

Α.Τ.Ε.Ι. ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ:Σ.Ε.Υ.Π.
ΤΜΗΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Στάση εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες παιδιών»

Εποπτεύουσα καθηγήτρια:
Σαπουνάκη Αλεξάνδρα

Συντάκτριες πτυχιακής εργασίας:
Βλαχοπαναγιώτη Στρατηγούλα Α.Μ.: 2418
Κεφαλίδου Αρετή Α.Μ.:2517
Μαρκάκη Μαρία Α.Μ.:

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2005

*Αφιερώνεται στα άτομα που μας
στήριξαν ηθικά και πνευματικά κατά
τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.....*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ.6	
<u>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....σελ.9	
1.1 Ιστορικά περί Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.9	
1.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.10	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....σελ.14	
2.1 Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.14	
2.2 Κλινική εικόνα των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.20	
2.3 Η ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.21	
2.4 Επιδημιολογικά Στοιχεία.....σελ.25	
2.5 Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.26	
2.6 Τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.27	
2.7 Παράγοντες που επηρεάζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ.32	
2.8 Τα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ.43	
2.9 Η επίδραση των Μαθησιακών Δυσκολιών στη ζωή του παιδιού σελ.52	
2.10 Η θεραπευτική αντιμετώπιση και η πρόληψη των Μαθησιακών Δυσκολιώνσελ.54	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....σελ.56	
3.1 Γενικά.....σελ.56	
3.2 Στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ.58	
3.2.1 Διαχείριση της Μαθησιακής Διαδικασίας- «Διδασκαλία Ακριβείας.....σελ.59	
3.2.2 Εκπαίδευση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσω στρατηγικών μάθησης.....σελ.61	

3.3 Σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ65	σελ65
3.4 Κριτήρια ενός σχολείου για ενσωμάτωση παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες.....σελ66	σελ66
3.5 Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ68	σελ68
3.5.1 Παρέμβαση σε παιδιά με Δυσλεξία.....σελ70	σελ70
3.5.2 Παρέμβαση σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά.....σελ74	σελ74
3.6 Χρήσιμες συμβουλές για δασκάλους Δημοτικού Σχολείου.σελ76	σελ76
3.7 Τα 16 πρακτικά «Πρέπει» των δασκάλων για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίεςσελ78	σελ78
3.8 Τα λάθη που πρέπει να αποφεύγουν οι εκπαιδευτικοί.....σελ78	σελ78
3.9 Η συμβολή των γονέων.....σελ79	σελ79
3.10 Εκπαίδευση των δασκάλων ως προς τις Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ80	σελ80
3.11 Σχέση Κοινωνικής Εργασίας και Εκπαίδευσης.....σελ81	σελ81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ- ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....σελ85

4.1 Συχνότητα Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ85	σελ85
4.2 Παιδαγωγική-Μαθησιακή Αξιολόγηση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....σελ86	σελ86
4.3 Η αξιολόγηση του Μαθητή με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....σελ90	σελ90
4.4 Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων.....σελ91	σελ91
4.5 Έκθεση Αξιολόγησης του μαθητή.....σελ93	σελ93
4.6 Υποστηρικτική Εργασία.....σελ93	σελ93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....σελ95

5.1 Καθήκοντα και αρμοδιότητες της διεπιστημονικής ομάδας για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ95	σελ95
5.2 Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ99	σελ99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ.....σελ102	
6.1 Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης.....σελ102	
6.2 Θεραπευτικά Προγράμματα.....σελ111	
6.3 Διδακτικά Προγράμματα.....σελ118	

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή.....σελ128	
Σκοποί.....σελ128	
Στόχοισελ129	
Διαδικασία έρευνας.....σελ130	
Εργαλείο της έρευνας.....σελ130	

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ατομικά στοιχεία ερωτώμενου.....σελ131
2. Επιμόρφωση, εμπειρία του εκπαιδευτικού ως προς το θέμα και γενικότερες γνώσεις του.....σελ133
3. Τρόπος αντιμετώπισης και αξιολόγησης των παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες.....σελ134
4. Η δυνατότητα εξειδίκευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες στον Ελλαδικό χώρο.....σελ135
5. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με εξωτερικούς φορείς (Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης), με άλλες ειδικότητες (κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές και με άλλους) και με τις οικογένειες των παιδιών.....σελ139
6. Προτεινόμενες λύσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών.....σελ140

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....σελ146	
--------------------------------	--

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....σελ151	
---	--

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....σελ164	
----------------------------	--

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.166	
---------------------------------	--

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της στάσης των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο βασικός προβληματισμός που μας οδήγησε στην επιλογή του προαναφερθέντος θέματος είναι το ερέθισμα που μας δόθηκε από το μάθημα της Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας και της ψυχοπαθολογίας Παιδιών και Εφήβων όσο αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών και τη στάση των εκπαιδευτικών προς αυτές. Επιπλέον, με την τοποθέτηση μας, στα εργαστηριακά πλαίσια, σε Δημοτικά Σχολεία και την συναναστροφή μας με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και εκπαιδευτικούς μας δόθηκε το κίνητρο να ερευνήσουμε το παραπάνω θέμα.

Το θέμα μας έχει και επιστημονική και κοινωνική επικαιρότητα. Διότι η αλματώδης τεχνολογική πρόοδος που χαρακτηρίζει την εποχή μας και ταυτόχρονα οι αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις σε ότι αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση και γενικότερα την επιβίωση του ανθρώπου, έχουν δώσει στον ρόλο της αγωγής και της μάθησης πρωτεύοντα σημασία. Υπό τις υπάρχουσες τουλάχιστον συνθήκες, χωρίς διαρκή αγωγή και εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να επιβιώσει ούτε το άτομο ούτε η κοινωνία. Έτσι, έργο της Αγωγής: *«είναι να βοηθήσει το παιδί και τον έφηβο να διανύσει ομαλά την εξελικτική του πορεία και να μεταβεί από την κοινωνία των μικρών στην κοινωνία των ώριμων, εφοδιασμένος με τις δεξιότητες, τις ικανότητες και γενικά την πείρα που οι κοινωνικές συνθήκες απαιτούν, για να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο, με αυθυπαρξία και αυτοτέλεια.»*¹. Η οργανωμένη αυτή αγωγή και μάθηση πραγματοποιείται στον χώρο του σχολείου, το οποίο αποβλέπει στη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές του. Όμως, προκειμένου οι μαθητές να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τους παρέχει το σχολείο, καλούνται να αντεπεξέλθουν σε ορισμένες υποχρεώσεις και απαιτήσεις. Συχνά, όμως διαπιστώνεται ότι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κι εμπόδια για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Η αδυναμία αυτή των μαθητών να ανταποκριθούν στις σχολικές – διδακτικές απαιτήσεις, στο αναμενόμενο επίπεδο μάθησης και επίδοσης, αποτελεί διαταραχή στη μάθηση. Ο διαταραχές αυτές που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στην μάθηση, μας κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου γιατί η μη έγκυρη

¹ Πυργιωτάκης Ιωάννης, (1999). « Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη», Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

αντιμετώπιση τους θα επιφέρει επιπτώσεις όχι μόνο στην σχολική επίδοση των μαθητών αλλά και στην μετέπειτα ζωή, προσωπικότητα κι επαγγελματική αποκατάσταση τους. Γεγονός μεγίστης σημασίας , ιδιαίτερα σήμερα που ζούμε στα πλαίσια μιας αυξημένης σε απαιτήσεις κοινωνία , όπου η αγωγή είναι αναγκαία.

Ο σκοπός της εργασίας μας έγκειται στα παρακάτω :

- ❖ Διερεύνηση των νέων δεδομένων που σχετίζονται με το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών
- ❖ Μελέτη της στάσης των παιδαγωγών Δημοτικών Σχολείων απέναντι στον ρόλο τους για αντιμετώπιση και παρέμβαση στις Μαθησιακές Δυσκολίες παιδιών.
- ❖ Διερεύνηση της παροχής Ειδικής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο οι ίδιοι την επιζητούν.
- ❖ Μελέτη των δομών που καλούνται να αντιμετωπίσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τις απόψεις των παιδαγωγών για τις δομές αυτές.

Η μεθοδολογία έρευνας που θα ακολουθήσουμε για την διερεύνηση των παραπάνω είναι η εξής: η έρευνα που θα πραγματοποιηθεί θα είναι ποσοτική με ερωτηματολόγια τα οποία θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων του νομού Ηρακλείου. Το σύνολο των ερωτηματολογίων που θα δοθούν για συμπλήρωση, θα φτάνουν τον αριθμό των 100 ερωτηματολογίων . Η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων , θα αναλυθούν με βάση την στατιστική ανάλυση.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται στο Θεωρητικό μέρος και στο Ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει έξι κεφάλαια τα οποία αναφέρουν τα παρακάτω:

1^ο Κεφάλαιο: Ιστορικά στοιχεία και Θεωρητικές προσεγγίσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών.

2^ο Κεφάλαιο: Ορισμός, Κλινική εικόνα, ταξινόμηση, Επιδημιολογικά στοιχεία, Διάγνωση, Αίτια, Παράγοντες, Χαρακτηριστικά, Η επίδραση, Θεραπευτική Αντιμετώπιση και Πρόληψη των Μαθησιακών Δυσκολιών.

3^ο Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικό Πλαίσιο για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών .

4^ο Κεφάλαιο: Τρόποι Αξιολόγησης των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες,.

5^ο Κεφάλαιο: Τα καθήκοντα της Διεπιστημονικής Ομάδας καθώς και ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού, στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

6^ο Κεφάλαιο: Προγράμματα και Υπηρεσίες που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους περιστατικά.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τα εξής:

- 1.Μεθοδολογία της έρευνας.
- 2.Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.
3. Συμπεράσματα της Έρευνας.
4. Υποθέσεις της έρευνας
5. Επίλογος
6. Βιβλιογραφία
7. Παράρτημα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΠΕΡΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η συστηματική μελέτη του προβλήματος των Μαθησιακών Δυσκολιών άρχισε να απασχολεί τους ειδικούς από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και πιο συγκεκριμένα από το Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά.

Για πρώτη φορά ο Pringle Morgan, περιγράφει δυσκολίες μάθησης που αφορούν τα παιδιά. Παρουσιάζει μια περίπτωση παιδιού 14 ετών το οποίο παρόλο που δεν παρουσίαζε καμία εμφανή ανεπάρκεια και είχε καλή νοημοσύνη εν τούτοις δεν μπορούσε να διαβάσει. Επίσης στην ορθογραφία έκανε ορισμένα τυπικά λάθη όπως συγχύσεις γραμμάτων, λάθη στις καταλήξεις και άλλα. Ο Morgan λοιπόν συνδέει τις δυσκολίες αυτές με διαταραχές στην αντίληψη και στην οπτική μνήμη και τις απέδωσε σε ανεπαρκή ανάπτυξη του εγκεφάλου γιατί τα συμπτώματα έμοιαζαν με εκείνα ενηλίκων που είχαν βλάβη στην αριστερή γωνιώδη έλικα.

Ο S. Hinshelwood (1917) έδωσε για πρώτη φορά τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών: *«ένα παιδί θεωρείται ότι παρουσιάζει δυσκολίες ανάγνωσης όταν έχει φυσιολογική δράση, δεν μπορεί όμως να κατανοήσει τον χειρόγραφο ή τυπωμένο λόγο. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε κάποια εξελικτική βλάβη ή αγενεσία, που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του εμβρύου, στη γωνιώδη έλικα του επικρατούντος ημισφαιρίου»*.² Η δυσκολία αυτή λοιπόν ονομάστηκε Congenital Word Blindness – συγγενής λεκτική τύφλωση.

Στη συνέχεια σταθμός στη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών αποτέλεσε ο Samuel Orton, ο οποίος ψυχίατρος, νευρολόγος και νευροπαθολόγος διεύθυνε μια κινητή ιατροπαιδαγωγική μονάδα. Στην οποία εντόπισε 15 παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες. *«Τα παιδιά αυτά ενώ στα νοομετρικά test απέδιδαν σε φυσιολογικό επίπεδο, παρουσίαζαν ειδικές δυσκολίες στο λόγο, στην ανάγνωση και στη γραφή. Παραποιούσαν λέξεις έκαναν αναστροφές γραμμάτων ή συλλαβών, πρόσθεταν ή αφαιρούσαν γράμματα. Άλλα παιδιά δυσκολεύονταν να θυμηθούν τις λέξεις σαν σύνολο ή τη σειρά τους. Τις δυσκολίες αυτές τις απέδωσε σε μια λειτουργική νευρολογική*

² Μαρκοβίτης Μάριος- Τζουριάδου Μαρία, (1991) *Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

διαταραχή που την ονόμασε *Strephosymbolia*.»³ Πίστευε δηλαδή ότι η αντίληψη των γραμμάτων και των λέξεων δημιουργεί μια σειρά προτύπων που εγκαθίστανται στον εγκέφαλο. Τα πρότυπα που εγκαθίστανται στο δεξιό ημισφαίριο είναι κατοπτρικές εικόνες των προτύπων του αριστερού ημισφαιρίου. Έτσι στους αριστερόχειρες ή στους αμφιδεξιούς, το αριστερό ημισφαίριο δεν μπορεί να επικρατήσει, όπως συμβαίνει με τους δεξιόχειρες, για αυτό και τείνουν να χρησιμοποιούν ανεστραμμένα τα πρότυπα του δεξιού ημισφαιρίου ενώ ο λόγος και οι δραστηριότητες που τον ακολουθούν ελέγχονται από το αριστερό ημισφαίριο. Η θεωρία αυτή δεν μπόρεσε να επιβεβαιωθεί και να γενικευθεί σαν αίτιο των Μαθησιακών Δυσκολιών παρόλο που εξακολουθεί και διερευνάται.

Έπειτα ο Alfred Strauss, Γερμανός νευροψυχίατρος, συνέβαλε στη διάγνωση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη και ήπιες εγκεφαλικές βλάβες. Ήταν ιδρυτής της πρώτης Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας στη Βαρκελώνη το 1933 και του Cove School στο Wisconsin το 1947. Και ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε το ταυτόσημο με τις μαθησιακές δυσκολίες όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία».

Τέλος η συμβολή του Alexander Luria ήταν αρκετά σημαντική αφού πίστευε και απέδειξε ότι οι ανώτερες φλοιϊκές λειτουργικές προϋποθέτουν την επικεντρωμένη και συντονισμένη λειτουργία πολλαπλών περιοχών του εγκεφάλου.

Στις εργασίες του Luria στηρίχθηκε η ανάπτυξη της Νευροψυχολογικής κλίμακας Luria Nebraska.

1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Με την εξέλιξη των επιστημών οι θεωρίες των εκάστοτε επιστημόνων πληθαίνουν και επηρεάζουν τον τομέα της αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών και εφαρμογής διαφόρων μεθόδων.

Έτσι λοιπόν η μιχγεβιοριστική θεώρηση δίνει έμφαση στο περιβάλλον ως καθοριστικό παράγοντα. Το περιβάλλον δηλαδή παρέχει ερεθίσματα, το παιδί αντιδρά και το περιβάλλον επανατροφοδοτεί διαμέσου της μίμησης ή ενίσχυσης. Χαρακτηριστικό είναι το πείραμα του Skinner με το περιστέρι το οποίο ταύτιζε το

³ Μαρκοβίτης Μάριος- Τζουριάδου Μαρία, (1991) *Μαθησιακές Δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

κλουβί με το φαγητό του. Έτσι και τα παιδιά υφίστανται τις δοκιμασίες των συμπεριφορικών προκλήσεων που δέχονται από τους γονείς τους. Όταν για παράδειγμα αυτά τους δίνουν φαγητό, θαλπωρή, προστασία, τα παιδιά συνδέουν αυτές τις καταστάσεις με συγκεκριμένα πρόσωπα και διαμορφώνουν την προσωπικότητα τους ανάλογα. Έτσι λοιπόν σύμφωνα τα συμπεράσματα του Skinner είναι:

α) *«Η επιβράβευση του παιδιού με εκδηλώσεις αγάπης είναι αποτελεσματικότερη από την επιβράβευση με πράγματα.*

β) *Η τιμωρία με τη δήλωση ή την έμπρακτη στάση ότι δεν τα αγαπάμε ή με την απειλή είναι αποτελεσματικότερη από τη φυσική τιμωρία.*

γ) *Η μάθηση στα παιδιά γίνεται αποτελεσματικότερη όταν χειριζόμαστε την τιμωρία, και την επιβράβευση εναλλακτικά.*

δ) *Η μάθηση στα παιδιά γίνεται επίσης αποτελεσματικότερη όταν η συχνότητα των επιβραβεύσεων είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη συχνότητα των τιμωριών.*

ε) *Η επιβράβευση ή η τιμωρία είναι σαφώς αποτελεσματικότερες όταν λαμβάνουν χώρα το συντομότερο χρονικό διάστημα μετά τη συμπεριφορά του παιδιού την οποία επί ή αποδοκιμάζουν».*⁴

Στη συνέχεια η γνωστική – «συνθετική» άποψη βασισμένη στις απόψεις του Piaget θεωρεί το λόγο ως όργανο της σκέψης που αναπτύσσεται παράλληλα με αυτήν.

Στην Πιαζετική θεωρία η εξέλιξη της προσωπικότητας γίνεται αντιληπτή ως μια συστηματική διαδικασία ανάπτυξης ικανότητας για τη σταδιακή προσαρμογή στο περιβάλλον. Η ανάπτυξη της νοημοσύνης και η γνωστική ανάπτυξη παρουσιάζονται κάτω από αυτή την οπτική ως μια «κατάσταση ισορροπίας, προς την οποία τείνουν οι αφομοιωτικές και συμμορφωτικές ανταλλαγές ανάμεσα στον οργανισμό και το περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή εκτυλίσσεται μέσω ποιοτικών αλληλοσυμπληρούμενων σταδίων. Τα στάδια αυτά δεν είναι παρά αφομοιωτικά σχήματα του παιδιού σε μια δεδομένη φάση της εξέλιξής του. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο προϋποθέτει μια ποιοτική διαφοροποίηση των σχημάτων που έχουν απαιτηθεί καθώς και νέα οργάνωση.

