ότι μέσω της επανάληψης υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, επιτυγχάνεται η βελτίωση της αναγνωστικής διαδικασίας, κατά τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού (Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον αποτελεσματικοί τρόποι αναγνωστικής βελτίωσης είναι η ανάγνωση με ηχώ και η ανάγνωση μέσω της συνεργασίας. Στην πρώτη περίπτωση ο δάσκαλος διαβάζει και ο μαθητής επαναλαμβάνει ενώ στη δεύτερη η ανάγνωση γίνεται με δυάδες μαθητών (Klingner κ.α. 2007).

Ένας ακόμα τρόπος ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας είναι η εφαρμογή των πολυαισθητηριακών μεθόδων. Οι συγκεκριμένες εφαρμογές,

συμβάλλουν στο να μπορέσουν να συνδέσουν τη σχηματοποιημένη μορφή του γράμματος με το φώνημα που του αναλογεί. Ένα παράδειγμα αυτών των πολυαισθητηριακών μεθόδων είναι αυτό της μεθόδου Montessori. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου ξεκινά με τον ψηλάφηση γραμμάτων από το μαθητή. Εν συνεχεία ο μαθητής σχεδιάζει τα γράμματα και τα ζωγραφίζει, με στόχο να του γίνει οικεία η μορφή τους. Παράλληλα με τις παραπάνω διαδικασίες, το παιδί προφέρει και το φώνημα. Έπειτα ο δάσκαλος δείχνει στο παιδί πώς να γράψει το γράμμα και πώς να το προφέρει (Schmidt & Schmidt, 2009).

Μέσω της επανάληψης ο ήχος και το σχήμα γίνονται ακόμα πιο οικεία στο παιδί. Σε αυτό το σημείο γίνεται συνδυασμός των οπτικών, ακουστικών και κινητικών ικανοτήτων του παιδιού. Έπειτα ο δάσκαλος ζητά από το παιδί να ψηλαφίσει τα γράμματα με κλειστά μάτια. Εν συνεχεία ο δάσκαλος ελέγχει αν ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί τη σχέση φωνήματος και γραφήματος. Μόλις ο μαθητής καταφέρει να αφομοιώσει τα γράμματα, ο δάσκαλος προχωρά στην δημιουργία συλλαβών και μετέπειτα λέξεων (Schmidt & Schmidt, 2009).

Επίσης, για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού, σημαντική μέθοδος είναι και αυτή της «Αναγνωστικής επιτυχίας: Εκπαίδευση στις στρατηγικές αναγνώρισης». Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην αντιστοιχία φωνήματος και γραφήματος. Περιλαμβάνει την εκμάθηση τριών τεχνικών αποκωδικοποίησης, οι οποίες είναι η φωνημική ανάλυση, η ανάλυση σε μέρη και η οπτική αναγνώριση λέξεων. Το εργαλείο της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η χρήση καρτελών φωνημάτων, στις οποίες εξασκείται ο μαθητής και εν συνεχεία αναγιγνώσκει φράσεις και κείμενα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

8.6. Προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο γραπτό λόγο

Η δυσγραφία αποτελεί μια από τις πιο συνήθεις μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για την αδυναμία των μαθητών να αποδώσουν τα γραπτά σύμβολα σωστά. Συνήθως οφείλεται σε διαταραχές οπτικές και κινητικές, οι οποίες δεν επιτρέπουν στο παιδί να αποδώσει σωστά τα γράμματα ούτε ακόμα και όταν αντιγράφει. Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν μπορούν να χειριστούν σωστά το μολύβι και έχουν λάθος στάση σώματος.

Ένας τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος είναι η καταγραφή γραμμών, κύκλων και σχημάτων πριν από τη διδασκαλία των γραμμάτων σε μεγάλους πίνακες. Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν το πώς σχηματίζονται τα γράμματα. Ο δάσκαλος θα πρέπει να υποδείξει στο μαθητή πώς να κρατάει το μολύβι, μέσω της εξάσκησης με πηλό και κολλητικής ταινίας. Σημαντική είναι επίσης η χρήση διαφορετικών υλικών γραφής, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση αντιληφθούν το πώς δημιουργούνται τα γράμματα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Στην προσπάθεια τους οι μαθητές να σχηματίσουν σωστά τα γράμματα, αμελούν την ορθογραφία της λέξης. Δεν δίνουν δηλαδή σημασία