⁴ Κρασανάκης Γεώργιος, (1983). «Ψυχολογία της νοημοσύνης». Αθήνα: Graphic arts

Τα στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης είναι στην Πιαζετική θεωρία τέσσερα και είναι τα παρακάτω:

1. «Στάδιο αισθησιοκινητικής νοημοσύνης (0-2ετών): Κυριαρχείται απόλυτα από τις αισθήσεις και τη φυσική επαφή. Το νήπιο ανιχνεύει τον κόσμο γύρω του και έχει εμπειρίες με την αφή ή την ακοή, αλλά με την αδυναμία της γλωσσικής επικοινωνίας δεν μπορεί να σκεφτεί. Μετά τους πρώτους 4 μήνες ανακαλύπτει ότι το σώμα του είναι κάτι το διαφορετικό από τον υπόλοιπο περίγυρο. Μέσα στον πρώτο χρόνο δημιουργείται η ικανότητα του παιδιού να συλλάβει τη μονιμότητα της ύπαρξης των αντικειμένων στα οποία συμπεριλαμβάνονται και οι άνθρωποι. Η έξοδος ενός ατόμου από το δωμάτιο σημαίνει αρχικά το υπαρξιακό του τέλος. Μετά θα αντιληφθεί τη συνέχεια της παρουσίας του, οπότε θα μπορέσει να σχηματίσει στοιχειωδώς κάποια αίσθηση τάξης του κόσμου. Αυτό επαυξάνει και την εκδήλωση εμπιστοσύνης. Παρά τη δυνατότητα να μιμηθεί ήχους ή κινήσεις δεν είναι σε θέση να επικοινωνήσει με συμβολικά μέσα.

2. Στάδιο συμβολικής, προλογικής σκέψης (2-5ετών): σ' αυτό το στάδιο αρχίζει η χρήση της γλώσσας και άλλων συμβόλων, αλλά δεν είναι ακόμη σε θέση να αντιμετωπίσει με κατανόηση πολλές και σύνθετες καταστάσεις. Αυτό συμβαίνει διότι αδυνατεί να συλλάβει έννοιες όπως το βάρος, η ποσότητα, η ταχύτητα κλπ. η σκέψη των παιδιών χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική. Τα πάντα έχουν αφετηρία τον εαυτό τους. Ενδιαφέρουσα είναι και η απόδοση έμφυξης οντότητας στα άψυχα αντικείμενα. Η σύγχυση αναφορικά με την αιτιότητα συνεχίζεται. Αρχίζει να λειτουργεί και η φαντασία.

3. Περίοδος της συγκεκριμένης σκέψης (7-11 ετών): Το παιδί είναι πλέον σε θέση να διαλογίζεται για συγκεκριμένες καταστάσεις. Η αδυναμία του όμως να χειριστεί ζητήματα σε ένα αφαιρετικό επίπεδο σκέψης εξακολουθεί να παραμένει και σ' αυτή την ηλικία. Η πιο κρίσιμη αναπτυξιακή μεταβολή αυτού του σταδίου βρίσκεται στην ικανότητα του παιδιού να πάρει το ρόλο του «άλλου» και να συνειδητοποιήσει τη διαφορά. Τώρα αρχίζει να σκέπτεται με λογικές κατηγορίες να αριθμεί. Οι συλλογισμοί είναι εμπειρικοί επαγωγικά και δεν αποτελούν οργανικό και ενιαίο σύστημα αλλά παραμένουν απομονωμένα και ασύνδετα.

4. Στάδιο της αφαιρετικής σκέψης (12-16 ετών): Στο στάδιο αυτό η νόηση στηρίζεται σε προτάσεις που η αλήθεια τους κρίνεται με βάση όχι πλέον αναγκαστικά το συγκεκριμένο εμπειρικό περιεχόμενό τους, αλλά με βάση την καθαρά λογική τους δομή. Το άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί τον υποθετικό – παραγωγικό συλλογισμό, χωρίς αναφορά στις άμεσες εποπτείες. Η αφαιρετική σκέψη εμφανίζεται στα χρόνια της

εφηβείας και διαφαίνεται στην έντονη κριτική στάση του εφήβου, στο ενδιαφέρον του για τη διατύπωση θεωριών και στην προσήλωση του στο μέλλον».⁵

Ο Piaget υποστηρίζει ότι ενώ η κλίμακα της νοητικής ανάπτυξης είναι διαπολιτισμικά σταθερή, ενδέχεται να διαφοροποιούνται οι ηλικίες σε κάθε κουλτούρα. Γιατί βέβαια σε ορισμένες παραδοσιακές κοινωνίες καθυστερεί πολύ η μετάβαση στο στάδιο της αφαιρετικής σκέψης.

Έπειτα η γενετική θεώρηση έχοντας συνδεθεί με τον γλωσσολόγο Chomsky ο οποίος αναφέρει ότι ο λόγος είναι μια εγγενής συμπεριφορά, ένας έμφυτος μηχανισμός. Το παιδί έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον το οποίο περιέχει απαραίτητο υλικό ώστε το παιδί να αναπτύξει τους εγγενείς μετασχηματιστικούς κανόνες. Έτσι θα αναπτυχθεί έχοντας μέσω της αλληλεπίδρασης και επαφής του με αυτό.

Ενώ τέλος η κοινωνική – επικοινωνιακή υπόθεση έχει ενσωματώσει ιδέες από τις προηγούμενες θεωρίες. Θεωρεί δηλαδή ότι για την απόκτηση λόγου είναι αναγκαίες οι κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις δίνοντας έμφαση στη σχέση του παιδιού με τη μητέρα το κύριο πρόσωπο της ανατροφής του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ **ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

2.1 Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Με τον όρο μάθηση αναφερόμαστε στην *«διαδικασία κατά την οποία το παιδί και ο έφηβος αποκτούν – με δική τους δραστηριότητα – γνώσεις, δεξιότητες και*

⁵ Κρασανάκης Γεώργιος, (1983). «Ψυχολογία της νοημοσύνης». Αθήνα: Graphic arts

ικανότητες, γενικά εμπειρίες, για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αντιμετωπίσουν με αυτοτέλεια τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους»⁶.

Παρόλο όμως που η μάθηση αποτελεί απαραίτητο μέσο ανάδειξης και επιβίωσης σε μια κοινωνία δεν μπορεί να αποκτηθεί εξίσου από όλα τα παιδιά. Στις αρχές του 18^{ου} αιώνα άρχισε να συνειδητοποιείται ότι κάποια παιδιά δεν χαίρουν τον ίδιο βαθμό μάθησης με τους συνομηλίκους τους. Έτσι, άρχισαν να γίνονται κάποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να μπαίνουν οι πρώτες βάσεις της ειδικής αγωγής. Η παροχή της ειδικής αυτής αγωγής επικεντρώθηκε μόνο σε σοβαρές περιπτώσεις παιδιών όπως κωφών, τυφλών, παιδιών με εγκεφαλικές δυσλειτουργίες και νοητική καθυστέρηση. Δεν άργησε όμως να γίνει αντιληπτό ότι υπήρχαν παιδιά τα οποία παρουσίαζαν δυσκολίες στον τρόπο μάθησης αλλά δεν ανήκαν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες.

Έτσι, η κατηγορία παιδιών με δυσκολίες μάθησης έγινε επίκεντρο πολλών κλάδων της επιστήμης, όπως της ιατρικής, της παιδοψυχιατρικής, της νευρολογίας, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής κτλ. Επιστήμονες από τους παραπάνω κλάδους προσπάθησαν να ορίσουν το θέμα. Είναι όμως δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός γενικά αποδεκτός σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυσκολίες μάθησης δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά σε αυτήν εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα⁷. Δυσκολία επίσης ορισμού υπάρχει και από το γεγονός ότι με το πρόβλημα αυτό ασχολήθηκαν επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης, οπότε προσπάθησαν να ορίσουν το θέμα ο καθένας από την δική του επιστημονική σκοπιά. Έτσι, από τη μία δημιουργήθηκαν ιατροκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην αιτιολογία και παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί που δίνουν έμφαση στην συμπτωματολογία και στην αντιμετώπιση.

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust. Ο πρώτος ορίζει ότι *«Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές του λειτουργίες δεν έχουν εμφανείς*

⁶ Πυργιωτάκης Ιωάννης,(1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*.Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

⁷ Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: ΧΧ

βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης»⁸.

Ο Myklebust το 1967 χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχονευρολογικές μαθησιακές λειτουργίες» και σε αυτήν την κατηγορία εντάσσει παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, κανονική ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία στη διαδικασία της μάθησης. Υποστηρίζει επίσης ότι το είδος αυτό ανεπάρκειας δεν είναι αμιγές πολλές φορές, αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης⁹.

Η μεγαλύτερη αδυναμία των ιατροκεντρικών ορισμών των μαθησιακών δυσκολιών έγκειται στο ότι δεν προσέφεραν πολλά στη διάγνωση και κατά συνέπεια στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο πιο γνωστός παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι του Αμερικανού καθηγητή Kirk, ο οποίος καθιέρωσε και τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», και τις ορίζει ως εξής: «Παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυσορθογραφία, η δυσφασία κ.ά. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες»¹⁰. Ο Kirk καταλήγει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες.

⁸Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: ΧΧ

⁹Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: ΧΧ

¹⁰ Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, Αθήνα:Πανεπιστημίου

Σε όλους αυτούς τους ορισμούς, που έχουν μέχρι σήμερα δοθεί για να καθορίσουν το τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίζουμε πέντε κοινούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- **Ακαδημαϊκή Καθυστέρηση.** Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ακαδημαϊκή καθυστέρηση. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δεν αποδίδει σύμφωνα με τις ικανότητές του, δεν αποδίδει δηλαδή στο επίπεδο των διανοητικών του ικανοτήτων. Η πιο γνωστή μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την ακαδημαϊκή καθυστέρηση του παιδιού είναι η σύγκριση της νοητικής του ηλικίας με την χρονολογική του ηλικία. Πρόκειται όμως για μια μέθοδο, η οποία δεν είναι απολύτως έγκυρη.
- **Ανομοιόμορφο μοντέλο ανάπτυξης.** Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια ποικιλία ικανοτήτων αλλά και δυσκολιών. Είναι πιθανόν να παρουσιάζουν πολύ χαμηλή επίδοση σε μερικούς τομείς της ανάπτυξης και υψηλή επίδοση σε άλλους. Έτσι, για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να έχει υψηλή επίδοση στην ανάγνωση αλλά να δυσκολεύεται στα μαθηματικά ή στην σωστή έκφραση των ιδεών του.
- **Δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος.** Όταν εμφανίστηκαν στην αρχή οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που δεν απέδιδαν στην τάξη παρουσίαζαν χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, τα οποία έμοιαζαν με εκείνα που παρουσίαζαν τα παιδιά που είχαν εγκεφαλική βλάβη, δηλαδή διάσπαση της προσοχής, υπερκινητικότητα, αντιληπτικές δυσκολίες και άλλα. Ωστόσο, στις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η νευρολογική ένδειξη για πραγματική εγκεφαλική βλάβη που μπορούσε να ανεβρεθεί ήταν μικρή και τις περισσότερες φορές ανύπαρκτη. Οι σύγχρονες θεωρίες αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν κάποιο είδος εγκεφαλικής δυσλειτουργίας. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει βλάβη στον ιστό του εγκεφάλου αλλά απλά κακή λειτουργία του εγκεφάλου.
- **Δυσλειτουργία της ψυχολογικής εξέλιξης.** Οι περισσότεροι ορισμοί αναφέρονται σε διαταραχές της αντιληπτικής λειτουργίας, της προσοχής, της μνήμης, της γλώσσας και του συναισθήματος. Παρόλο που έχει διατεθεί πολύς χρόνος στην προσπάθεια να διορθωθούν οι διαταραχές της ψυχολογικής εξέλιξης, η οποία θεωρείται προαπαιτούμενη της μάθησης, οι προσπάθειες αυτές συνεχώς αποτύγχαναν να βελτιώσουν την επίδοση των

μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση, όταν μιλάμε για ψυχολογική εξέλιξη εννοούμε τις μεταβλητές, οι οποίες ελέγχονται από το εκτελεστικό σύστημα και θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες της μάθησης. Οι μεταβλητές αυτές είναι α) η προσοχή και η εγρήγορση, β) η αντίληψη, γ) η μνήμη, δ) η γλώσσα, ε) η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.

- **Απόκλιση από τις άλλες κατηγορίες διαταραχών.** Σχεδόν όλοι οι ορισμοί συμφωνούν στην απόκλιση των παιδιών με αισθητηριακές βλάβες όπως είναι η κώφωση και η τύφλωση, των παιδιών με κινητικές διαταραχές, όπως η εγκεφαλική παράλυση και των παιδιών με μέτρια ως σοβαρή διανοητική καθυστέρηση. Περιλαμβάνουν όμως παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές, με ελαφρά νοητική ανεπάρκεια και παιδιά φτωχής πολιτιστικής θέσης.

Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι εκείνος που διατυπώθηκε από την National Advisory Committee on Handicapped Children το 1968 κι εγκρίθηκε από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση της Αμερικής το 1977. Ο ορισμός αυτός υιοθετήθηκε από τα περισσότερα ιδρύματα και είναι ο εξής:

«Ειδική μαθησιακή δυσκολία σημαίνει μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που έχουν να κάνουν με την κατανόηση ή την χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να παρουσιάζεται ως μια ατελής ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή και μαθηματικών υπολογισμών. Ο όρος περικλείει τέτοιες καταστάσεις όπως αντιληπτική μειονεξία, εγκεφαλική κάκωση, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, τα οποία προέρχονται κυρίως από οπτικές, ακουστικές, κινητικές αναπηρίες, από διανοητική καθυστέρηση, συγκινησιακές διαταραχές ή από μειονεκτικά πολιτιστικά και οικονομικά περιβάλλοντα»¹¹.

Ο ορισμός αυτός προκάλεσε βέβαια, μεγάλη αναστάτωση εξαιτίας της έμφασης που δίνει στις διαταραχές του λόγου και της ασάφειάς του σε μερικά πράγματα. Έτσι, το 1984 ο Σύλλογος Παιδιών και Ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες αναθεώρησε τον παραπάνω ορισμό, τον εγκεκριμένο από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση, επειδή θεωρήθηκε πολύ περιοριστικός, συγκεκριμένος και ασαφής και έδωσε έναν καινούριο δικό του ορισμό. Ο ορισμός που έδωσε ο Σύλλογος είναι ο εξής:

¹¹ Σεμινάριο Ελληνικής Εταιρίας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού. (1999), «Μαθησιακές Δυσκολίες», Σύγχρονες απόψεις και τάσεις Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.

«Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια χρόνια κατάσταση δεδομένης νευρολογικής προέλευσης, η οποία επιλεκτικά επεμβαίνει στην ανάπτυξη, ολοκλήρωση κι επίδειξη λεκτικών ή μη λεκτικών δεξιοτήτων.

... Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν ως ευδιάκριτη κατάσταση σε άτομα που έχουν μέση ή και ανώτερη ευφυΐα, επαρκή αισθητικά και κινητικά συστήματα και επαρκείς μαθησιακές ευκαιρίες. Η κατάσταση ποικίλει ως προς τις εκδηλώσεις και το βαθμό σοβαρότητας.

... Η κατάσταση αυτή μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση, την παιδεία, το επάγγελμα, την κοινωνικοποίηση και τις καθημερινές εκδηλώσεις του ατόμου σε όλη του την ζωή»¹².

Ο ορισμός αυτός δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια κατάσταση που είχε πολλαπλές εκδηλώσεις, ήταν επίπονη αν και ασταθής ως προς την έντασή της, συμπεριλαμβάνει μη λεκτικές και λεκτικές μειονεξίες και ενσωματώνει την επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στην αυτοαντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου όχι μόνο να λειτουργήσει σε ακαδημαϊκό περιβάλλον αλλά επίσης στις εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής.

Οι σύγχρονοι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών έχουν σκοπό να δείξουν όχι το τι είναι αλλά το τι δεν είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι,:

1. Τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι διανοητικά καθυστερημένα άτομα. Τα άτομα αυτά έχουν μέσο ή πάνω από τον μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης και γι' αυτό οι δυσκολίες τους στην μάθηση δεν οφείλονται σε περιορισμένες διανοητικές ικανότητες.
2. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ψυχικά διαταραγμένα άτομα. Αυτό σημαίνει πως ο παράγοντας που προκαλεί τα μαθησιακά προβλήματα δεν είναι κάποια συναισθηματική διαταραχή παρόλο που ένα άτομο με μαθησιακά προβλήματα ενδέχεται να εμφανίσει συναισθηματικά προβλήματα, τα οποία οφείλονται στις μαθησιακές δυσκολίες του.
3. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από το προβληματικό περιβάλλον.

¹² Κουκουρος Ευθύμιος, Μανιαδάκη Αικατερίνη, (XX). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: XX

4. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι απόρροια της διγλωσσίας.

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε τον τελευταίο ευρέως αποδεκτό ορισμό, ο οποίος ορίζει ότι:

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού συστήματος. Μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. Αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων»¹³.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς δυσκολίες. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι παιδιά, τα οποία έχουν κανονική σωματική και διανοητική ανάπτυξη, δεν έχουν συναισθηματικές διαταραχές, φοιτούν κανονικά στο σχολείο αλλά δεν μπορούν να επωφεληθούν από τα πολιτιστικά και μορφωτικά αγαθά που τους προσφέρει η τάξη.

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο οι μαθησιακές δυσκολίες του γίνονται πιο έκδηλες και έντονες. Αναπτύσσονται έτσι, συγκεκριμένες διαγνώσεις, σωστά διορθωτικά προγράμματα κι επιπλέον γίνονται προσπάθειες να διορθωθούν αυτές οι μαθησιακές δυσκολίες πριν αφήσει το παιδί το δημοτικό σχολείο.

Για μερικούς μαθητές οι παρεμβάσεις που γίνονται στο δημοτικό σχολείο πετυχαίνουν. Τα παιδιά όμως με μαθησιακά προβλήματα, στα οποία δεν δίνεται σωστή καθοδήγηση και οι παρεμβάσεις που γίνονται είναι άστοχες και ακατάλληλες,

¹³ Παντελιάδου Σουζάνα,(2000). «Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη». Αθήνα Ελληνικά Γράμματα

θα παραμείνουν αβοήθητα ή δεν θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του μαθήματος και της τάξης και κατά συνέπεια θα παραμένουν σε χαμηλότερο επίπεδο από εκείνο των συμμαθητών τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες αυτών των παιδιών θα συνεχίσουν να υπάρχουν και κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο και θα τα ακολουθούν σε όλη την υπόλοιπη ζωή τους.