στο περιεχόμενο της λέξης. Για να διορθωθεί αυτό πρέπει να ενισχυθούν οι ορθογραφικές δεξιότητες του μαθητή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενίσχυσης της λεξιλογικής γνώσης. Γνωστή σε αυτό τον τομέα είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος Fernald, στην οποία οι μαθητές ιχνηλατούν τη λέξη ενώ την επαναλαμβάνουν φωναχτά. Έπεται η γραφή της λέξης και η ταυτόχρονη προφορά της. Ο έλεγχος γνώσης γίνεται μέσω της διαδικασίας κατά την οποία οι μαθητές γράφουν ξανά τη λέξη χωρίς βοήθεια και ελέγχουν την ορθογραφία της (Mather κ.α.2009).

Για την ενίσχυση της ορθογραφίας χρησιμοποιείται μια ακόμη μέθοδος η οποία σχετίζεται «με την κατασκευή και η χρήση ενός καταλόγου λέξεων ή ατομικού λεξικού εικονικών αναπαραστάσεων των λέξεων ή γραφικών αναπαραστάσεων» (Παντελιάδου & Αντωνίου,2008).

Αφού κατακτηθούν οι ορθογραφικές δεξιότητες, έπεται η παραγωγή γραπτού λόγου. Για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός, η καταγραφή και η επιμέλεια του κειμένου. Όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν πώς να σχεδιάζουν το γραπτό λόγο τους, μπορούν ταυτόχρονα να βελτιώσουν τη δομή του τελικού τους κειμένου. Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η εφαρμογή προγραμμάτων στοχοθεσίας. Τα συγκεκριμένα προγράμματα περιλαμβάνουν δραστηριότητες αυτορρύθμισης και σχεδιασμού του κειμένου (Παντελιάδου & Αντωνίου,2008).

Γνωστά προγράμματα τέτοιου είδους είναι το διδακτικό πρόγραμμα του Graham και των συνεργατών του. Μέσω του προγράμματος αυτού οι μαθητές μαθαίνουν τρόπους οργάνωσης των ιδεών τους χρησιμοποιώντας το ακρωνύμιο TEAT. Το αντίστοιχο ελληνικό ακρωνύμιο είναι το ΑΠΠΣ του οποίου τα αρχικά παραπέμπουν στις εξής λέξεις : Απόδειξη, Πληροφορίες, Παραδείγματα, Συνδυασμός πληροφοριών (Mather κ.α. 2009).

8.7. Η χρησιμότητα της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης

Η θεατροπαιδαγωγική αποτελεί ένα πρωτοποριακό μοντέλο παρέμβασης για παιδιά τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για μια μεικτή κατηγορία θεάτρου και παιχνιδιού, η οποία λαμβάνει στοιχεία και από δυο κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, από το θέατρο αλλά και από το παιχνίδι, τα οποία συνυπάρχουν μέσα σε ένα πλαίσιο στο οποίο όμως παράλληλα και τα δυο διατηρούν την αυτοτέλεια τους. Τα στοιχεία τα οποία προκύπτουν από το θέατρο, χρησιμοποιούνται για πρακτικούς λόγους, δηλαδή για την εφαρμογή των πρακτικών της τέχνης. Από την άλλη τα στοιχεία τα οποία εντοπίζονται στο παιχνίδι, χρησιμοποιούνται προς εκμετάλλευση των παιδαγωγικών του χαρακτηριστικών (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Πρόκειται για μια μείξη του παιχνιδιού και του θεάτρου, στην οποία και οι δυο τομείς διατηρούν τα στοιχεία τους αλλά και τα διαπλέκουν παράλληλα. Ειδικότερα, το θέατρο δεν αποτελεί μόνο την προσέγγιση και την εκτέλεση ενός θεατρικού έργου αλλά και την μελέτη του ίδιου του υποκειμένου, του ενσάρκωτη δηλαδή του ρόλου. Παρουσιάζει ιδιαίτερο