2.2 ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

«Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές είναι κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική τους ηλικία και επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική μάθηση και τη καθημερινή τους ζωή».¹⁴ Έχει διαπιστωθεί ωστόσο πως μερικά παιδιά και ενήλικες καταφέρνουν να βρουν τρόπους ώστε να αντισταθμίζουν τα μαθησιακά τους προβλήματα και επομένως να μην αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, παρά τις χαμηλές επιδόσεις που μπορεί να έχουν στα τεστ επίδοσης.

«Είναι πιθανό τα παιδιά να παρουσιάζουν ταυτόχρονα περισσότερες μορφές διαταραχών μάθησης. Είναι αυτονόητο πως η κατανόηση της γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και στη συνέχεια αυτές οι δεξιότητες αποτελούν τη βάση για να μάθει το παιδί ανάγνωση και γραφή. Οπότε κάποια διαταραχή στη λειτουργία του εγκεφάλου είναι πιθανό να επηρεάσει μια σειρά από γνωστικές λειτουργίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί ακόμη να σχετίζονται με τις διαταραχές επικοινωνίας και μάθησης ορισμένα προβλήματα στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (όπως για παράδειγμα, η αναπτυξιακή διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων)»¹⁵

2.3. Η ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Στο DSM –IV, οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες :

- Διαταραχή της ανάγνωσης

¹⁴ Κουκουρος Ευθύμιος, Μανιαδάκη Αικατερίνη, (XX). «Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων».Αθήνα:XX

¹⁵ Κουκουρος Ευθύμιος, Μανιαδάκη Αικατερίνη, (XX). «Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων».Αθήνα: XX..

- Διαταραχή των μαθηματικών
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τη διαταραχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών, και της γραπτής έκφρασης, είναι τα παρακάτω :

- ✓ *«Η επίδοση στην ανάγνωση / η μαθηματική ικανότητα / οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.*
- ✓ *Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες / μαθηματική ικανότητα / σύνθεση γραπτών κειμένων.*
- ✓ *Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες/ οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα / οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.»¹⁶*

Στο ICD-10, οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται ως «Ειδικές Αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων». Πρόκειται για διαταραχές στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και οφείλονται μάλλον σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, οι οποίες προέρχονται κυρίως από κάποιο είδος οργανικής δυσλειτουργίας.

Στο ICD-10, οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη.

1. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

¹⁶ Νίκος Μάνος, (1997). «Βασικά στοιχεία Κλινικής ψυχιατρικής». UNIVERSITY STUDIO PRESS: Θεσσαλονίκη.

*«Η νοητική διαδικασία που απαιτείται για να μάθει ένα παιδί να διαβάσει, προϋποθέτει την καλή λειτουργία ενός πολύπλοκου δικτύου εγκεφαλικών κυττάρων, τα οποία, συνδέουν τα κέντρα όρασης, γλώσσας και μνήμης. Το παραμικρό πρόβλημα σε οποιοδήποτε από αυτές τις περιοχές είναι πιθανό να οδηγήσει σε δυσκολίες στην ανάγνωση. Το πιο κοινό χαρακτηριστικό των διαταραχών ανάγνωσης αφορά τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τους φθόγγους στις λέξεις που ακούει.»*¹⁷ Αυτό το έλλειμμα είναι καθοριστικής σημασίας γιατί οι φωνολογικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Στον ορισμό και τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα.

Τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές ανάγνωσης είναι οι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/ στραβός, αργός/ Αγρός), οι αναστροφές (μ/η), και οι παραλείψεις (σύνεση αντί για σύνθεση, πέρα αντί για πέτρα). Το βασικό έλλειμμα το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης – δηλαδή την αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη- σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων. Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα. Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και αναγνώριση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή, ακόμα περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου. Το παιδί με διαταραχές ανάγνωσης στερείται των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για τη στοιχειώδη ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή.

2. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

¹⁷ Κουκουρος Ευθύμιος, Μανιαδάκη Αικατερίνη, (XX). «Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων».Αθήνα: XX.

Η διαταραχή των μαθηματικών έχει μελετηθεί λιγότερο από τις διαταραχές της ανάγνωσης. Για το λόγο αυτόν, η γνώση των αιτιών, της αναπτυξιακής πορείας καθώς και των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την έκβαση της διαταραχής αυτής είναι σχετικά περιορισμένη.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-10, «για να τεθεί η διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών, θα πρέπει η ικανότητα του παιδιού να εκτελεί αριθμητικές πράξεις να είναι κατά πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά».¹⁸

Επίσης, οι δυσκολίες στην αριθμητική δεν πρέπει να οφείλονται κατά κύριο λόγο σε γενικώς ανεπαρκή διδασκαλία ή σε άμεσες επιδράσεις ή ελλείμματα της οπτικής, της ακουστικής ή της νευρολογικής λειτουργίας.

Τα παιδιά με διαταραχές μαθηματικών δεν έχουν δυσκολίες στις ακουστικές – αντιληπτικές και λεκτικές τους δεξιότητες, όπως τα παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης. Αντίθετα, υπολείπονται σε οπτικοχωρητικές και οπτικό – αντιληπτικές δεξιότητες.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά αφορούν συνήθως την αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Άλλου είδους δυσκολίες είναι η αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων, η αδυναμία αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων, η δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών, η δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής, η δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών κατά τη διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών και η αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού.

3.ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Τα παιδιά με διαταραχές στη γραπτή έκφραση δεν έχουν συνήθως δυσκολίες μόνο στη γραφή αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται και σε άλλες δραστηριότητες όπου απαιτείται καλός συντονισμός χεριού – ματιού. Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν πως

¹⁸ Νίκος Μάνος, (1997). «Βασικά στοιχεία Κλινικής ψυχιατρικής». UNIVERSITY STUDIO PRESS: Θεσσαλονίκη.

τα παιδιά αυτά γράφουν μικρότερα και λιγότερο ενδιαφέροντα κείμενα και πως η οργάνωση του γραπτού τους δεν είναι καλή.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-10, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά. Επίσης, στην περίπτωση όπου υπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό.

Στο ICD- 10, η διάγνωση περιορίζεται στην *ειδική διαταραχή του συλλαβισμού*, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μία ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής στην ανάγνωση.

Πιο συνοπτικά:

1. Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (στην οποία κατατάσσεται η δυσλεξία).

«Αφορά τη σοβαρή και επιμένουσα δυσκολία στην ανάγνωση, τη σοβαρή δυσκολία ή την ελλιπή ή την πλήρη αδυναμία κατανόησης ενός κειμένου.»

Στον γραπτό λόγο εμφανίζονται τυπικά λάθη που είναι:

Στο επίπεδο του γράμματος :

- αντικατάσταση παρόμοιων σχηματικά γραμμάτων (αδεργος αντί αδερφός)*
- σύγχυση στην ακουστική διαφοροποίηση των φθόγγων (μάσεψε αντί μάζεψε)*

στο επίπεδο της συλλαβής:

- αντιστροφή των γραμμάτων (αν αντί να)*
- παράλειψη γραμμάτων (δίκους αντί δίσκους)*
- αντικατάσταση γραμμάτων (χαρογράφησαν αντί χορογράφησαν)*
- πρόσθεση συλλαβών (μάθηθημα αντί μάθημα)*

στο επίπεδο της λέξης:

- αντιστροφή συλλαβών (νάμα αντί μάνα)*
- παραλείψεις συλλαβών (διάβουμε αντί διαβάζουμε)*

- σύγχυση χρήσης συμφωνικών συμπλεγμάτων (πάτρι αντί πάρτυ)
- αντικαταστάσεις λέξεων (πρόγραμμα αντί πράγματα)
- συντακτικά λάθη

2. Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού

Αφορά τη μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων

3. Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων

Αφορά τη δυσκολία ή την αδυναμία εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, καθώς και της ανάπτυξης των ικανοτήτων για επίλυση αριθμητικών προβλημάτων με δεδομένη τη φυσιολογική νοημοσύνη και την επαρκή εκπαίδευση».¹⁹

2.4. ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Λόγω των δυσκολιών που σχετίζονται τόσο με τον ορισμό όσο και με τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών , η συχνότητα εμφάνισης τους στον παιδικό πληθυσμό δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Εκτιμάται όμως πως το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται από 2% έως 10% ανάλογα με τα κριτήρια που κάθε φορά χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση.

Πιο αναλυτικά:

- ✓ «Οι διαταραχές ανάγνωσης , οι οποίες , συχνά επικαλύπτονται από τις διαταραχές των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης , φαίνεται να αφορούν το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.
- ✓ Επιδημιολογικές έρευνες για τη συχνότητα διαταραχής των μαθηματικών δεν υπάρχουν. Έχει όμως διαπιστωθεί ότι, σε κλινικό δείγμα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η διαταραχή των μαθηματικών αφορά το 1/5 περίπου των παιδιών.
- ✓ Σε ότι αφορά τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, φαίνεται πως αυτή από μόνη της εμφανίζεται πολύ σπάνια, αλλά συχνά συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Εάν όμως συνεκτιμήσουμε τα υψηλά ποσοστά (8% έως 15%) των παιδιών με διαταραχές στη γλωσσική τους ανάπτυξη, καθώς επίσης και τα σχετικά υψηλά ποσοστά των διαταραχών ανάγνωσης τα οποία αναφέρθηκαν πιο πάνω, τότε θα

¹⁹ Δημήτριος Αναγνωστόπουλος,(2003). «Μαθησιακές Δυσκολίες». <http://www.childmentalhealth.gr>.

*πρέπει να υπολογίσουμε πως οι διαταραχές της γραπτής έκφρασης αφορούν τουλάχιστον το 10% του μαθητικού πληθυσμού».*²⁰

Επιπλέον, έχει βρεθεί πως το 60% έως 80% των παιδιών στα οποία γίνεται διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αγόρια. Επειδή όμως στις περισσότερες περιπτώσεις η παραπομπή για τη διάγνωση γίνεται από τους δασκάλους, είναι πιθανό για την απόφαση της παραπομπής να συνεκτιμώνται από αυτούς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι πιο συχνά στα αγόρια.

2.5 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η διαγνωστική διαδικασία αποτελεί μια προσπάθεια περιορισμού των περιβαλλοντικών και βιωματικών παραγόντων, είναι αξιόπιστη μετά την έναρξη της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και εφόσον αυτή είναι τακτική και σταθερή.

«Κατά τη διάγνωση αξιολογούνται δεδομένα του οικογενειακού καθώς και του αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού.

*Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στο χρόνο έναρξης των μαθησιακών δυσκολιών και στην πορεία που αυτές ακολουθούν»*²¹.

Βαθμιαία ή αιφνίδια παρατεινόμενη μείωση της σχολικής απόδοσης είναι ένα δεδομένο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

2.6 ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο πηγάζει από κάποιες αιτίες. Οι αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών, όπως και πολλών άλλων φαινομένων, μπορεί να είναι ιατρικές, με κακή λειτουργία ενός μέρους του εγκεφάλου και συγκεκριμένα του κεντρικού νευρικού συστήματος, ή περιβαλλοντικές, να αντλείται δηλαδή η αιτία από τις περιβαλλοντικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει και μεγαλώνει το παιδί. Ας δούμε όμως αναλυτικότερα τις δυο αυτές κατηγορίες αιτιών των μαθησιακών δυσκολιών.

²⁰ Κουκουρος Ευθύμιος, Μανιαδάκη Αικατερίνη, (XX). «Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων».Αθήνα: XX.

²¹ Δημήτριος Αναγνωστόπουλος,(2003). «Μαθησιακές Δυσκολίες». <http://www.childmentalhealth.gr>

Η πρώτη λοιπόν κατηγορία περιλαμβάνει τις αιτίες εκείνες, οι οποίες οφείλονται στη μη κανονική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος για συγκεκριμένες μορφές μάθησης. Το κεντρικό νευρικό σύστημα περιλαμβάνει την σπονδυλική στήλη και τον εγκέφαλο και αποτελείται από νευρικά και μη νευρικά κύτταρα. Η σπονδυλική στήλη έχει ίνες που μεταβιβάζουν τις αισθητικές πληροφορίες στον εγκέφαλο και αυτόνομα κινητικά μηνύματα από τον εγκέφαλο. Η σπονδυλική στήλη είναι ένα σημαντικό κέντρο για την ενοποίηση των κινητικών δραστηριοτήτων.

Όταν μιλάμε για τα προβλήματα του κεντρικού νευρικού συστήματος στα πλαίσια των μαθησιακών δυσκολιών αναφερόμαστε στις ελαφρές δυσλειτουργίες και όχι στην βαριά μορφή εγκεφαλικής κάκωσης ή στις σημαντικές νευρολογικές διαταραχές. Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα και μπορεί να οδηγήσουν σε μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτή την περίπτωση τα αίτια που ανάγονται στην μη κανονική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος μπορούμε να τα ταξινομήσουμε σε τέσσερις κατηγορίες. Έτσι, έχουμε τα εξής:

1. **Γενετικά αίτια.** Μερικά γενετικά σύνδρομα παρουσιάζουν μεγάλες πιθανότητες να οδηγήσουν σε μαθησιακά προβλήματα. *«Η μεταβίβαση παρόμοιων γενετικών ανωμαλιών μπορεί να παραγάγει ανώμαλες εγκεφαλικές δομές, δυσλειτουργικά πρότυπα ωρίμανσης του κεντρικού νευρικού συστήματος, βιοχημικές ανωμαλίες ή να δημιουργήσει συνθήκες που υπάρχει κίνδυνος να επηρεάσουν αρνητικά τον εγκέφαλο. Είναι δυνατόν να ακολουθήσουν μαθησιακά προβλήματα, όταν κάποιο από τα παραπάνω συμβεί. Η σχετική έρευνα, ωστόσο, δεν έχει αποδείξει ότι τα γενετικά ελαττώματα είναι μια αιτία υψηλής συχνότητας για τα ειδικά μαθησιακά προβλήματα, μολονότι τα μαθησιακά προβλήματα τείνουν να είναι κληρονομικά».*²²
2. **Προγενετικά αίτια.** Στα προγενετικά αίτια αναφέρονται:
 - *Έκθεση σε ασθένεια όπως είναι η ερυθρά.*
 - *Ανεπάρκειες στην διαίτα της μητέρας.*
 - *Αρρώστιες της μητέρας, όπως διαβήτης, νεφρική ανεπάρκεια, στρες κ.ά.*
 - *Έκθεση σε ακτινοβολία, όπως τις ακτίνες X.*
 - *Χρήση ορισμένων φαρμακευτικών ουσιών από την μητέρα.*

²² Σύλλογος εκπαιδευτικών λειτουργών κολεγίου Αθηνών, 1990 «Οι μαθησιακές δυσκολίες». Αθήνα: XX

- *Υπερβολική χρήση τσιγάρων και άλλων βλαβερών ουσιών από την μητέρα, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν έλλειψη οξυγόνου».*²³

Πολλοί από τους παραπάνω παράγοντες μπορούν, επίσης, να προκαλέσουν πρόωρο τοκετό. Πρόωρα νεογνά θεωρούνται ως παράγοντες υψηλού κινδύνου για πολλές ασθένειες που μπορούν να επιδράσουν στην ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος.

3. **Περιγενετικά αίτια.** Διάφορα γεγονότα που μπορούν να συμβούν κατά την ώρα του τοκετού μπορούν να καταλήξουν σε σωματική βλάβη ή ανεπάρκεια οξυγόνου, η οποία μπορεί να επηρεάσει τον ιστό του εγκεφάλου. Τέτοια περιγενετικά συμβάντα που μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα είναι:

- *«Ενδοκρανιακή αιμορραγία που οφείλεται σε παρατεταμένη δυσκολία διόδου από τον γενετικό σωλήνα.*
- *Τραυματισμός από λαβίδες τοκετού.*
- *Στέρωση οξυγόνου στις περιπτώσεις που ο ομφάλιος λώρος τυλίγεται γύρω από τον λαιμό του νεογνού.*
- *Διάφορα αρνητικά αποτελέσματα από μερικές φαρμακευτικές ουσίες που χορηγούνται για να βοηθήσουν κατά την διάρκεια του τοκετού και για να ελέγξουν τις αιμορραγίες μετά τον τοκετό»*²⁴

4. **Μεταγενετικά αίτια.** Στα επόμενα στάδια της ζωής πολλοί παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Υπάρχουν δυο βασικές κατηγορίες γεγονότων ή συνθηκών που μπορούν να προκαλέσουν κακή λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος μετά την γέννηση:

- Μπορεί να συμβεί καταστροφή ή βλάβη στους ιστούς του εγκεφάλου.
- Ορισμένες βιοχημικές ανωμαλίες μπορεί να έχουν σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη ανώμαλων εγκεφαλικών δομών ή την δυσλειτουργία των συνδέσμων μεταξύ των εγκεφαλικών κυττάρων.

«Τραυματισμός στο κεφάλι, εγκεφαλικά επεισόδια, όγκοι, χρήση τοξικών ουσιών, ελλιπής διατροφή, υπογλυκαιμία, σοβαρό ή χρόνιο συγκινησιακό στρες, αδενικές διαταραχές και επιδημίες ή ασθένειες που προκαλούν παρατεταμένους

²³ <http://www.Childevelopmentinfo.com/learning/teacher.shtml/>

²⁴ Δημήτριος Αναγνωστόπουλος, (2000). «*Η αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών διαταραχών*». Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής.

υψηλούς πυρετούς είναι κάποια από τα μεταγενετικά αίτια που μπορούν να προκαλέσουν μαθησιακές διαταραχές».²⁵

Βλέπουμε λοιπόν, πως οι αιτιολογικές θεωρίες που υπάρχουν υποστηρίζουν ότι τα μαθησιακά προβλήματα προκαλούνται από γενετικές ανωμαλίες ή άμεση βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος και από βιοχημικές ανωμαλίες. Αυτές οι καταστάσεις προκαλούν μια διαταραχή σε ορισμένους τομείς της μάθησης, όπως για παράδειγμα μια αδυναμία του παιδιού να διακρίνει ορισμένα οπτικά αντιληπτικά ερεθίσματα και μπορούν επίσης να προκαλέσουν ειδικά προβλήματα επίδοσης, όπως αντιστροφές γραμμμάτων.

Οι θεωρίες όμως πάνω στις νευρολογικές αιτίες των μαθησιακών προβλημάτων, δεν επικεντρώνονται μόνο στις διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος. Σε μερικές περιπτώσεις ο ρυθμός της ωρίμανσης του κεντρικού νευρικού συστήματος μπορεί να καθυστερήσει και αυτό μπορεί να προκαλέσει μαθησιακές δυσκολίες.

*«Έτσι, μπορεί να υπάρχουν παιδιά, των οποίων το κεντρικό νευρικό σύστημα να είναι άρτιο, αλλά η νευρολογική τους ανάπτυξη να είναι διαταραγμένη ή συγκριτικά βραδεία. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά θα μείνουν πίσω σε σχέση με τους συνομηλίκους τους».*²⁶ Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, παιδιά με νευρολογική ανάπτυξη διαφορετική από αυτή των άλλων παιδιών της ηλικίας τους, δεν μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με την πλειοψηφία των συνομηλίκων τους. Στα περισσότερα σχολεία, τα παιδιά που μένουν σημαντικά πίσω από τα άλλα βρίσκονται μέσα σε τάξεις που δεν μπορούν να περιμένουν. Αυτό το γεγονός είναι και η ρίζα από την οποία απορρέουν και οι μαθησιακές δυσκολίες.

Για παράδειγμα το παιδί που πηγαίνει στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και εισάγεται στην ανάγνωση προϋποθέτει ότι όλοι οι μαθητές βρίσκονται σε ένα ορισμένο επίπεδο ακουστικής και οπτικής αντιληπτικής ικανότητας. Η ακουστική και οπτική αντίληψη διαφέρουν από την οξύτητα της όρασης και της ακοής. Αντίληψη είναι η ψυχολογική διαδικασία, με την οποία ένα άτομο οργανώνει και ερμηνεύει τα αισθητικά ερεθίσματα που δέχεται. Ένα παιδί μπορεί να έχει πολύ καλή όραση αλλά να μην μπορεί να ξεχωρίσει αντιληπτικά διαφορές μεταξύ των γραμμμάτων. Το ίδιο

²⁵ <http://www.nldline.com/iep2.htm>.

²⁶ D. Kim Reid and Wayne P. Hresko, (1981). *«A cognitive approach to learning disabilities»*. USA:McGraw- Hill Book Company.

συμβαίνει και με την ακουστική αντίληψη. Αν το παιδί δεν έχει ακόμα αναπτύξει τέτοιες ικανότητες στην ακουστική και οπτική αντίληψη θα αντιμετωπίσει μεγάλες δυσκολίες στο να μάθει την ανάγνωση και δεν θα είναι ικανό να χειρίζεται το προσφερόμενο υλικό στον αναμενόμενο χρόνο. Καθώς προχωρά ο δάσκαλος, το παιδί μένει όλο και περισσότερο πίσω. Αργότερα όμως, θα προχωρήσει και θα αναπτυχθεί η νευρολογική ανάπτυξη του παιδιού μέχρι το σημείο εκείνο που θα έχει αποκτήσει όλες τις φυσιολογικές ικανότητες. Αυτό θα είναι εις βάρος του παιδιού γιατί ήδη θα έχει χάσει τις δεξιότητες μάθησης, πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η υπόλοιπη σχολική ζωή του.

*«Σε αυτές τις περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος παράγουν παροδική διαταραχή στη μάθηση, τα επακόλουθα μαθησιακά προβλήματα δεν οφείλονται στα αρχικά αίτια που σχετίζονται με το κεντρικό νευρικό σύστημα, αλλά στο γεγονός ότι το άτομο έχει χάσει ορισμένες δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την μάθηση που θα ακολουθήσει».*²⁷

Τα παιδιά, που όταν αρχίζουν το σχολείο δεν είναι νευρολογικά ώριμα για να αρχίσουν να γράφουν και να διαβάζουν, διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις όπου τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο με βάση την χρονολογική τους ηλικία παρά το επίπεδο ωριμότητάς τους.

Η δεύτερη τώρα κατηγορία περιλαμβάνει τις αιτίες εκείνες, οι οποίες επικεντρώνονται στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Στις περιβαλλοντικές αυτές συνθήκες ανάγονται η έλλειψη ερεθισμάτων και σε ορισμένες περιπτώσεις οι ψυχολογικές διαταραχές.

Αναμφισβήτητα, η έλλειψη ερεθισμάτων μπορεί να οδηγήσει σε ελλείψεις λειτουργιών, οι οποίες συνδέονται με το σχολείο. Όταν ένα παιδί ζει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, μπορεί να βρεθεί σε πλεονεκτική θέση όταν θα φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο. *«Τα ερεθίσματα που δίνονται στο παιδί βοηθούν στην ανάπτυξη της νευρολογικής του ωριμότητας αλλά και στην ενίσχυση της πνευματικής του ωριμότητας. Τα κατάλληλα ερεθίσματα βοηθούν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, αναγνωστικών, ορθογραφικών, κινητικών, πριν το παιδί ξεκινήσει*

²⁷ Δημήτριος Αναγνωστόπουλος, (2000). *«Η αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών διαταραχών»*. Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής.

το σχολείο, με αποτέλεσμα όταν αρχίσει η φοίτησή του να είναι περισσότερο προετοιμασμένο και σε ανώτερο επίπεδο από τους συνομηλίκους του».²⁸

Αντιθέτως, τα παιδιά που ζουν σε ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον, καλούνται να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσα στο σχολείο κι έτσι, αφού δεν μεγαλώνουν όλα τα παιδιά στο ίδιο περιβάλλον, τα παιδιά του φτωχού μορφωτικού περιβάλλοντος θα βρεθούν σε μειονεκτικότερη θέση από τους συνομηλίκους τους.

Δυστυχώς, όπως συνηθίζεται, ο δάσκαλος, προκειμένου να ολοκληρώσει την ύλη, κάνει μάθημα με τους «καλούς μαθητές» ενώ αφήνει στο περιθώριο τα παιδιά που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος και της τάξης. Έτσι, τα παιδιά αυτά μένουν πίσω. Είναι λοιπόν αναπόφευκτο ότι θα αντιμετωπίσουν μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις καθίσταται αναγκαία η παρέμβαση του δασκάλου, έτσι ώστε να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να ξεπεράσουν τα εμπόδια τους.

Τέλος, πολλοί πιστεύουν ότι τα ψυχολογικά προβλήματα και το ψυχολογικό στρες του παιδιού επιδρούν κι επηρεάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες του. Το άγχος για παράδειγμα, μπορεί να προκαλέσει διαταραχές και αλλαγές στην συμπεριφορά του παιδιού. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ακριβώς το αντίθετο. Ότι δηλαδή, οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού προκαλούν τα ψυχολογικά προβλήματα.

Η πρώτη λοιπόν άποψη υποστηρίζει τις ψυχολογικές διαταραχές του παιδιού ως αιτία των μαθησιακών δυσκολιών του. Για παράδειγμα, η ψυχολογία ενός παιδιού χωρισμένων γονιών έχει διαταραχθεί κι αυτό επηρεάζει την σχολική του επίδοση. Ένα παιδί επίσης, το οποίο κακοποιείται μέσα στην οικογένειά του αντιμετωπίζει ψυχολογικά προβλήματα. Όλα αυτά τα προβλήματα, και πολλά ακόμη, μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού και κατά συνέπεια την σχολική του επίδοση.

Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού ως αιτία των ψυχολογικών προβλημάτων του. Ένα παιδί, το οποίο αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες συχνά, αντιμετωπίζει δυσκολίες και στην κοινωνικοποίησή του. Πολλές φορές τα παιδιά είναι και οι πιο αυστηροί κριτές. Φοράνε «ταμπέλες» στους συμμαθητές τους και τους περιθωριοποιούν. Το παιδί, το οποίο είναι αποκομμένο και απομονωμένο από τον κοινωνικό αυτό περίγυρο αισθάνεται στιγματισμένο και

²⁸ <http://www.Childevelopmentinfo.com/learning/teacher.shtml/>

θεωρεί πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στα μαθήματα είναι η αιτία που τα παιδιά δεν τον θέλουν και δεν τον κάνουν παρέα. Συνεπώς, το παιδί που δεν μπορεί να παίξει, να μιλήσει και γενικά, να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλίκους του μένει μόνο και απομακρυσμένο.

Στην περίπτωση λοιπόν αυτή, βρισκόμαστε σε δίλημμα. Είναι τα ψυχολογικά αίτια του παιδιού αιτία των μαθησιακών δυσκολιών του ή τα μαθησιακά προβλήματα του παιδιού είναι αιτία των ψυχολογικών προβλημάτων του;

2.7 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν σε ένα βαθμό στο παιδί σίγουρα όμως επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες είτε αυτοί είναι κοινωνικοί είτε συναισθηματικοί. Μπορεί να είναι ασαφές για το αν οι μαθησιακές δυσκολίες ευθύνονται για τα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα του παιδιού ή το αντίστροφο, είναι όμως σίγουρο ότι υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Τους παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στις μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού μπορούμε να τους κατατάξουμε στους εξής: 1.Φτωχό μορφωτικό περιβάλλον. 2. Η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του. 3.Στη σχέση του παιδιού με τον δάσκαλό του, 4. Στην σχέση του παιδιού με τους γονείς του και τέλος, 5. Στους γενικότερους συναισθηματικούς παράγοντες.

1. Το φτωχό μορφωτικό περιβάλλον.

Όταν μιλάμε για το μορφωτικό περιβάλλον του παιδιού, εννοούμε το οικογενειακό του περιβάλλον, το οποίο με την δική του μόρφωση επηρεάζει την σχολική ζωή του παιδιού. Στο οικογενειακό περιβάλλον καλλιεργείται ο πρώτος πυρήνας του προφορικού λόγου και το επίπεδο της απόκτησής του καθορίζει τον γραπτό λόγο του παιδιού κατά την περίοδο της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο. Τα ολιγάριθμα, μη ποικίλα και φτωχά νοητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του παιδιού περιορίζουν τις πιθανότητες επιτυχίας του. Η πληροφόρηση, φτωχή σε περιεχόμενο, δεν επαρκεί να καλλιεργήσει το πνεύμα του ώστε να δεχτεί ευκολότερα την σχολική μάθηση και να αφομοιώσει την γνώση που του προσφέρει το σχολείο.

Πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν ερευνήσει την επιρροή του μορφωτικού περιβάλλοντος του παιδιού στην μάθησή του, το πώς δηλαδή η φτώχεια του μορφωτικού περιβάλλοντος του παιδιού γίνεται κατασταλτικός παράγοντας της μάθησης.

«Ο Simon, σύμφωνα με τις έρευνές του, υποστηρίζει ότι η επιρροή του μορφωτικού περιβάλλοντος του παιδιού είναι πολύμορφη, όπως η σχολική βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά, οι πλούσιες και ποικίλες συζητήσεις των οποίων επωφελείται το παιδί της πλούσιας σε μόρφωση οικογένειας. Οι συνέπειες μιας παρόμοιας επίδρασης φαίνονται στο σχολείο, κυρίως στο παιδί ευνοούμενης οικογένειας, όπου το πλούσιο λεξιλόγιο και η δομή της γλώσσας του βοηθούν στη μάθηση. Συνεπώς η πρόοδος του παιδιού στο σχολείο σχετίζεται με την καταγωγή του παιδιού κι εξαρτάται από την καλλιέργεια που πήρε στην οικογένειά του»²⁹.

«Οι δυο καναδοί ψυχολόγοι Gauthier και Richer, στη Συμβολική δραστηριότητα και μάθηση σε ευνοούμενο και δυσμενές περιβάλλον, θέλησαν να πραγματοποιήσουν μια συγκριτική μελέτη στην μάθηση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η μάθηση στην σχολική περίοδο συνδέεται πάρα πολύ με την κοινωνικοποίηση των ενστίκτων του παιδιού, που συνίσταται στην μεταβολή ενστίκτων σε δημιουργικές πράξεις και ότι αυτή η κοινωνικοποίηση ευνοεί τη μάθηση».³⁰ Κριτήριο κοινωνικοποίησης των ενστίκτων θεώρησαν το ξεπέραςμα του Οιδιπόδειου Συμπλέγματος, το οποίο παρατήρησαν διαμέσου του συμβολικού παιχνιδιού.

Έβγαλαν έτσι το πόρισμα πως η κοινωνική καταγωγή καθορίζει κι επιτάσσει την μετατροπή των ενστίκτων σε δημιουργικές πράξεις ευνοώντας την μάθηση, χάρη στα πολυάριθμα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί στην οικογένειά του, συνεπώς, το παιδί που προέρχεται από ευνοϊκό μορφωτικό περιβάλλον είναι και το κερδισμένο.

«Οι συγγραφείς Bourdieu και Passeron παρουσιάζουν μια κοινωνική άποψη που θα μπορούσε να δώσει μια εξήγηση για το πώς η φτώχεια του μορφωτικού περιβάλλοντος είναι κατασταλτικός παράγοντας της μάθησης. Στο βιβλίο τους Οι Κληρονόμοι, μας λένε ότι η επήρεια της κοινωνικής καταγωγής φτάνει μέχρι την ανώτατη παιδεία. Ο περιορισμός στην απόκτηση της μόρφωσης αρχίζει από το νηπιαγωγείο και περιορίζεται όσο κατεβαίνουμε στις μη προνομιούχες τάξεις. Η κοινωνική καταγωγή φαίνεται από τον προφορικό λόγο στο νηπιαγωγείο. Το παιδί της πλούσιας σε μόρφωση κοινωνικής τάξης χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο, γιατί στην

²⁹ Δέσποινα Δήμου,(1982). «Η Δυσορθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις». Αθήνα: XX.

³⁰ Δέσποινα Δήμου,(1982). «Η Δυσορθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις».Αθήνα: XX

οικογένειά του έχει πλούσια γλωσσολογικά ερεθίσματα, των οποίων στερείται το παιδί κατώτερης κοινωνικής τάξης».³¹

Η καλλιέργεια του παιδιού, ορμώμενη από το οικογενειακό του περιβάλλον, το βοηθά να συμμετέχει στην τάξη και να εκφράζεται. Η προσαρμογή στο σχολείο είναι ακόμα ένα πλεονέκτημα για την επιτυχία, γιατί βοηθά το παιδί να έχει διαφορετικές κοινωνικές επαφές και χειρισμό της γλώσσας, πράγμα από το οποίο επίσης επωφελούνται τα παιδιά του πλούσιου σε μόρφωση περιβάλλοντος.

«Οι Simon, Esperet και Francois περιγράφουν ο καθένας την δική του άποψη για την γλωσσολογική διαφορά ανάμεσα στα διαφορετικά μορφωτικά περιβάλλοντα.

Για τον Simon, η διαφορετική γλωσσολογική απόκτηση των παιδιών που ανήκουν σε αντίθετες κοινωνικοοικονομικές τάξεις δεν οφείλεται στους μηχανισμούς μάθησης αλλά στις συνθήκες απόκτησης, χαρακτηριστικές του περιβάλλοντος που ανήκουν τα παιδιά. Ο Simon διακρίνει δυο παράγοντες προέλευσης των γλωσσολογικών διαφορών των παιδιών αντίθετου περιβάλλοντος»³²:

A) Ο πρώτος είναι η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην γλώσσα που μιλά μέσα στο σπίτι και στην σχολική γλώσσα. Το παιδί φέρνει στο σχολείο την οικογενειακή διάλεκτο και η δυσκολία έγκειται στο ότι πρέπει να περάσει από την οικεία γλωσσική διάλεκτο στην διάλεκτο που του προτείνει ή του επιβάλλει το σχολείο. Πρέπει να επικοινωνήσει με την διάλεκτο του σχολείου που διαβιβάζει διαφορετικές αξίες από την οικογένεια του παιδιού και τις οποίες πρέπει να δεχτεί. Όταν η οικεία για το παιδί διάλεκτος απέχει κατά πολύ από την σχολική, η επικοινωνία δυσχεραίνεται. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά τόσο δυσκολότερη είναι και η επικοινωνία.

B) Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην χρήση της γλώσσας. Το παιδί που προέρχεται από προνομιούχα οικογένεια επικοινωνεί με την μητέρα του σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο. Η μητέρα αυτή επικοινωνεί σε μια γλώσσα πιο επεξηγηματική και γνωστική. Έτσι, η γλώσσα του παιδιού έχει ήδη καλλιεργηθεί σε ένα βαθμό και επωφελείται ευκολότερα από την σχολική μάθηση. Σε αντίθετη

³¹ Δέσποινα Δήμου,(1982). «Η Δυσρθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις».Αθήνα: XX.

³² Δέσποινα Δήμου,(1982). «Η Δυσρθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις».Αθήνα: XX.

περίπτωση, το παιδί θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην αφομοίωση γνώσεων και αξιών του σχολείου γιατί οι σχολικές αξίες θα έρχονται σε αντίθεση με τις οικείες σε αυτό αξίες.

Συνεπώς, για τον Simon, οι γλωσσολογικές διαφορές στα παιδιά αντίθετων κοινωνικών τάξεων οφείλονται στην γλωσσολογική διαφορά του περιβάλλοντός τους και της κοινωνικής τους τάξης.

*«Για τον Esperet, η μελέτη της απόκτησης και της χρήσης του γλωσσικού ιδιώματος των παιδιών αντίθετων κοινωνικών στρωμάτων πρέπει να γίνεται διαμέσου των πρακτικών προβλημάτων που επιλύουν τα παιδιά. Για τον ίδιο, η οικειοποίηση της γλώσσας φαίνεται να καθορίζεται από δυο κατηγορίες παραγόντων: την οικογένεια και το σχολείο».*³³

Στην οικογένεια η καθημερινή χρήση της γλώσσας συνδέεται με τις συνθήκες ζωής. Οι γλωσσολογικές συνθήκες ερμηνεύονται ανάλογα με το σύνολο των οικογενειακών συνθηκών όπως οι προφορικές συναλλαγές, η συμμετοχή στην επικοινωνία, η ποιότητα της συζήτησης, ο τόνος του λόγου, ο συναισθηματικός σύνδεσμος. Το παιδί αργότερα θα μεταφέρει στο σχολείο τις γλωσσολογικές παραστάσεις που θα καθορίσουν τις γλωσσολογικές διαφορές των παιδιών διαφορετικού περιβάλλοντος.

Τέλος, για τον Francois, οι γλωσσολογικές διαφορές, μεταξύ των παιδιών αντίθετου περιβάλλοντος, δεν γίνονται με παρόμοιο τρόπο, γιατί παίρνουν σαν βάση τις «προαιρετικές» γλωσσολογικές δομές, όπως είναι το πλούσιο περιεχόμενο και η δομή της γλώσσας που αποκτούνται με την άσκηση και φαίνεται ότι επωφελούνται τα παιδιά, τα οποία προέρχονται από πλούσιο κοινωνικο-μορφωτικό περιβάλλον.