ενδιαφέρον το πώς το υποκείμενο, συνδιαλέγεται με τον εαυτό του αλλά και με τον άλλο του εαυτό, τον οποίο παριστάνει μέσα από το ρόλο (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Στόχος δηλαδή στη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση δεν είναι μόνο η πρόκληση συγκίνησης του θεατή αλλά και όλες οι αισθητικές εκφάνσεις του υποκειμένου καθώς και των εμπειριών του. Το παιχνίδι από την άλλη, αυτό που έχει να προσφέρει στη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση είναι η διαμόρφωση ενός νέου δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο θα κατακλύζεται από συναισθήματα ευτυχίας, δημιουργικότητας και χαράς (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Στόχος του θεατροπαιδαγωγικού μοντέλου είναι η δημιουργία μιας συγκροτημένης και συγκεκριμένης κατάστασης ή καλύτερα συμβάντος, μέσα στο οποίο πρωταγωνιστούν η ομάδα των παιχτών και το άτομο το οποίο έχει αναλάβει τον εμψυχωτικό ρόλο. Για να λειτουργήσει ομαλά το όλο συμβάν είναι απαραίτητη η δημιουργία συγκεκριμένων κανόνων υπό τη μορφή προσχεδίου δράσης (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Σε πρώτο στάδιο, ηγετικό ρόλο στην παρέμβαση έχει ο εμψυχωτής ο οποίος πρέπει να είναι εφοδιασμένος με τις κατάλληλες ικανότητες και γνώσεις έτσι ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει την ομάδα. Είναι υποχρέωση του να έχει γνώση της συμμετοχής των κινήτρων του κάθε μέλους της ομάδας και να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του. Επίσης, μέσα στο προσχέδιο πρέπει να περιλαμβάνεται και η πρόληψη για θέματα τα οποία αφορούν τον χώρο, την υλική υποδομή, τις τεχνικές ανάγκες καθώς και τον στόχο της παρέμβασης. Μ' αυτό τον τρόπο ο εμψυχωτής μπορεί να σχεδιάσει και να εφαρμόσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση. Κοινός παρονομαστής για τον εμψυχωτή πρέπει να είναι και το άτομο αλλά και όλη η ομάδα ταυτόχρονα (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Ο ρόλος του εμψυχωτή ο οποίος εν συνεχεία μετατρέπεται σε θεατροπαιδαγωγό είναι ιδιαιτέρως σημαντικός στην όλη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο εμψυχωτής λαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή, του διερευνητή και του ερμηνευτή. Ειδικότερα, πρόκειται για ένα ρόλο θεραπευτικής ιδιότητας καθώς μέσα από την συμμετοχή του στο παρεμβατικό πρόγραμμα θα προσπαθήσει να επιφέρει τα ανάλογα θετικά αποτελέσματα για την ψυχολογία των μελών της ομάδας (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος είναι ο παιδαγωγός να αποδεσμευτεί από τις τυπικές, παραδοσιακές απόψεις του για τις ικανότητες των παιδιών και να συνειδητοποιήσει ότι ο κάθε μαθητής έχει δικές του δυνατότητες δημιουργίας αλλά και ικανότητες. Πρέπει να είναι σε θέση να αποκρυπτογραφήσει τα συναισθήματα και τις ανάγκες του παιδιού έτσι ώστε να το βοηθήσει να συμμετάσχει στο παιχνίδι και να εκφραστεί καλλιτεχνικά (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Ο προσχεδιασμός της παρέμβασης είναι αναγκαίος όχι μόνο για τον καθορισμό των στόχων αλλά και για ολόκληρη τη μεθοδολογία της παρέμβασης. Εφόσον καθοριστεί το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εφαρμοστεί η παρέμβαση, αποφασίζονται συγχρόνως και οι πρακτικές οι οποίες θα εφαρμοστούν. Στην ουσία, ένα θεατροπαιδαγωγικό παρεμβατικό μοντέλο βασίζεται στην διαλλακτικότητα τριών στοιχείων, του εμψυχωτή, του κανόνα και της ομάδας (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Όλα αυτά σε πρώτο στάδιο συνδιαλέγονται δια μέσου του παιχνιδιού. Ο εμψυχωτής προσπαθεί μέσα από το παιχνίδι να προκαλέσει την έκφραση των συναισθημάτων της ομάδας καθώς και την προσωπική έκφραση του κάθε μέλους της. Πρόκειται για ένα δυναμικό μοντέλο, χωρίς καθόλου στατικά χαρακτηριστικά, μέσα στο οποίο πρωταρχικό ρόλο παίζει το «υποκειμενικό βίωμα» (Κουρκούτας & Chartier,2008, σελ.461).