Η ανισότητα, λοιπόν, των γλωσσολογικών διαφορών στο σχολείο φαίνεται από το νηπιαγωγείο, γιατί η γλωσσολογική ανάπτυξη προϋποθέτει την απόκτηση ενός λεκτικού κώδικα που δεν είναι σε όλους κοινός. Ένα παιδί, προερχόμενο από φτωχό μορφωτικό περιβάλλον, δεν γνωρίζει αυτόν τον λεκτικό κώδικα. Όμως, η κατοχή των γλωσσολογικών μέσων δεν είναι για όλους η ίδια κι έτσι, δεν μπορούμε να μιλάμε για γλωσσολογικές διαφορές μεταξύ παιδιών διαφορετικού περιβάλλοντος, όταν αυτές οι διαφορές υπάρχουν ήδη πριν φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο. Κι αυτό γιατί τα

³³ Δέσποινα Δήμου,(1982). «Η Δυσορθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις».Αθήνα: XX.

λεκτικά και νοητικά σύμβολα γίνονται ευκολότερα κατανοητά από παιδιά πλούσιου μορφωτικού περιβάλλοντος.

Το παιδί στο σχολείο είναι υποχρεωμένο να μάθει τους κανονισμούς, τους κανόνες, να ακολουθεί πρότυπα που του προτείνει το σχολείο. Η αποδοχή αυτού του προτύπου από το παιδί θα εξαρτηθεί από την καλλιέργεια που πήρε από το περιβάλλον του. Το παιδί μεταφέρει στο σχολείο τα δικά του μορφωτικά και γλωσσολογικά πρότυπα. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση ανάμεσα στα πρότυπα που του προτείνει το σχολείο και εκείνα που ήδη κατέχει το παιδί τόσο δυσκολότερα αφομοιώνονται τα σχολικά πρότυπα.

Από όλα λοιπόν τα παραπάνω, διακρίνουμε ότι όποια κι αν είναι η εξήγηση – γενετική, ψυχαναλυτική, κοινωνιολογική ή ψυχογλωσσική – η καλλιέργεια που δέχεται το παιδί από την οικογένειά του είναι εκείνη, η οποία προδιαγράφει το επίπεδο της μάθησης κατά την σχολική περίοδο.

Για τον Simon είναι οι λεκτικές ασκήσεις, οι φτωχές συζητήσεις του παιδιού φτωχού μορφωτικού περιβάλλοντος εκείνες που καθορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες.

«Η ψυχαναλυτική εξήγηση υποστηρίζει ότι τα παιδιά που δεν ξεπέρασαν το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα αφομοιώνουν δυσκολότερα την μάθηση διότι σε αυτά τα παιδιά λείπουν οι πλούσιες συζητήσεις και συνδέουν το Οιδιπόδειο μπλοκάρισμα με την έλλειψη και την λεκτική φτώχεια.

Η κοινωνική άποψη σχετίζεται με την κοινωνική καταγωγή. Οι οικογένειες με φτωχό μορφωτικό επίπεδο δεν προσφέρουν ερεθίσματα και πολυάριθμα πρότυπα μόρφωσης στα παιδιά.

Οι ψυχογλωσσολόγοι βλέπουν στις γλωσσολογικές διαφορές των παιδιών αντίθετης κοινωνικής τάξης τις γλωσσολογικές διαφορές της κοινωνικής τους καταγωγής. Το παιδί ενός φτωχού σε μόρφωση περιβάλλοντος αφομοιώνει πιο δύσκολα τις σχολικές γνώσεις γιατί η γλώσσα στο σχολείο είναι πλούσια και διαφορετική από την οικεία του».³⁴

Όποια και αν είναι η εξήγηση είναι βέβαιο ότι το φτωχό μορφωτικό περιβάλλον γίνεται κατασταλτικός παράγοντας στην μάθηση εξαιτίας των φτωχών μορφωτικών ερεθισμάτων. Και καθώς το σχολείο προσφέρει γνώσεις με βάση τον

³⁴ Τσιάντης, Μανωλόπουλος, (1998). «Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής» τόμος Β'. Αθήνα:Καστανιώτη.

προφορικό λόγο, το παιδί ενός φτωχού μορφωτικού περιβάλλοντος θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην εύκολη και άνετη αφομοίωση της γνώσης. Η φτώχεια λοιπόν του περιβάλλοντος του παιδιού είναι ένας αρνητικός παράγοντας στην μάθηση κατά την σχολική περίοδο.

2. Η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του.

Όπως αναφέραμε παραπάνω η φτώχεια του μορφωτικού περιβάλλοντος γίνεται αντιληπτή με την έννοια των νοητικών ερεθισμάτων που δεν αποκλείουν συναισθηματικό δεσμό με την οικογένεια. Αν η βιολογική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από την οικογένειά του, η δημιουργία της προσωπικότητάς του πραγματοποιείται πρώτα στην οικογένειά του, σε μια σχέση με τους γονείς και τα αδέρφια.

«Η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του πραγματοποιείται φυσιολογικά όταν το παιδί μεγαλώνει σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Το χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας είναι η εσωτερίκευση εικόνων μέσα στην οικογένεια»³⁵. Σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σε μια καλή οικογενειακή σχέση, η εσωτερική εικόνα που προσφέρουν μέσα στην οικογένεια οι γονείς, επιτρέπει την ανάπτυξη του παιδιού και την περάτωση της προσωπικότητάς του. Κι αυτή η εσωτερικευμένη εικόνα γίνεται στο μέλλον η ιδεώδης εικόνα του εαυτού μας.

Το παιδί για να μεγαλώσει, έχει ανάγκη από αυτή την ιδεώδη εικόνα. Αποκτά έτσι, εμπιστοσύνη στον εαυτό του και αυτοεκτίμηση. Το επίπεδο μάθησης εξαρτάται από την εκτίμηση και την τρυφερότητα που του προσφέρει το οικογενειακό του περιβάλλον. Η εκτίμηση του εαυτού αποκτάται πριν από την διαμόρφωση του Υπερεγώ κι εξαρτάται από την εσωτερική επιδοκιμασία του Υπερεγώ. Η εσωτερικευμένη αυτή εικόνα είναι ένα υποσυνείδητο πρότυπο προσώπου που κατευθύνει εκλεκτικά τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται τον άλλο. Αποκτάται από τις πρώτες υποκειμενικές σχέσεις, πραγματικές ή και φανταστικές, με το οικογενειακό περιβάλλον. Χαρακτηρίζεται από τις σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του, και το οικογενειακό και το κοινωνικό, οι οποίες καθορίζουν αργότερα τα αισθήματα και την συμπεριφορά του παιδιού στην κοινωνία και στο σχολείο.

³⁵ Δέσποινα Δήμου,(1982). «Η Δυσορθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις».Αθήνα: XX.

*«Μέσα στην οικογένεια, οι σχέσεις του παιδιού με τους γονείς και συγγενείς του εγκλείουν μεταξύ άλλων και κάποιες προσδοκίες. Προσδοκά δηλαδή εκτίμηση, τρυφερότητα, αναγνώριση της αξίας του από τους γονείς του. Οι προσδοκίες αυτές είναι απαραίτητες για την πρόοδό του. Κατά την φοίτησή του στο σχολείο, το παιδί μεταφέρει την εσωτερικευμένη αυτή οικογενειακή εικόνα. Η εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του έχει μεγάλη σχέση με την μάθηση».*³⁶ Όπως το παιδί για να αναπτυχθεί και να μεγαλώσει έχει ανάγκη από φροντίδες έτσι και για να εξελιχθεί και να αναπτύξει την προσωπικότητά του έχει ανάγκη από εκτίμηση, τρυφερότητα κι επιδοκιμασία εκ μέρους της οικογένειάς του. Αποκτά κατ' αυτόν τον τρόπο εμπιστοσύνη στον εαυτό του, η οποία είναι απαραίτητη για την διαμόρφωση της συμπεριφοράς του.

Με την άφιξή του στο σχολείο, η περάτωση της προσωπικότητάς του συνεχίζει κι έτσι έχει ακόμα ανάγκη από εκτίμηση, επιδοκιμασία και αναγνώριση της αξίας του, αλλά αυτή τη φορά από τον δάσκαλό του. Έχει, λοιπόν, ανάγκη από μια δημιουργική σχέση με τους γονείς του και τον δάσκαλό του, η οποία αναμφίβολα δρα στην μάθηση. Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την σχέση του παιδιού με τον δάσκαλό του και από τις προσδοκίες που έχει ο δεύτερος για το παιδί. Πολλές φορές, συμβαίνει η πρώτη γνώμη που σχημάτισε ο δάσκαλος για τον μαθητή και οι εκτιμήσεις που έχει να επηρεάζουν την σχολική επίδοση του παιδιού. Κι αφού η μάθηση εξαρτάται από τις προσδοκίες του δασκάλου, ο μαθητής γίνεται αυτό που αναμένουν από εκείνον.

*«Στην γενετική και κοινωνική ψυχολογία έγιναν πολλές μελέτες πάνω στην θεωρία των προσδοκιών του δασκάλου και την επιρροή του πάνω στην μάθηση. Η θεωρία των προσδοκιών έχει στόχο να αποδείξει πως η προκατάληψη του εκπαιδευτικού για τις νοητικές ικανότητες του μαθητή του μπορεί να καθορίσει την σχολική του επίδοση».*³⁷

Η προκατάληψη του δασκάλου απέναντι στον μαθητή μεταδίδεται υποσυνείδητα στον δεύτερο. Γίνεται αμφίπλευρη αλλαγή συμπεριφοράς και πραγματοποιείται κατά κάποιο τρόπο η προσδοκία του εκπαιδευτικού. Οι ευνοϊκές προκαταλήψεις δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια εκτίμηση του εαυτού του παιδιού και δημιουργείται έτσι ένα κλίμα εμπιστοσύνης που ευνοεί τις σχέσεις του παιδιού με τον

³⁶ Καλατζή Αζίζη Α, (1998). «Θέματα κλινικής Ψυχολογίας: Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

³⁷ Susan A. Vogel, (1992). «Educational alternatives for students with learning disabilities». New York: Springer- Verlag.

δάσκαλο αλλά και με τους συμμαθητές του. Το παιδί αισθάνεται αποδεκτό από τον δάσκαλο και τους συνομηλίκους του, αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του και αυτοεκτίμηση. Η αποδοχή αυτή του μαθητή αποτελεί παράλληλα ένα ερέθισμα που τον παρακινεί να πετύχει. Σε διαφορετική περίπτωση το παιδί κλείνεται στον εαυτό του και απομονώνεται.

Κατανοούμε συνεπώς, πως πρέπει να καλλιεργούμε το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης στο παιδί, πρέπει να το εμπυχνώνουμε και να το ενθαρρύνουμε να μάθει, δείχνοντάς του ότι μπορεί να τα καταφέρει. Πρέπει επίσης, να επιδοκιμάζουμε και να δίνουμε έμφαση στις επιτυχίες και όχι στις αποτυχίες του. Με αυτόν τον τρόπο αισθάνεται και το παιδί δυνατό και προσπαθεί ακόμα περισσότερο να πετύχει. Το παιδί που εκτιμάται από τους οικείους του έχει αυτοπεποίθηση και μπορεί πιο εύκολα να προσαρμοστεί στο σχολείο. Σε αυτήν την περίπτωση η αφομοίωση της γνώσης και η μάθηση γίνεται με πιο εύκολο και όχι με επίπονο τρόπο από τον μαθητή.

Σε αντίθετη περίπτωση, η υποτίμηση του μαθητή τον ακινητοποιεί με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει. Όταν καλλιεργούμε την ιδέα στον μαθητή πως ό,τι και να κάνει θα το κάνει λάθος ή ότι κάθε προσπάθειά του θα καταλήξει σε αποτυχία, τότε ο μαθητής αυτόματα υιοθετεί την ιδέα αυτή, χάνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και σταματά κάθε προσπάθειά του αφού πιστεύει ήδη πως θα είναι άκαρπη.

Όμως, ακόμα κι αν το παιδί υποτιμάται από την οικογένειά του, ο δάσκαλος πρέπει να το αποδεχτεί με τις ικανότητες που ήδη έχει και να το ενθαρρύνει. Έτσι, το παιδί αποκτά αυτοπεποίθηση και βλέπει ότι μπορεί να πετύχει.

3. Οι σχέσεις του παιδιού με τον δάσκαλό του.

Είδαμε ότι η εικόνα της εκτίμησης του εαυτού συνδέεται με την σχολική επιτυχία και αποτυχία. Το συνεχώς ερεθισμένο παιδί αποκτά αυτοπεποίθηση και κάνει προσπάθειες για να πετύχει. Το παιδί έχει ανάγκη από την εκτίμηση του δασκάλου. Η εκτίμηση αυτή συνδέεται και με τις προσδοκίες που έχει ο δάσκαλος για τον μαθητή. Ας δούμε όμως αναλυτικότερα την επιρροή των προσδοκιών του δασκάλου στην μάθηση και την σχολική επιτυχία του μαθητή.

«Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια γενική εικόνα για τον κάθε μαθητή του και κάνει ορισμένες προβλέψεις σχετικά με την επίδοση που πρέπει να αναμένει από τον καθένα μαθητή. Οι προσδοκίες αυτές καθορίζουν κατ' επέκταση και την συμπεριφορά

του. Η συμπεριφορά αυτή του δασκάλου δημιουργεί παρόμοια αισθήματα στον μαθητή, ο οποίος αρχίζει με την σειρά του να συμπεριφέρεται ανάλογα». ³⁸

Αν ο δάσκαλος φέρεται φιλικά και με τρόπο που να δείχνει ότι αναγνωρίζει την προσωπικότητα και τις ικανότητες του μαθητή, τότε και ο μαθητής επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού και καταβάλει μεγάλες προσπάθειες. Οι προσπάθειες αυτές επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του δασκάλου, ο οποίος τώρα αισθάνεται ικανοποίηση για την σωστή του πρόβλεψη, γεγονός που ενισχύει την αρχική του συμπεριφορά. Αυτό με τη σειρά του ενθαρρύνει τον μαθητή που συνεχίζει με αμείωτο το ενδιαφέρον του. Διαμορφώνεται έτσι μια διαρκής αλληλεπίδραση που οδηγεί σε συνεχή βελτίωση του μαθητή. Στην διαδικασία αυτή φαίνεται να υπεισέρχεται και το εξής: από το σύνολο των αντιδράσεων του μαθητή ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται κι εκτιμά μόνο εκείνες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του κι επιβεβαιώνουν τις προβλέψεις του, ενώ αντίθετα οι άλλες φαίνεται να καταπιέζονται και να εξαφανίζονται.

«Στην αντίθετη περίπτωση, κατά την οποία ο δάσκαλος οδηγούμενος από τις προβλέψεις του, δείξει στον μαθητή ψυχρότητα ή αποστροφή, αναμένεται ότι ο μαθητής θα αντιδράσει με παρόμοιο τρόπο. Θα δείξει δηλαδή αδιαφορία για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες». ³⁹

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο δάσκαλος με τις προσδοκίες του επιδρά συνεχώς στον μαθητή. Αν συνηθίζει να μην διαμορφώνει σταθερές και αμετάβλητες προσδοκίες, τότε υπάρχει η πιθανότητα να ανακατασκευάσει τις προβλέψεις του και την συμπεριφορά του, οπότε ο μαθητής έχει την ευκαιρία να επανασυνδεθεί με τις καλύτερες σχέσεις.

Αν οι προσδοκίες του δασκάλου είναι λαθεμένες και ταυτόχρονα υποτιμούν τις δυνατότητες του μαθητή, τότε ο εκπαιδευτικός θα επικοινωνεί πολύ σπάνια μαζί του και η συμπεριφορά του δεν θα είναι ευνοϊκή. Ανάλογη βέβαια αναμένεται να είναι και η συμπεριφορά του μαθητή. Κι εφόσον αυτός ο «φαύλος κύκλος» συνεχιστεί ολόκληρο το χρόνο, η αυτοεκτίμηση του μαθητή θα μειωθεί και μαζί του θα μετριαστεί η σχολική του επίδοση κι επιτυχία.

³⁸ Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής, (2003). «Θέματα Ειδικής Αγωγής». Τεύχος: 21, Μάιος- Ιούλιος 2003.

³⁹ Πυργιωτάκης, Ιωάννης, (1999). «Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη». Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα

Στην περίπτωση όμως που οι λαθεμένες προσδοκίες υπερτιμούν την πραγματική εικόνα του μαθητή, ο δεύτερος γίνεται ένα από τα παιδιά που βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του δασκάλου. Ο δάσκαλος ρωτά συχνά, επιδοκιμάζει κι επιβραβεύει τις προσπάθειές τους κι έτσι βρίσκονται σε μια συνεχή επικοινωνία και θετική αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα ο μαθητής συναντά δυσκολίες και απογοητεύσεις, αφού όσα του ζητούνται υπερβαίνουν τις δυνάμεις του. Το αποτέλεσμα που θα προκύψει από την κατάσταση αυτή εξαρτάται από τον βαθμό δυσκολίας. Αν ο μαθητής μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες και το άγχος, η επίδοση και η αυτοπεποίθησή του θα αυξηθούν θεαματικά. Αν όμως οι δυσκολίες είναι ανυπέρβλητες, η απογοήτευση του μαθητή είναι αναμενόμενη.

Κατανοούμε συνεπώς, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκτιμά και να αναγνωρίζει την πραγματική αξία του μαθητή και να μην διαμορφώνει προσδοκίες οι οποίες ξεπερνούν τις δυνατότητες του μαθητή γιατί κάτι τέτοιο θα κούραζε το παιδί, το οποίο θα έβλεπε πως οι προσπάθειές του δεν καρποφορούν και κατά συνέπεια θα σταματούσε να προσπαθεί.

Το παιδί που εκτιμάται από τον δάσκαλό του και ανταμείβεται από αυτόν αποκτά εμπιστοσύνη και δημιουργείται έτσι ένα κλίμα ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή που ευνοεί την συνεργασία. Στην περίπτωση αυτή, το παιδί βρίσκει ευχάριστη την εργασία του. Διαφορετικά, όταν δεν υπάρχει εκτίμηση μεταξύ δασκάλου και παιδιού δημιουργείται κλίμα διχόνοιας και δυσπιστίας και το παιδί αποθαρρύνεται. Εξάλλου, οι δυσμενείς συνέπειες στην σχολική απόδοση του μαθητή οφείλονται στην αρνητική σχέση του μαθητή με τους άμεσους συνεργάτες του.

Συνεπώς το παιδί που αντιμετωπίζει αδιαφορία εκ μέρους του δασκάλου δεν βρίσκει κίνητρα να εργαστεί. Κι αφού ο δάσκαλος δεν ασχολείται με το παιδί και με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην διαδικασία της μάθησης, το αφήνει αβοήθητο με αποτέλεσμα οι μαθησιακές αυτές δυσκολίες του να συνεχίσουν να υπάρχουν και μετά την περίοδο φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο.

4. Η σχέση του παιδιού με τους γονείς του.

«Αν η σχέση του παιδιού με τον δάσκαλο είναι θεμελιώδης για την σχολική του επιτυχία και κατά συνέπεια σημαντική βοήθεια στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του, η σχέση του παιδιού με τους γονείς του είναι ακόμα πιο σπουδαία. Το παιδί περνά τον περισσότερο χρόνο του με την οικογένειά του. Συχνά ετοιμάζει τα σχολικά του καθήκοντα με την βοήθεια των γονιών του. Ένα παιδί που απολαμβάνει

την οικογενειακή σιγουριά, που έχει εμπιστοσύνη στο περιβάλλον του, αποκτά και εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Σε αυτήν την περίπτωση η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στο παιδί δεν αντιμετωπίζεται από τον ίδιο σαν καταπίεση αλλά γίνεται ευχάριστα αποδεκτή».⁴⁰ Έτσι, δημιουργείται μια αντίστροφη σχέση: το παιδί προσπαθεί να ευχαριστήσει τους γονείς του για να ανταμειφθεί και να εκτιμηθεί.

Στην αντίθετη περίπτωση, όταν το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αδιαφορεί και δεν είναι διατεθειμένο να το βοηθήσει σε τυχόν δυσκολίες στα μαθήματά του ή σε οτιδήποτε το απασχολεί, το παιδί χάνει τα κίνητρά του και σταματά κάθε προσπάθειά του για να επιτύχει. Αισθάνεται ότι δεν θα έχει καμία επιβράβευση και αφού οι γονείς του δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για την σχολική του επίδοση δεν υπάρχει κανένας λόγος να προσπαθήσει.

Βλέπουμε, λοιπόν, πως υπάρχει κάποιος συναισθηματικός, συσχετικός παράγοντας. Τα θετικά συναισθήματα – τρυφερότητα της μητέρας προς το παιδί – παίζουν ένα σημαντικό ρόλο.

5. Οι συναισθηματικοί παράγοντες.

*«Ο ρόλος των συναισθηματικών παραγόντων είναι ένα άλλο σύνθετο ζήτημα. Οπωσδήποτε, συναισθηματικοί παράγοντες μπορεί να αναστείλουν τη διάθεση και τα κίνητρα ενός παιδιού να καταπιάνεται με σχολική εργασία, αλλά δεν έχει διευκρινιστεί σε ποιο βαθμό μπορούν να επηρεάσουν και να εμποδίσουν μονιμότερα την απόκτηση τουλάχιστον βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων».*⁴¹

Επειδή συναισθηματικοί παράγοντες μπορούν με ποικίλους τρόπους να έχουν επιπτώσεις στη μάθηση πρέπει σε κάθε περίπτωση να διερευνά κανείς προσεκτικά την κατάσταση στην οικογένεια, τις αντιλήψεις των γονιών για το σχολείο, τις προσδοκίες τους για το παιδί, τη σχέση ή την ταύτιση του παιδιού με το πρότυπο που εμπνέει την ακαδημαϊκή του πορεία.

Βλέπουμε, λοιπόν, πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ενός παιδιού. Το φτωχό μορφωτικό περιβάλλον, η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, η σχέση του με τον δάσκαλό του, επιδρούν στην σχολική του επίδοση και μπορούν να επιδεινώνουν τις μαθησιακές δυσκολίες που

⁴⁰ Δέσποινα Δήμου,(1982). «Η Δυσορθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις». Αθήνα: XX.

⁴¹ Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1981). «Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: XX

αντιμετωπίζει. Βέβαια, στους παραπάνω παράγοντες δεν πρέπει να παραλείψουμε τους συναισθηματικούς, οι οποίοι αποτελούν ένα σύνθετο ζήτημα.

Αναμφίβολα, οι συναισθηματικοί παράγοντες μπορούν να αναστείλουν την διάθεση και τα κίνητρα του παιδιού. Επειδή οι συναισθηματικοί παράγοντες μπορούν να έχουν με ποικίλους τρόπους επιπτώσεις πάνω στην μάθηση, πρέπει σε κάθε περίπτωση να διερευνά κανείς την κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια, τις αντιλήψεις των γονιών για το σχολείο, τις προσδοκίες τους για το παιδί.

Επειδή οι παράγοντες και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν διαφέρουν από παιδί σε παιδί, απαιτείται η ατομική εκτίμηση σε διάφορα επίπεδα, η συνεκτίμηση και η συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας. Είτε ο μαθητής προέρχεται από φτωχό μορφωτικό περιβάλλον, είτε έχει χαμηλή εκτίμηση για τον εαυτό του, εμείς πρέπει να του παρέχουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα και κίνητρα για να προχωρήσει. Πρέπει να καταλάβουμε τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή κι αφού τις κατανοήσουμε, με την ανάπτυξη ενός ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος θα το βοηθήσουμε να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει τα εμπόδιά του, τις μαθησιακές δυσκολίες του.

2.8 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Μακροχρόνιες έρευνες που διερεύνησαν τις μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματά τους αρχίζουν να γίνονται εμφανή από τα προσχολικά χρόνια, διαφοροποιούνται στη σχολική ηλικία, αλλά δυστυχώς σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθούν να υπάρχουν σ' ολόκληρη τη ζωή.

*«Οι Wing και Somel αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία με τη μορφή διαταραχών λόγου, διατηρούνται με διάφορες παραλλαγές στα σχολικά χρόνια και ξανα-εμφανίζονται περιοδικά αργότερα στη ζωή σε καινούριες καταστάσεις, όπως καινούριες σπουδές, αλλαγή εργασίας και γενικά όταν απαιτείται να χρησιμοποιηθούν αναπάντεχα προσαρμοστικά οι διαδικασίες του λόγου».*⁴²

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιαστούν σε όλες τις δεξιότητες που απαιτείται να έχει ο μαθητής προκειμένου να καταστήσει με επιτυχία την γνώση

⁴² Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1981). «Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: ΧΧ

και την μάθηση. Έτσι, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να παρουσιαστούν στον γραπτό λόγο, στον προφορικό λόγο, στην ανάγνωση στην ορθογραφία, στα μαθηματικά με διαφορετικές μορφές στον κάθε τομέα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες παρεμβαίνουν στην ικανότητα του παιδιού να δέχεται πληροφορίες, να τις αποθηκεύει, να τις οργανώνει και κατόπιν να τις αναπαράγει. Έτσι, υπάρχουν παιδιά, των οποίων η ικανότητα στην ανάγνωση το γράψιμο, τα μαθηματικά ή κάθε συνδυασμό των παραπάνω είναι κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο, παρόλο που οι ακαδημαϊκές τους δυνατότητες φαίνονται μεγαλύτερες και συχνά, είναι πολύ μεγάλες.

*«Στην προσχολική ηλικία οι μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν τη μορφή ελαφριάς αργοπορίας στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού και ακουστικο-φωνητικού λόγου με αποτέλεσμα να μη μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, τις ικανότητες δηλαδή εκείνες που είναι απαραίτητες για τη μάθηση».*⁴³ Τα προβλήματα οπτικής αντίληψης σχετίζονται με το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν πετύχει τη μονιμότητα του αντικειμένου, οπότε κάθε φορά που βλέπουν ένα πράγμα το αντιλαμβάνονται διαφορετικά. Δεν μπορούν να διακρίνουν και να συσχετίσουν σχήματα και μεγέθη, να διακρίνουν τη μορφή από το πλαίσιο κτλ. Αργότερα τα παιδιά αυτά ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολίες στην πρώτη ανάγνωση και γραφή και στην ορθογραφία.

*«Τα προβλήματα της κινητικής λειτουργίας, που αποτελούν ένδειξη των μαθησιακών δυσκολιών, είναι η υπερκινητικότητα, η υποκινητικότητα, η έλλειψη συντονισμού και η εμμονή».*⁴⁴ Τόσο η υπερκινητικότητα, που συνδυάζεται και με διάσπαση προσοχής, όσο και η υποκινητικότητα είναι δύσκολο να ελεγχθούν μέσα στα πλαίσια της αγωγής και παραμένουν και σε μεγαλύτερες ηλικίες με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν κάθε μορφή μάθησης. Η έλλειψη συντονισμού στην προσχολική ηλικία δυσκολεύει τα παιδιά σε δραστηριότητες όπως το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα κ.ά. Έχουν επίσης δυσκολίες πλευρίωσης, διάκρισης αριστερού – δεξιού, καθώς και δυσκολίες στις λεπτές κινήσεις, οπότε δεν τα καταφέρνουν στην ζωγραφική, την κατασκευή κ.ά. Στα σχολικά χρόνια οι δυσκολίες αυτές θα πάρουν κάποια μορφή διαταραχής στη γραφή. Τέλος, η εμμονή στην προσχολική ηλικία υπεισέρχεται στη

⁴³ Μαρία Τζουριάδου, (1995). *«Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας»*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

⁴⁴ Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1981). *«Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις»*. Αθήνα: ΧΧ

διαδικασία γραφής και ανάγνωσης αρχικά και αργότερα στην οργάνωση του προφορικού και γραπτού λόγου. Τα παιδιά δηλαδή στα αρχικά στάδια μπορούν να ζωγραφίζουν μια σελίδα με το ίδιο πράγμα ή να επαναλαμβάνουν στερεοτυπικά την ίδια λέξη, στη συνέχεια θα διαβάζουν ή θα γράφουν σωστά ή λάθος μια λέξη ή μια πρόταση και θα κάνουν πολλές επαναλήψεις στον προφορικό και γραπτό λόγο.

*«Παιδιά που στην προσχολική ηλικία έχουν δυσκολίες ακουστικής διάκρισης, δεν μπορούν δηλαδή να διακρίνουν ορισμένους φθόγγους, ενδέχεται να επεκτείνουν αυτή τη δυσκολία στα σχολικά χρόνια, στην ανάγνωση και γραφή. Δυσκολεύονται επίσης να καταλάβουν ή να θυμηθούν αυτά που ακούν σε χρονική ακολουθία ή συνέχεια. Έτσι, παρουσιάζουν δυσκολίες στην οργάνωση του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία, τη διατηρούν και στη σχολική με τη μορφή δυσκολιών κατανόησης και οργάνωσης του προφορικού λόγου και αργότερα προς το τέλος του δημοτικού και στο γυμνάσιο την επεκτείνουν στην οργάνωση του γραπτού λόγου, εμφανίζουν δηλαδή δυσκολίες στην έκθεση και σε άλλα μαθήματα που απαιτούν γραπτή οργάνωση».*⁴⁵

Πιο συγκεκριμένα, κατά την προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού οι ενδείξεις για αναγνώριση παιδιών με πιθανά προβλήματα στην μάθηση είναι οι εξής:

- Δεν γνωρίζει την ηλικία του, δεν έχει δηλαδή συνείδηση του εαυτού του ως ξεχωριστού ατόμου.
- Παρουσιάζει αμφιδεξιοτήτα, χρησιμοποιεί άλλοτε το δεξί και άλλοτε το αριστερό χέρι. Τα παιδιά που δεν χρησιμοποιούν σταθερά το ένα από τα δυο χέρια εμφανίζουν συνήθως προβλήματα στις κινητικές ικανότητες και γράφουν άσχημα. Πολύ συχνά υποφέρουν από σύγχυση αριστερού και δεξιού και είναι επιρρεπή σε τάσεις αντιστροφής στην ανάγνωση και στη γραφή. Ένα ποσοστό μόνο των παιδιών με προβλήματα μάθησης δεν αναπτύσσει σταθερή δεξιότητα σε ένα από τα δυο χέρια. Πιθανόν παιδιά με αμφιδεξιοτήτα να έχουν προβλήματα ομιλίας και γλώσσας.
- Είναι αργό και αδέξιο όταν προσπαθεί να φορέσει τα παπούτσια του, το παλτό του κλπ., δυσκολεύεται να κουμπωθεί, φορά ανάποδα τα παπούτσια του. Το πρόβλημα μπορεί να οφείλεται σε ανεπαρκή κινητικό έλεγχο. Υποστηρίζεται επίσης ότι οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αποτελούν ένδειξη σύγχυσης των δραστηριοτήτων του αριστερού και του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου.

⁴⁵ File://A:\ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.htm.

- Είναι αδέξιο στην κίνησή του, δυσκολεύεται να στηριχθεί εναλλάξ στο κάθε πόδι, δεν έχει αίσθηση του ρυθμού, να συγχρονίζεται δηλαδή με τη μουσική όταν τρέχει, χτυπά παλαμάκια κλπ. Ο ρυθμός αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο της χωροχρονικής ενοποίησης που απαιτείται στην ανάγνωση και τη γραφή. Τα παιδιά που παρουσιάζουν κινητικές διαταραχές μπορεί να συναντήσουν δυσκολίες στην εκτίμηση της απόστασης ή του χρόνου, καθώς και στην εκτέλεση ασκήσεων που περιέχουν επαναληπτικές κινήσεις. Οι ρυθμικές ασκήσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με προβλήματα μάθησης.
- Κρατάει αδέξια το μολύβι, δυσκολεύεται να χειρισθεί το μολύβι, το πιέζει με δύναμη, δεν μπορεί να μείνει στο περίγραμμα όταν χρωματίζει μια εικόνα, δυσκολεύεται όταν χρησιμοποιεί ψαλίδι. Το στοιχείο αυτό αποτελεί συνήθως ένδειξη ανεπαρκούς οπτικοκινητικού συντονισμού, όταν δεν παρατηρείται ανεπαρκής μυϊκή ανάπτυξη.
- Αντιστρέφει γράμματα, σχήματα ή αριθμούς όταν γράφει ή αντιγράφει. Το φαινόμενο της αντιστροφής στη γραφή και στην αντιγραφή θεωρείται μια φυσιολογική αναπτυξιακή δυσκολία στην αρχή της μάθησης, αλλά αυτές οι αντιστροφές είναι πολύ πιο συχνές σε παιδιά με προβλήματα μάθησης.
- Δυσκολεύεται να προφέρει όλους τους ήχους, π.χ. λ αντί ρ, ζ αντί δ, θ αντί στ κλπ, μιλάει μωρουδιακά, π.χ. εμένα αντί εγώ, δώνω αντί δίνω, ακίνητο αντί αυτοκίνητο και δεν έχει ευχέρεια λόγου, ο λόγος του περιέχει κυρίως λέξεις ή απλές προτάσεις. Τα παιδιά με ιστορικό καθυστέρησης στην ομιλία και στη γλωσσική ανάπτυξη συχνά συναντούν αργότερα δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Κακή άρθρωση στα πρώτα σχολικά χρόνια παρουσιάζουν συνήθως παιδιά με δυσκολίες στην ακουστική διάκριση, πράγμα που επηρεάζει την ικανότητα ηχητικής σύνθεσης και τελικά στην ανάγνωση. Τα παιδιά που παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη δυσκολεύονται στη γραμμική δομή της γλώσσας και κατά συνέπεια μπορεί να μη έχουν ευχέρεια στο λόγο.
- Αναμειγνύει τις συλλαβές, μπερδεύει τη σειρά των λέξεων σε μια πρόταση, τραυλίζει, δυσκολεύεται να βάλει σε σειρά τις σκέψεις του όταν περιγράφει ή συζητάει κάποιο θέμα, χάνει τον ειρμό και αναλώνεται σε άσχετες λεπτομέρειες όταν διηγείται μια ιστορία ή κουβεντιάζει. Οι γλωσσικές

διαταραχές σε ορισμένα παιδιά εκδηλώνονται με δυσκολίες στη διάταξη της γλώσσας, έτσι ώστε αναμειγνύουν τη σειρά των συλλαβών σε μια λέξη τη διάταξη των σκέψεών τους και τον ειρμό μιας ιστορίας.

- Ξεχνά μια εντολή ή ένα μήνυμα και αναγκάζεται να ξαναρωτήσει, δεν μπορεί να γράψει σωστά το όνομά του από μνήμης, δυσκολεύεται να θυμηθεί πράγματα, στίχους κλπ, δεν μπορεί να μετρήσει από το 5 ή το 0 – 20. Πολλά παιδιά με προβλήματα μάθησης παρουσιάζουν ανεπαρκή μνημονική ικανότητα ως προς τη συγκράτηση και ανάκληση υλικού με διαδοχική διάταξη, έτσι ώστε δυσκολεύονται να θυμηθούν ποιήματα, ξεχνούν οδηγίες, δεν μπορούν να μετρήσουν. Η εξάσκηση σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να αποσκοπεί στην αύξηση του εύρους της μνήμης με την προφορική επανάληψη και τη γραπτή αντιγραφή σειρά σχημάτων, αριθμών, γραμμμάτων.
- Συγχέει τις ονομασίες των χρωμάτων. Όταν ένα παιδί στο τέλος του νηπιαγωγείου εξακολουθεί να συγχέει τις ονομασίες των χρωμάτων, αυτή η ελαφρότερη μορφή γλωσσικής ανικανότητας συνδέεται συνήθως είτε με πιθανή ανεπάρκεια στη λειτουργία της αφαιρετικής σκέψης, είτε με δυσκολία στη συσχέτιση οπτικών και ακουστικών ενδείξεων.
- Αποφεύγει να μιλήσει μπροστά στους συμμαθητές του, βάζει εύκολα τα κλάματα, μοιάζει δειλό, αφαιρείται και αργεί να εκτελέσει εντολές. Σε παιδιά που υστερούν σε γλωσσικές ή οπτικές αντιληπτικές ικανότητες είναι πιθανό να δημιουργηθούν κοινωνικές και συγκινησιακές αναστολές. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται βοήθεια, κατανόηση και ενθάρρυνση για να ξεπεράσουν τα προβλήματα αυτά. Από την άλλη πλευρά, η εμφάνιση μιας τέτοιας συμπεριφοράς μπορεί να υποδηλώνει συγκινησιακές διαταραχές που είναι η βασική αιτία των προβλημάτων μάθησης και να είναι αναγκαία η προσφυγή σε κάποιο παιδοψυχολόγο.
- Είναι υπερδραστήριο και κινείται συνεχώς, δυσκολεύεται να καθίσει ήσυχο για πολλή ώρα και παίζει νευρικά με διάφορα αντικείμενα. Ορισμένα παιδιά όπως ακριβώς δυσκολεύονται να ενοποιήσουν ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, έτσι δυσκολεύονται να ενοποιήσουν τις παρορμήσεις συμπεριφοράς και της διοχέτευσης. Έτσι, μπορεί να παρουσιάζουν τάσεις υπερδραστηριότητας.