Συνεπώς ένα θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο έχει και ατομικούς και ομαδικούς αλλά και αισθητικούς στόχους. Ενώ η εφαρμογή μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης δύναται να εφαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια και ομάδες, παρόλα αυτά η επίτευξη των στόχων ποικίλει. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ομάδας, μια προσέγγιση τέτοιου τύπου μπορεί να έχει θετικά ομαδικά ή ατομικά αποτελέσματα σε μια περίπτωση ή μόνο αισθητικά σε μια άλλη. Οι συνδυασμοί της στοχοθεσίας ποικίλουν και διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας (Κουρκούτας & Chartier,2008).

Επιπλέον χαρακτηριστικό της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης είναι η συστηματική άσκηση. Ο εμψυχωτής επιλέγει το είδος της άσκησης ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ομάδας και μέσα από την επανάληψη και την εξάσκηση, τα μέλη της ομάδας καταφέρνουν να βιώσουν το παιχνίδι και να καλλιεργήσουν αλλά και να εμπλουτίσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες. Μ' αυτό τον τρόπο η ομάδα εκφράζεται με αυθεντικό και προσωπικό αλλά συνάμα ομαδικό ύφος. Σε αυτό έγκειται και η επιτυχία μιας παράστασης, δηλαδή στο κατά πόσο η ομάδα έχει βιώσει και πραγματώσει τις καλλιτεχνικές εμπειρίες της μέσα από το παιχνίδι (Κουρκούτας & Chartier,2008).

8.8. Ανακεφαλαίωση

Για μια επιτυχημένη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αναγκαία η έγκυρη και πρώιμη διάγνωση και αξιολόγηση του μαθητή. Επίσης, εξίσου σημαντικό είναι η εύρεση του κατάλληλου είδους προγράμματος παρέμβασης καθώς μέσα από αυτά επέρχεται η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας του μαθητή. Το είδος της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ποικίλει ανά σχολική βαθμίδα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το να βασιστεί η διαμόρφωση του πάνω στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή καθώς και στους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Ο τρόπος επιτέλεσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού

προγράμματος έγκειται στο είδος διδασκαλίας. Υπάρχει η άμεση κατευθυνόμενη διδασκαλία, η διδασκαλία κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μεταγνωστικές τεχνικές, το διδακτικό μοντέλο «Λύση του προβλήματος», η «Καθοδήγηση της αναλυτικής εργασίας» αλλά και το μεθοδευμένο πρόγραμμα της Deno. Τέλος, πολύ σημαντική είναι και η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση η οποία αποτελεί ένα πρωτοποριακό μοντέλο παρέμβασης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται αντιμέτωποι με σοβαρά προβλήματα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς δεν έχουν τη δυνατότητα να απολαμβάνουν τα θετικά της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο σχολείο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες απαιτούν εναλλακτικές διδακτικές δραστηριότητες που θα τους επιτρέψουν να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και ικανότητες τους με πιο εύκολο τρόπο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα είναι ποικίλες και απαιτούν τη διαρκή αναζήτηση και αξιολόγηση αποτελεσματικών μοντέλων και τρόπων διδασκαλίας, για την αντιμετώπιση τους.

Σημαντική μορφή μαθησιακής δυσκολίας αποτελεί η ΔΕΠ-Υ. η οποία εμφανίζεται συχνότερα σε κορίτσια από ότι σε αγόρια. Η ΔΕΠ-Υ προκαλείται από ανωμαλίες στη διαδικασία ανάπτυξης της προσοχής και πολύ συχνά εμφανίζεται μαζί και με άλλα μαθησιακά προβλήματα.

Η παιδαγωγική έρευνα προσπαθεί να ανακαλύψει όλο και πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές και συγκεκριμένα διδακτικούς τρόπους, οι οποίοι θα μπορούν να εφαρμοστούν σε περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν ΔΕΠ-Υ και άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Σε διεθνή αλλά και σε πανελλήνιο επίπεδο έχουν γίνει πολλές ερευνητικές προσπάθειες για την δημιουργία και διαμόρφωση κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων (Λάμπας & Μπούκας, 2011).

Παρόλα αυτά όμως, για να είναι εφικτή η εφαρμογή των ερευνητικών δεδομένων στην καθημερινή διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στα θέματα αυτά. Σημαντικός επίσης παράγοντας είναι και το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τα κατάλληλα μέσα και διάθεση για να εφαρμόσουν τις μεθόδους αυτές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μη γνωρίζουν ποιες πρακτικές είναι λειτουργικές και εφαρμόσιμες για κάθε περίπτωση ή όταν τις γνωρίζουν, τις χρησιμοποιούν με αναποτελεσματικό τρόπο ή να μην τις χρησιμοποιούν καθόλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ότι παρόλο που η άποψη ότι ο κάθε μαθητής αποτελεί μια διαφορετική εκπαιδευτική περίπτωση και συνεπώς χρειάζεται την εφαρμογή μιας ποιοτικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δυστυχώς αυτό να μην ακολουθείται πάντα από τους εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Για να αντιμετωπιστούν επιτυχώς τα μαθησιακά προβλήματα μέσα σε μια τάξη, είναι απαραίτητη η εφαρμογή ειδικά διαμορφωμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές ποικίλουν και εφαρμόζονται μέσα στα πλαίσια της ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο μαθητής συμμετέχει σε ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, ο οποίο βασίζεται σε σχεδιασμένα παρεμβατικά προγράμματα (Λάμπας & Μπούκας, 2011).

Στην ελληνική πραγματικότητα η ένταξη μπορεί να λάβει μέρος σε ποικίλα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή υπάρχουν διάφορες μορφές ένταξης για τους μαθητές για μαθησιακές δυσκολίες από τις οποίες όμως δύο είναι οι πιο βασικές μορφές. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτήσουν είτε σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης είτε σε τμήμα ένταξης. Όλοι οι τρόποι ένταξης έχουν τον ίδιο απώτερο σκοπό, την ένταξη δηλαδή του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο (Πολυχρονιάδου,2012).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη ένταξη του μαθητή είναι η σωστή και η έγκαιρη αξιολόγηση και διάγνωση του παιδιού με μαθησιακά προβλήματα. Επίσης, σημαντική είναι η σχέση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, καθώς σ' αυτή στηρίζεται η όλη ενταξιακή διαδικασία. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού μέσα στα πλαίσια του σχολείου αλλά και μέσα στα πλαίσια των ειδικευμένων κέντρων διάγνωσης.

Συνοψίζοντας, το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών παραμένει μέχρι σήμερα άλυτο και περίπλοκο, όσον αφορά τον καθορισμό του περιεχομένου τους, τα αξιολογικά τους κριτήρια, αλλά και τις παρεμβάσεις, οι οποίες είναι απαραίτητο να είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Σε ελληνικό επίπεδο, η ειδική αγωγή έλαβε την απαραίτητη προσοχή πολύ πρόσφατα. Η νομοθεσία ενώ καθορίζει τους τρόπους ένταξης στο γενικό σχολείο, παρόλα αυτά αφήνει ανοιχτό το θέμα της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, αφήνοντας τον εκάστοτε ειδικό να επιλέξει το πρόγραμμα που αυτός θεωρεί κατάλληλο.

Το εύρος επιλογής παρεμβατικών προγραμμάτων είναι μεγάλο και ποικίλο. Σημαντικές μορφές παρέμβασης σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν θεραπευτικά προγράμματα όπως το PARtheory και η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση. Επιπλέον υπάρχουν διάφορα άλλα παρεμβατικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων δυσανάγνωσης και δυσγραφίας . Επίσης, η αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ καθώς και των συνοδών προβλημάτων της, μπορεί να συντελεστεί είτε μέσω φαρμάκων είτε μέσω ψυχοκοινωνικών παρεμβατικών προγραμμάτων.

Βασικό ρόλο στην θεραπευτική διαδικασία της ΔΕΠ-Υ παίζουν και η οικογένεια αλλά και το ίδιο το σχολείο. Η οικογένεια είναι αυτή η οποία εφόσον αποδεχτεί το πρόβλημα του παιδιού της , θα πρέπει να ανατρέξει στον κατάλληλο ειδικό, λαμβάνοντας και η ίδια μέρος στην διαδικασία αντιμετώπισης του προβλήματος. Η σχέση της οικογένειας με το σχολείο είναι πολύ σημαντική καθώς μέσα από τη συγκεκριμένη συνεργασία, το παιδί θα μπορέσει να αντιμετωπίσει το μαθησιακό του πρόβλημα όσο το δυνατόν καλύτερα.