- Δεν συγκεντρώνεται και δεν προσέχει, χάνει γρήγορα το ενδιαφέρον του, μεταπηδά από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και χάνει συχνά τα πράγματά του. Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να προσέξουν και να συγκεντρωθούν. Έχουν πρόβλημα στο να απομονώσουν ορισμένα ερεθίσματα και να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο έργο. Έτσι, μεταπηδούν από την μια δραστηριότητα στην άλλη.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν σταματούν εδώ. Ένα παιδί που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να μάθει αυτά που μαθαίνουν τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Πηδάει, παραλείπει ή προσθέτει λέξεις όταν διαβάζει δυνατά. Διαβάζει σωστά μια λέξη αλλά δυσκολεύεται πολύ στην ορθογραφία της, γράφει 14 αντί 41, μπορεί να λύνει προβλήματα αριθμητικής με το μυαλό του αλλά δεν μπορεί να τα γράψει κι αν τα γράψει τα γράφει λάθος. Δεν ξέρει σήμερα τον πίνακα του πολλαπλασιασμού που ήξερε χθες, μπορεί να μιλάει για εξειδικευμένα πράγματα αλλά δεν είναι σίγουρο ότι $2 + 2 = 4$, δεν ξέρει ακόμα, αν το 4 είναι μεγαλύτερο ή μικρότερο από το 2.

Δίνει την ίδια απάντηση σε τέσσερα διαφορετικά προβλήματα μαθηματικών. Κάνει ατέλειωτες ερωτήσεις αλλά δεν προσέχει στις απαντήσεις. Έχει φτωχό λεξιλόγιο, αρχίζει να μιλά από την μέση μιας σκέψης και μένει πολύ σε ασήμαντες λεπτομέρειες, τις οποίες κανείς άλλος δεν προσέχει. Συγγέει το χθες και το σήμερα, δεν μπορεί να βάλει τους μήνες ή τις μέρες της εβδομάδας στην σωστή σειρά, αντιμετωπίζει πρόβλημα στην οργάνωση του χώρου του.

Μπορεί να φτιάξει ένα παζλ με χίλια κομμάτια με μεγάλη ευκολία αλλά δεν μπορεί να θυμηθεί τον τίτλο ενός βιβλίου. Μπορεί να θυμάται τις διαφημίσεις της τηλεόρασης αλλά όχι τον αριθμό του τηλεφώνου του. Θυμάται αυτό που βλέπει αλλά όχι αυτό που του λες και το αντίστροφο, θυμάται αυτό που λες αλλά όχι αυτό που βλέπει. Μπορεί να αντιγράψει ένα γράμμα της αλφαβήτου αλλά δεν μπορεί να συλλάβει το σχήμα του μέσα στο μυαλό του. Δεν μπορεί να βρει, επίσης, την Νότια Αμερική στον χάρτη.

«Είναι καλό παιδί, ευγενικό, αλλά δεν μπορεί να μαθαίνει στον χώρο του σχολείου. Λέει ό,τι του έρχεται στο μυαλό, τελειώνει πάντα πρώτος τις ασκήσεις του και τις έχει κάνει λάθος. Δυσκολεύεται να σταθεί στην ουρά, δεν μπορεί να καθίσει φρόνιμα μέσα στην τάξη. Δεν σταματάει να μιλά και να πειράζει τους διπλανούς του. Δεν βάζει ποτέ τόνους όταν γράφει και γενικά, δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης και τα γράμματά του είναι δυσανάγνωστα και ακανόνιστα. Συχνά, δεν βγάζεις νόημα από τα γραπτά του.»

Απαντά στην τύχη στα μαθηματικά προβλήματα, δεν αφήνει διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις όταν γράφει και όταν αφήνει είναι ακανόνιστα ή χωρίζει την λέξη»⁴⁶.

«Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους. Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό, συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους. Δυσκολεύονται να πάρουν μήνυμα από το τηλέφωνο γιατί πρέπει να ακούν και να γράφουν σε γρήγορο ρυθμό. Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης. Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή».⁴⁷

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούμε να τα κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες: α) τα γνωστικά χαρακτηριστικά, β) τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και γ) τα νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά.

Α) Τα γνωστικά χαρακτηριστικά.

«Στα γνωστικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται:

1. Παρορμητικά γνωστικός ρυθμός (έλλειψη στοχαστικότητας).
2. Προβλήματα στην διατήρηση της προσοχής.
3. Έλλειψη χρήσης στρατηγικών μνήμης και μάθησης.
4. Έλλειψη μεταγνωστικής συνείδησης.

Παρορμητικός γνωστικός ρυθμός είναι ο όρος που περιγράφει το παιδί, το οποίο σχεδόν αυτόματα απαντά σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνει λανθασμένες απαντήσεις αφού δεν έχει καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσει. Για μερικούς η παρορμητικότητα αυτή έχει σχέση με τα σοβαρά προβλήματα στη διατήρηση της προσοχής που παρουσιάζει το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες».⁴⁸ Επίσης, είναι αναμενόμενο ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί την προσοχή του σε τίποτα για πολλή ώρα να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να τις οργανώνει και να τις

⁴⁶ Susan A. Vogel, (1992). «Educational Alternatives for Students with Learning Disabilities». New York:Verlag.

⁴⁷ Μάρθα – Μαρία Φλωράτου,(1992). «Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά»Αθήνα: Οδυσσέας.

⁴⁸ Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1981). «Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: XX

ανακαλεί όταν χρειάζεται. Έτσι, έχουμε να κάνουμε με την ελλιπή χρήση στρατηγικών μνήμης και μάθησης που συνεπάγονται την έλλειψη της συνειδητής χρήσης τους και κατά συνέπεια μειωμένη μεταγνωτική συνείδηση.

*«Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η γνωστική υπό-κινητικότητα ή νοθρότητα που παρατηρείται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι το χαρακτηριστικό εκείνο που κάνει τους δασκάλους να βλέπουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σαν να «βαριούνται» ή σαν να μην θέλουν να σκεφτούν».*⁴⁹ Τα γνωστικά χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Προβλήματα μακροπρόθεσμης μνήμης. Έχει παρατηρηθεί πως παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν πολύ λιγότερο από τα άλλα παιδιά σε ελεύθερη ανάκληση για λίστες λέξεων που ανήκουν στην ίδια κατηγορία αλλά και για λίστες με άσχετες μεταξύ τους λέξεις. Επίσης αποδίδουν λιγότερο και σε δοκιμασίες για μη λεκτική μνήμη.
- Προβλήματα στην εξεύρεση της κατάλληλης λέξης.
- Κατανόηση και μνήμη κειμένων. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μειονεκτούν στη χρήση στρατηγικών που θα τους επιτρέψουν να απομνημονεύσουν σωστά κάποια κείμενα.
- Λεκτικά και επικοινωνιακά προβλήματα. Η κατανόηση λεξιλογίου παρουσιάζει μικρό αλλά σημαντικό έλλειμμα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά συναντούν ιδιαίτερο πρόβλημα στη χρησιμοποίηση του νοήματος από πληροφορίες που τους δίνονται για τη δημιουργία αφηρημένων λεκτικών εννοιών καθώς επίσης και ελαττωμένη ικανότητα για ορισμούς ακόμη και σε πολύ κοινές, καθημερινές λέξεις, ιδιαίτερα όταν είναι αφηρημένες.

B) Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν χαίρουν συμπάθειας από συμμαθητές ή δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσωπικότητας και σχέσεων με τους συνομηλίκους τους.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται απόρριψη πολύ περισσότερο από τα άλλα παιδιά κι επιλέγονται λιγότερο σαν φίλοι ή σύντροφοι για διάφορα πράγματα. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα

⁴⁹ Αναγνωστόπουλος Δ, (2001). «Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική». Αθήνα: Καστανιώτη.

άλλα παιδιά άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και κακή εικόνα του εαυτού. Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές θεωρούν τα παιδιά αυτά λιγότερο συμπαθητικά, αποδεκτά και περισσότερο επιθετικά από άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

Πολλοί ερευνητές υποθέτουν πως τα γνωστικά – νοητικά ελλείμματα των παιδιών αυτών παρεμβαίνουν και στην ικανότητά τους να αποκτούν προοπτική και γενικά να μπαίνουν στην θέση του άλλου. Αυτή ακριβώς η δυσκολία τους, οδηγεί σε επικοινωνιακές ελλείψεις που οδηγούν τελικά σε ελλιπή κοινωνική ικανότητα και προσαρμογή.

Γ) Τα νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά.

Οι περισσότερες υποθέσεις για τις νευροψυχολογικές αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών προβάλλουν ανωμαλίες στην εγκεφαλική πλευρίωση. Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να συμβαίνει κάτι τέτοιο. Έτσι έχει διαπιστωθεί:

1. *«Αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας στον επικρατούντα εγκεφαλικό λοβό, η αντιστροφή της συνήθους εγκεφαλικής ασυμμετρίας.*
2. *Αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου ή της ικανότητας για λόγο. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται τόσο στο διάβασμα όχι επειδή ο αριστερός τους εγκεφαλικός λοβός μειονεκτεί αλλά επειδή για να διαβάσει κανείς με ευχέρεια είναι απαραίτητη η ισορροπημένη χρησιμοποίηση λεκτικών ικανοτήτων και ικανοτήτων για την αντίληψη χώρου.*
3. *Αναπτυξιακή καθυστέρηση στην πλευρίωση. Συγκεκριμένα, έχει διατυπωθεί η υπόθεση πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια καθυστέρηση στην ωρίμανσή τους με συνέπειες που για αναπτυξιακούς ή ορμονικούς λόγους είναι πιο μεγάλες για τον αριστερό λοβό.*
4. *Σχετική μειονεξία του αριστερού λοβού απέναντι στον δεξί. Η δομή της εγκεφαλικής οργάνωσης στις μαθησιακές δυσκολίες είναι δομή συναλλαγής ενός μειονεκτικού αριστερού με έναν πλεονεκτικό δεξιό εγκεφαλικό λοβό.*
5. *Δυσλειτουργία στην δι- ημισφαιρική συνεργασία».⁵⁰*

«Πολύ συχνά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προσπαθούν με όλη τους την δύναμη να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της τάξης τους αλλά εμείς τους λέμε «Είσαι τεμπέλης», «Δεν προσπαθείς αρκετά», «Αν προσπαθούσες λίγο περισσότερο, θα

⁵⁰ Κρασανάκης Γεώργιος, (1983). «Ψυχολογία της νοημοσύνης». Αθήνα: Graphic arts.

πετύχαινες». Δεν ξέρουν όμως απλά, πώς να μας δείξουν το πόσο σκληρά προσπαθούν».⁵¹

Οι δυσκολίες στην μάθηση μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού και στην αυτοεκτίμησή του, να επηρεάσουν τις κοινωνικές του σχέσεις και την κοινωνική του πορεία. Έτσι, τα παιδιά αυτά μπορεί να βρεθούν περιθωριοποιημένα, απομονωμένα και μπροστά στον κίνδυνο, αν δεν παρέμβουμε στις μαθησιακές του δυσκολίες προκειμένου να τις διορθώσουμε, οι δυσκολίες αυτές να τον συνοδεύουν σε όλη την μετέπειτα ενήλικη ζωή του.

2.9 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Μολονότι στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών οι ειδικοί επικεντρώνονται συνήθως στα προβλήματα που σχετίζονται με τα σχολικά επιτεύγματα του παιδιού, στην πραγματικότητα τα άτομα αυτά πλήττονται σε όλες τις πλευρές της καθημερινής τους ζωής, όπως οι παρακάτω:

- **Οι σχέσεις με συνομηλίκους** (έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, προβληματική επικοινωνία, αλληλεπίδραση, προβλήματα στη δημιουργία και διατήρηση των σχέσεων)
- **Οι σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας** (ιδιαίτερα στρεσογόνα εμπειρία για τους γονείς. Κατηγορούνται από τους εκπαιδευτικούς σαν «υπερπροστατευτικοί και υπερβολικοί στις αντιδράσεις τους». Η επιτρεπτικότητα – αυστηρότητα συχνή αιτία προστριβών ανάμεσα στο ζευγάρι. Η δυσκολία – άρνηση των γονέων να δεχτούν ότι το παιδί τους έχει κάποια δυσχέρεια συχνά τους οδηγεί στο να αναζητήσουν τον ειδικό που θα τους διαβεβαιώσει πως το παιδί είναι φυσιολογικό. Ζητώντας απαντήσεις στα «γιατί» που τους βασανίζουν συχνά θυμώνουν ή νιώθουν ενοχές. Ο θυμός στρέφεται εναντίον των εκπαιδευτικών, η ενοχή μπορεί να οδηγήσει στην κατάθλιψη, ή στην ανάγκη να υπεραναπληρώσουν το χαμένο έδαφος «δίνοντας όλο τον εαυτό τους» στο παιδί, ενισχύοντας όμως έτσι την εξάρτηση και παθητικοποίηση του παιδιού. Έτσι δημιουργείται ένας κύκλος συμπεριφοράς: όσο πιο πολύ εξαρτάται το παιδί από τους γονείς, τόσο πιο πολύ οι γονείς αισθάνονται την ανάγκη να κάνουν

⁵¹ Φλωράτου Μάρθα-Μαρία, (1992). «Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά». Αθήνα: Οδυσσεάς.

πράγματα για το παιδί, και όσο ο γονιός κάνει πράγματα αντί να τα κάνει το παιδί, αυτό γίνεται ακόμα πιο εξαρτημένο από τους γονείς του. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν και **τα αδέρφια**: ανησυχούν μήπως είναι «κολλητικό», κάποια νιώθουν ανακούφιση που δεν έχουν το πρόβλημα και μετά νιώθουν ενοχές για τις σκέψεις τους, θυμώνουν για την «ιδιαιτέρη» μεταχείριση που απολαμβάνουν τα αδερφάκια τους με τη μαθησιακή δυσκολία, μερικά προσβάλλονται και ενοχλούνται από τη συμπεριφορά του αδερφού ή της αδερφής τους).

- **Η αυτό-εικόνα και η αυτοπεποίθηση** στην ικανότητά τους να χειρισθούν καθημερινές καταστάσεις.
- **Η ικανότητά τους στα σπορ, το χορό** (λόγω περιορισμένης λεπτής ή/και αδράς κινητικότητας και οπτικο-κινητικού συντονισμού).
- **Η συναισθηματική τους προσαρμογή (συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα):**
 - Αντίδραση αποφυγής (σαν τρόπος αντιμετώπισης του άγχους που συνοδεύει τις αρνητικές εμπειρίες και ματαιώσεις)
 - Παλινδρόμηση σε πρώιμα στάδια της ανάπτυξης (ανώριμη, «μωρουδίστικη» συμπεριφορά)
 - Ανάπτυξη φοβικών αντιδράσεων (σχολική άρνηση, φοβία προς ένα συμμαθητή κ.λ.π.)
 - Σωματικά παράπονα (στομαχόπονοι, κράμπες, πονοκέφαλοι, διάρροια, συχνή ενούρηση)
 - Υποχονδριακές αντιδράσεις (εντεινόμενη πεποίθηση ότι κάτι δεν πάει καλά με το σώμα μου)
 - Παρανοϊκές ιδέες (προβάλλει το παιδί τα δικά του συναισθήματα και σκέψεις σε άλλους: δασκάλους, συμμαθητές, βιβλία, θρανία, τα πάντα συνωμοτούν εναντίον του)
 - Η χρήση της διάγνωσης σαν δικαιολογία για παθητική στάση στα προβλήματα (π.χ. «δεν λειτουργεί καλά το μυαλό μου και δεν μπορώ να το διαβάσω...»)
 - Κατάθλιψη (όταν το παιδί δεν καταφέρνει να αναπτύξει άλλου είδους άμυνες. Μπορεί να εκδηλωθεί ως ευερεθιστότητα και επιθετικότητα, αυτο-καταστροφές ή αυτοκτονικές τάσεις, αυστηρή αυτοκριτική, αυτοτιμωρία, απόσυρση)
 - Χαμηλή αυτό-εικόνα

- Παθητικότητα – επιθετικότητα (ως ένας τρόπος να χειρισθεί το παιδί τον θυμό του: π.χ. το παιδί παίζει με τα ρούχα του μέχρι ο γονιός να εξοργιστεί μαζί του. Τότε τον κοιτάει με απορία και του λέει: «γιατί θύμωσες, δεν έκανα τίποτα»)
- Παθητικότητα – εξάρτηση (Η αρχική αποφυγή αποτυχιών και δυσάρεστων συναισθημάτων από το παιδί γίνεται τρόπος ζωής. Αποφεύγει να παίρνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει, σε παιχνίδια, σχέσεις, μαθήματα, συζητήσεις κ.λ.π.)
- Κάνει τον «Κλόουν» (είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να ελέγξει το παιδί τα συναισθήματα ανικανότητας που το διακατέχουν και να μεταμφίσει την έλλειψη αυτοπεποίθησης και την μελαγχολία του. Κάνοντας τον κλόουν είναι σαν να λέει: «εσείς μπορείτε να με κοροϊδεύετε, αλλά στην πραγματικότητα εγώ διάλεξα να κάνω τον κλόουν!»)
- Ανεξέλεγκτη παρορμητικότητα (κυρίως σε παιδιά που συνδυάζουν μαθησιακές δυσκολίες με σύνδρομο ελλειμματική προσοχής – παρορμητικότητας. Συνήθως δρουν χωρίς να σκεφτούν. Μπορεί να κλέψουν, να βρέξουν το κρεβάτι τους, να ανάβουν φωτιές, να τρώνε ασταμάτητα)
- Στην εφηβεία, πολλά από αυτά τα παιδιά, εάν δεν βοηθηθούν μπορεί να γίνουν παραβάτες του νόμου, ή / και να αποβάλλονται από το σχολείο (εναντιωματική – αντικοινωνική συμπεριφορά)⁵².