Συνεπώς, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παραπάνω μαθησιακών προβλημάτων είναι απαραίτητη η καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών με τους γονείς, των οποίων ο ρόλος είναι

καταλυτικός στην όλη διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο η ένταξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και άλλες μαθησιακές δυσκολίες δύναται να είναι ομαλή και αποτελεσματική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βιβλία

Ακρίβου, Ε. Α. (2012). ΔΕΠ/Υ : Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας: ένας οδηγός για γονείς . Τρίκαλα : Λογείον

Βάρβογλη, Λ. Γαλάνη, Μ. (2007). Η διάγνωση της διάσπασης της προσοχής : Πρακτικός οδηγός . Αθήνα : Εκδόσεις Καστανιώτη

Βάρβογλη, Λ. (2005). Τι συμβαίνει στο παιδί; : Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Αθήνα : Εκδόσεις Καστανιώτη

Βουλγαρίδου, Ο. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες : Ταυτοποίηση μαθησιακών δυσκολιών σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα . Ξάνθη : Σπανίδης

Δελλασούδας, Λ. Γ. (2005). Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες : Από τη θεωρία στην πράξη. Σύγχρονες τάσεις για: τη γενική εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το καθεστώς της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, τις πρακτικές σχολικής ένταξης. Αθήνα : Ιδιωτική Έκδοση

Καψαμπέλη,Κ. (1999). Γλώσσα και συμβολική εξουσία-Pierre Bourdieu. Αθήνα : Καρδαμίτσα.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών, στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ, Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού, σσ. 65- 106. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θανόπουλος, Θ., (2005), Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκδόσεις Άτραπος: Αθήνα

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2012). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα -Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση. Αθήνα: Gutenberg

Κρουσταλλάκης, Γ. (2006). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουρκούτας, Η & Chartier J.P. (2008). Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Αθήνα: Τόπος.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυπριωτάκης, Α., (1989), *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο : Ψυχοτεχνική.
- Λάμπρας, Ν., & Μπούκας, Δ., (2011). *Ένταξη Πρακτικές υποστήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα : Έπαφος
- Μαρκοπούλου, Χ. (2006). *Η κοινωνική διάσταση της ειδικής αγωγής- Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού*. Αθήνα: Διάπλαση
- Μουσούρου, Α. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία.
- Μπόντη, Ε. Ι. (2013). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση... για όλους*. Θεσσαλονίκη : Μέθεξις
- Παντελιάδου, Σ. Αργυρόπουλος, Β.(2011). *Ειδική αγωγή-Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη-Τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Γ., (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα : Gutenberg
- Πάρλαλης, Σ. (2011). *Οι πρακτικές εφαρμογές της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα και στην Κύπρο*. Αθήνα : Πεδίο
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* . Αθήνα : Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Άτραπος.
- Ρούμεν, Π., (2009). *Η ένταξη στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης*. Θεσσαλονίκη
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Άτραπος
- Σκουντή, Μ. & Αύφαντή. Ε. (2010) *Δυσλεξία στην πράξη : Εξειδικευμένες ασκήσεις εκμάθησης διψήφων συμφώνων για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Ηράκλειο Κρήτης : Δοκιμάκης
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα : Πεδίο
- Σολομών, Ι., (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες : Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες : Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση* . Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς

Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες : Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση: Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα* . Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη.

Τρίγκα - Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες : Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία: Έννοια, διάγνωση, αιτιολογία, πρόγνωση, αντιμετώπιση* . Αθήνα : Γρηγόρη.

Χατζηνικολάου, Σ., (2008). *Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού. Εκπαιδευτικό υλικό* . Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.

Άρθρα

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη , *Σύγχρονες Ενταξιακές Προοπτικές*, σ. 29- 54. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιμοπούλου, Α. (2008). Μοντέλο Οργάνωσης Τμήματος Ένταξης: Ξεπερνώντας τα Όρια της Σχολικής Πραγματικότητας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 39, σσ 43-53.

Χατζηνικολάου, Σ.,(2009). Οι διεργασίες θρήνου στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*. 11 σς .1- 14.

Ηλεκτρονικά βιβλία

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). «*Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*». Βόλος: Γράφημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_c.pdf (3/2/2014)

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). «*Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά*». Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_a.pdf (20/2/2014)

Παρασκευόπουλος Ι.Ν. & Παρασκευοπούλου Ι.Π. (2011). «Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης Νέα έκδοση 2011». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos17/005-039.pdf> (3-3-2104)

Νομοθεσίες/ ΦΕΚ

Νόμος 3699/2008

Νόμος 2817/2000

ΦΕΚ 1503/8.11.2001

Ηλεκτρονικές πηγές

Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) (2013). Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : http://kesyp.ker.sch.gr/docs/mathisiakes-diskolies/antimetwpisi_mathisiakwn_diskoliwn.pdf

Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Μαγνησίας (2014) Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://dide.mag.sch.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=578&Itemid=112

Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Φλώρινας (2014) Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://dide.flo.sch.gr/ssneonflo/>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βιβλία

Boyle, J. & Scanlon, D. (2009). *Methods and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities: A Case-Based Approach*. Cengage Learning.

Burke,P. (2008). *Disability and Impairment: Working with Children and Families*. Jessica Kingsley Publishers.

Corwell. K. A., (2009). *Parents of Children with Learning Disabilities and Their Emotional Responses to Educational Programming*. Widener University.

Demetriou, A. & Efklides, A. (1987). *Towards a determination of the dimensions and domains of individual differences in cognitive development*. In E. De Corte,

Fletcher, J. M., Reid, L. G., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: The Guilford Press.

Jones,J.C. (2010). *Curriculum Development for Students with Mild Disabilities: Academic and Social Skills for RTI Planning and Inclusion*. IEPs Charles C Thomas Publisher

Jones, P. (2013). *Bringing Insider Perspectives Into Inclusive Teacher Learning: Potentials and Challenges for Educational Professionals*. Routledge

Kass, C.E. & Maddux C.D. (2005). *A Human Development View of Learning Disabilities: From Theory to Practice*. Charles C Thomas Publisher

Klingner, K.J. Vaughn, S., Boardman, A., (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. Guilford Press.

McWilliam,R.A. (2010). *Working with Families of Young Children with Special Needs*. Guilford Press.

Mash,J.E. & Barkley R.A. (2013). *Child Psychopathology*, Guilford Press,

Martin,L.C. (2008). *Strategies for Teaching Students With Learning Disabilities*. Corwin Press.

Mather,M., Wendling, B.J., Roberts, R., (2009). *Writing Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities*. John Wiley & Sons.

Ripoll-Núñez, K.J., Comunian, A.L., Brown, C.M. (2012). *Expanding Horizons: Current Research on Interpersonal Acceptance*. Universal-Publishers

Schmidt M.M., Schmidt, D., (2009). *Understanding Montessori: A Guide for Parents*. Dog Ear Publishing.

Waber,P.D., (2011). *Rethinking Learning Disabilities: Understanding Children Who Struggle in School*. Guilford Press.

Westwood,P.(2013). *Learning and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment* . Routledge.

Wilson , S., Peterson, W.G. Steinmetz, S. (2012). *Parent-Youth Relations: Cultural and Cross-Cultural Perspectives*. Routledge.

Wong, B.Y.L & Butler, D., (2012). *Learning about Learning Disabilities*. Academic Press

Αρθρα

Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. *Journal of Learning disabilities*, 42 (1), 85-95.

Eagle, E. (1989). «Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: The correlates of achievement». Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco.

Epstein J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of education psychology*, 92 ,2, 367-376.

Garriotta,P.P., Miller, M. Snyderb, L. (2003). Preservice Teachers' Beliefs about Inclusive Education: What Should Teacher Educators Know? *Action in Teacher Education*,25, 1, 33-54

Guralnick, M.J.H., Connor, R.T., & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 457-476.

Guralnick, M. J (1994). Mother's perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. *Journal of Early Intervention*, 18, 168-183.

Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families, *American Sociological Review*, 67, 5, 747-776.

Opdal, Liv Randi; Wormnæs, Siri; Habayeb, Ali (2001). Teachers' Opinions about Inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 2, 143-162(20)

Paracchini S, Scerri T, Monaco AP. (2007). The genetic lexicon of dyslexia. *Annu Rev Genomics Hum Genet*. 8:57–79.

Tafa E, Manolitsis G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European journal of special needs education* 18,1,155–171

Voltz, D. L., Brazil, N., & Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37,1, 23-30

Zoniou-Sideri A., & Vlachou (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10, 4–5, 379–394.