2.10 Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΑΙ Η ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

«Η αντιμετώπιση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια σύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία που έχει ως στόχο αφενός να αναπτύξει ή να βελτιώσει το παιδί ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση και αφετέρου να απαλύνει ή να ουδετεροποιήσει και τις συναισθηματικές δυσκολίες που το συνοδεύουν.

*Επιπλέον η αντιμετώπιση επιδιώκει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, τόσο στο γνωστικό όσο και στον αντιληπτικό τομέα, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και τις ικανότητες που διαθέτει».*⁵³

⁵²<http://www.specialeducation.gr/>

⁵³ <http://www.specialeducation.gr/>

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδεδειγμένη για κάθε παιδί αντιμετώπιση είναι αυτή να υλοποιείται από ειδικούς, εκπαιδευμένους στον τομέα μαθησιακών δυσκολιών που γνωρίζουν να στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την αμοιβαία διακίνηση συναισθημάτων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και στον ειδικό.

Αναλυτικά:

1. *«Ο ειδικός πρέπει να προσδιορίσει το μαθησιακό επίπεδο στο οποίο το παιδί καταφέρνει να ανταποκριθεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.*
2. *Πρέπει να του προσφέρει συνεχή ανατροφοδότηση, ώστε το παιδί να γνωρίζει κάθε φορά πόσο αποτελεσματική ήταν η προσπάθειά του.*
3. *Πρέπει να επικεντρωθεί στην προσπάθεια άσκησης του παιδιού στον αυτοέλεγχο και στην αυτοκαθοδήγηση καθώς επίσης και στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του.*
4. *Τέλος είναι σημαντικό ο ειδικός να έχει τη συνεργασία τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με το παιδί τις περισσότερες ώρες».*⁵⁴

Όσον αφορά την πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να επισημάνουμε ότι εξαρτάται από την πρόωμη διάγνωση, αλλά και από την έγκαιρη αντιμετώπισή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ

ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

⁵⁴ Κουκουρος Ευθύμιος, Μανιαδάκη Αικατερίνη, (XX). «Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων». Αθήνα: XX.

3.1.ΓΕΝΙΚΑ

Όπως είναι γνωστό, σε διεθνές επίπεδο, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζονται συνήθως είτε σε ειδικές τάξεις, είτε στα πλαίσια της σχολικής ένταξης στην κανονική τάξη με παράλληλη ενισχυτική διδασκαλία. Η κατηγοριοποίηση όμως των παιδιών με τέτοιες δυσκολίες βασίζεται ουσιαστικά στην επίδοση και περιλαμβάνει έναν ετερογενή πληθυσμό ο οποίος δεν έχει πάντοτε τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες. *«Ένα κοινό τους πρόβλημα που ενδεχομένως αποτελεί απόρροια του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι η «ελαφρά ανεπάρκεια» που θεωρείται ότι παρουσιάζουν και που μπορεί να οδηγήσει στην «αποκτημένη ανικανότητα» και στη σχολική αποτυχία».*⁵⁵

Ορισμένα χαρακτηριστικά τόσο της κανονικής – παραδοσιακής τάξης, όσο και της ειδικής μπορεί να γίνουν περισσότερο κατανοητά αν θεωρηθούν απόρροια μιας γραφειοκρατικής – διοικητικής προσέγγισης, μέσα στα πλαίσια της οποίας η εκπαίδευση θεωρείται ως διαδικασία παραγωγής. Οι μαθητές αποτελούν ακατέργαστα υλικά τα οποία πρέπει να μορφοποιηθούν και στόχος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώσει τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των μαθητών με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσουν προκαθορισμένες εξειδικεύσεις, χρήσιμες για την παραγωγή. Χαρακτηριστικά του συστήματος είναι ο κάθετος έλεγχος και η μονόδρομη επικοινωνία. Όσο περισσότερο εξωτερικό έλεγχο δέχονται τα παιδιά από το δάσκαλο ή το πρόγραμμα, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μάθηση.

Στις τάξεις που φοιτούν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες πολλές φορές εντοπίζονται ενδείξεις μιας μηχανιστικής προσέγγισης. Τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης που σχεδιάζονται για τα παιδιά αυτά καθορίζονται από την αρχή της χρονιάς και παραμένουν αμετάβλητα για ολόκληρη τη σχολική σεζόν. Σπάνια ο μαθητής συμμετέχει σε αυτή τη διαδικασία.

Ένα άλλο πρόβλημα του παραδοσιακού σχολείου με αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι περιοριστικοί στόχοι που τίθενται από το περιεχόμενο των προγραμμάτων. Όπως διαπίστωσε ο Goodland (1983) το περιεχόμενο των προγραμμάτων ήταν το ίδιο για όλους τους μαθητές και αφορούσε στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων όπως ανάγνωση, γραφή, αριθμητική. Δραστηριότητες που σχετίζονταν με δημιουργικότητα, αυτόνομη σκέψη ή επίλυση προβλημάτων με τη συμμετοχή του μαθητή απουσίαζαν μέχρι πρόσφατα ή ήταν

⁵⁵ Fontana David,(1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας

εντελώς υποβαθμισμένες. «*Η διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρείται τόσο σημαντική ώστε πολλές φορές αγνοούνται δραστηριότητες προγραμματισμένες για τους άλλους μαθητές που μπορεί να ενδιαφέρουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως μουσική, φυσική αγωγή κ.α.. Οι περιορισμοί αυτοί στους στόχους μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε αποτυχία, ενώ παράλληλα τους εμποδίζουν να συναγωνίζονται με τους άλλους μαθητές σε τομείς που έχουν μεγαλύτερες ικανότητες.*»⁵⁶

Οι ανταγωνιστικές, οργανωτικές δομές που αφορούν την οργάνωση της τάξης και τη συμπεριφορά του δασκάλου αποτελούν ένα άλλο πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος, με αρνητικές επίσης επιπτώσεις σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τυπικά μαθητές της ίδιας χρονολογικής ηλικίας ομαδοποιούνται σε «τάξεις» και αξιολογούνται ως προς την επίδοση με ενιαία κριτήρια. Οι μαθητές όμως με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι φυσικό να μην έχουν ενιαία επίδοση ή ετοιμότητα ανταπόκρισης στα ενιαία καθοριζόμενα σχολικά καθήκοντα. Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο, ακόμη και όταν σημειώνουν πρόοδο, σπάνια να ενισχύονται, γιατί η επίδοση τους παραμένει σχετικά χαμηλή σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές. Οι διαρκείς αυτές εμπειρίες αποτυχίας μπορεί να οδηγήσουν σε μειωμένη προσπάθεια ενώ παράλληλα μπορεί να δημιουργήσουν και άλλες αρνητικές επιπτώσεις, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απάθεια και άγχος, που διογκώνουν τα αρχικά τους προβλήματα.

Τέλος, «*οι περιορισμένες ευκαιρίες για συμμετοχή των μαθητών στην λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο και τις διαδικασίες μάθησης αποτελούν έναν σημαντικό, ανασταλτικό παράγοντα που οδηγεί στην έλλειψη ποικιλομορφίας και κάνει το σχολείο έναν στατικό μηχανισμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» που μπορεί να αντιμετωπιστεί με μια ειδική διδασκαλία, πάλι της ίδιας μορφής.*»⁵⁷

⁵⁶ Μαρκοβίτης Μάριος, Τζουριάδου Μαρία, (1991). «*Μαθησιακές Δυσκολίες- Θεωρία και Πράξη*». Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

⁵⁷ Μαρκοβίτης Μάριος, Τζουριάδου Μαρία, (1991). «*Μαθησιακές Δυσκολίες- Θεωρία και Πράξη*». Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

3.2. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών αποτελούν για πολλούς αιώνες μια πραγματικότητα. Τα τελευταία χρόνια όμως έγινε αποδεκτή η ύπαρξη τους και έχει ξεκινήσει μια προσπάθεια από μια ομάδα ειδικών (ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς) για να μπορέσουν να ελαχιστοποιήσουν τις δυσάρεστες συνέπειες που μπορούν να προκαλέσουν σε παιδιά κάθε ηλικίας στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης τους.

Τα παιδιά που πάσχουν από μία ή περισσότερες Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν υποκείμενα ειδικής μεταχείρισης από τους δασκάλους χωρίς όμως αυτό να οδηγεί και στο στιγματισμό τους μέσα στην τάξη. Οι περισσότεροι ψυχολόγοι και πολλοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να βάζουν ετικέτες στα παιδιά και προτιμούν αντί γι' αυτό να θεωρούν ότι κάθε παιδί έχει τις δικές του δυνάμεις και ανάγκες. Τα παιδιά είναι άτομα και το καθένα εργάζεται με το δικό του ρυθμό. Αυτό σημαίνει ότι το κάθε παιδί έχει πιθανότητες να παρουσιάσει σε οποιοδήποτε σημείο μαθησιακά προβλήματα, όταν συγκρίνεται με τους συμμαθητές του, και επομένως οι χαρακτηρισμοί δεν μας δίνουν ουσιαστικές πληροφορίες. *«Ένα παιδί με «μαθησιακές δυσκολίες» μπορεί απλώς να υστερεί συγκρινόμενο με τα μέλη μιας εξαιρετικά ικανής ομάδας ή μπορεί να αργεί να συλλάβει ένα νέο θέμα αλλά αργότερα να τα καταφέρει. Παρ' όλα αυτά όμως μερικά παιδιά παρουσιάζουν μια μόνιμη αδυναμία να αντεπεξέλθουν με επάρκεια στις υποχρεώσεις της ηλικίας τους και όσο πιο νωρίς διαγνωστούν οι δυσκολίες τους τόσο πιο έγκαιρα θα μπορέσουν να τους παράσχουν την κατάλληλη βοήθεια. Θα πρέπει να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως η επαναλαμβανόμενη αποτυχία έχει αρνητική επίπτωση πάνω στα παιδιά γιατί μειώνει το κύρος τους τόσο στα δικά τους μάτια όσο και στα μάτια των συμμαθητών και των δασκάλων τους και οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση και μειωμένες επιδιώξεις και προσπάθειες.»*⁵⁸

Όταν τελικά βγει το συμπέρασμα ότι ένα παιδί έχει μαθησιακό πρόβλημα η πρώτη κίνηση του σχολείου είναι να ελέγξει την εγκυρότητα της διαπίστωσης αυτής υποβάλλοντας το σε τεστ επίδοσης και να βρει το λόγο για τον οποίο έχει

⁵⁸ <http://www.dyslexia.gr/signs.html>.

προβλήματα το παιδί. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο και ένα τεστ νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα αυτών των τεστ σε συνδυασμό με τις βαθμολογίες επίδοσης βοηθούν τον ειδικό να κατατάξει το παιδί στην κατάλληλη κατηγορία: άτομο με χαμηλό ή πολύ χαμηλό Δ.Ν και άτομο με καθυστέρηση στην επίτευξη. Το παιδί με χαμηλό Δ.Ν έχει εξ ορισμού περιορισμένες νοητικές ικανότητες και είναι ελάχιστα πιθανό ότι θα καταφέρει ποτέ να μάθει με τον ίδιο ρυθμό όπως και οι συνομήλικοί του, όποιο εκπαιδευτικό μέτρο και αν ληφθεί. Αντίθετα τα παιδιά που παρουσιάζουν καθυστέρηση στην επίτευξη, είναι εκείνα που διανοητικά βρίσκονται στα πλαίσια του μέσου όρου ή και πιο πάνω, αλλά που η ταχύτητα τους στην εργασία εμποδίζεται από έναν ή περισσότερους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτά τα παιδιά μπορούν με την κατάλληλη βοήθεια να μετριάσουν τη χαμηλή επίδοσή τους. Οι σημαντικότεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες που οδηγούν σε αυτή την καθυστέρηση είναι :

Α. σωματικά προβλήματα

Β. προσωπικά προβλήματα

Γ. περιβαλλοντικά προβλήματα

Δ. συγκινησιακά προβλήματα

Δεν θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε αυτούς τους παράγοντες διότι έχει προηγηθεί ανάλυση σε προηγούμενο κεφάλαιο.

3.2.1 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ – «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ»

Πέρα από την γνώση των διαδικασιών που οδηγούν το παιδί στη μάθηση, ο κάθε δάσκαλος θα πρέπει να συνειδητοποιεί την ανάγκη ορθών διαχειριστικών τεχνικών προκειμένου αυτή η μάθηση να μεγιστοποιηθεί και φυσικά ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Μια προσέγγιση στην καλή διδασκαλία φέρνει τον τίτλο «διδασκαλία ακριβείας» *«Η διδασκαλία ακριβείας τονίζει την ανάγκη να γίνονται συνεχείς μετρήσεις και αξιολογήσει της μάθησης ώστε να διαθέτει ο δάσκαλος την απαιτούμενη ανατροφοδότηση, προκειμένου να αναπτύξει και να τροποποιήσει κατάλληλα τις διεργασίες που γίνονται μέσα στην τάξη.*

Η διδασκαλία ακριβείας υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερα ερωτήματα κλειδιά που πρέπει να θέτει ο εκπαιδευτικός, για να επιτύχει την καλή διαχείριση:

❖ *Έχει ανατεθεί στον μαθητή η σωστή εργασία από την άποψη των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων;*

- ❖ *Ποιο επίπεδο επίδοσης πρέπει να αναμένεται;*
- ❖ *Μαθαίνει ο μαθητής;*
- ❖ *Τι πρέπει να γίνει αν ο μαθητής δεν μαθαίνει ή αν δεν μαθαίνει αρκετά γρήγορα;»⁵⁹*

Προκειμένου ο δάσκαλος να απαντήσει στα ερωτήματα αυτά θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόσει 4 ιδιαίτερες στρατηγικές:

1. *«Να καθορίσει εξ αρχής τη φύση του μαθησιακού έργου που θα προτείνει στα παιδιά και το επίπεδο της επίδοσης που θα δείχνει την κατάκτηση του.*
2. *Να καταγράφει την επίδοση του μαθητή τακτικά και συστηματικά. Αυτό απαιτεί τη χρήση συχνών αξιολογικών δοκιμασιών σε κλίμα άνεσης χωρίς στρες και πίεση προς τα παιδιά.*
3. *Να καταγράφει τις διδακτικές προετοιμασίες και την εφαρμογή τους. Αυτό δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αξιολογήσει την δική του επίδοση και να δει ποιες μέθοδοι είχαν αποτέλεσμα και ποιες όχι.*
4. *Να αναλύει τακτικά τα δεδομένα, για να βλέπει ποιες αλλαγές απαιτούνται. Διατηρώντας και εξελίσσοντας τις επιτυχημένες μεθόδους και απορρίπτοντας ή βελτιώνοντας τις λιγότερο αποτελεσματικές, ο δάσκαλος προσαρμόζει όλο και περισσότερο τη δουλειά του στους μαθητές και στα μαθήματα που θέλει να τους διδάξει».⁶⁰*

Οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι μεθοδικοί στην τήρηση των αρχείων τους και στην αξιολόγηση της προόδου των παιδιών και της δικής τους μεθοδολογίας, γρήγορα κάνουν τη ζωή δύσκολη και στον εαυτό τους και στην τάξη. Η έλλειψη οργάνωσης, μαζί με τις παραλείψεις και τις άστοχες επαναλήψεις που προκαλεί, δημιουργεί ένα άγονο και αναποτελεσματικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο δάσκαλος έχει πολύ λίγη γνώση ή κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών. Όπως είναι αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν σε ένα τέτοιο ατελέσφορο περιβάλλον διατρέχουν και αυξανόμενο κίνδυνο να έχουν προβλήματα ελέγχου μέσα στην τάξη και να χάσουν τη διάθεση συνεργασίας των παιδιών.

⁵⁹ Μαρκοβίτης Μάριος, Τζουριάδου Μαρία, (1991). *«Μαθησιακές Δυσκολίες- Θεωρία και Πράξη»*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.

⁶⁰ <http://www.nldline.com/more-iep-tips.htm>

3.2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕΣΩ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια υποομάδα παιδιών χωρίς ανεπάρκειες στις νοητικές ικανότητες όπως αυτές αξιολογούνται με τεστ νοημοσύνης. Αντίθετα τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν δυσκολίες σε μαθησιακά επιτεύγματα, σε γνωστικές δηλαδή ικανότητες. «Φαίνεται, με βάση και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που συνδέονται με την αιτιολογία της ελάχιστη εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (εμμονή, διάσπαση, αποσπασματικότητα σκέψης) ότι παραμένουν στην περιορισμένη γνώση, κινούνται δηλαδή από το γενικό προς το ειδικό σωστά ή λάθος, γεγονός που μπορεί να ερμηνεύσει τις διακυμάνσεις ή τις διαφοροποιήσεις των επιδόσεων τους στα διάφορα μαθησιακά επιτεύγματα.»⁶¹ «Χρησιμοποιούν δηλαδή τη διαδικασία δοκιμής, επανατροφοδότησης, απόρριψης, πρόσθεσης νέων στοιχείων μέχρι να φτάσουν στο σωστό. Η δυσκολία τους πιθανόν να οφείλεται στην πορεία της διαδικασίας όπου μετά την επανατροφοδότηση γίνεται η απόρριψη παλαιών στοιχείων και η πρόσθεση νέων.

Οι στρατηγικές είναι δυνατό να κινητοποιηθούν μέσω συστημάτων εμπειρίας που μπορεί το παιδί να προσλαμβάνει από την καθημερινή έκθεση του στο περιβάλλον, αλλά και μέσω ειδικών προγραμμάτων εξάσκησης, εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια για την κινητοποίηση των στρατηγικών επεξεργασίας των πληροφοριών.»⁶²

Με βάση τέτοιες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν αναπτυχθεί προγράμματα για την αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των στρατηγικών μάθησης. Αν και η έρευνα για στρατηγικές σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχει ξεκινήσει πολλές δεκαετίες πριν, η σύνδεση έρευνας και πρακτικής υπήρξε δύσκολη. Πολλά δηλαδή από τα προγράμματα και το υλικό της εκπαίδευσης, δεν κατέληξαν σε βελτίωση της απόδοσης. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες και έχουν εφαρμοστεί από ερευνητές πολλά προγράμματα για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι προσπάθειες αυτές περιελάμβαναν διδασκαλία και καθοδήγηση μαθητών «να δημιουργήσουν στόχους, να συλλέξουν τις κατάλληλες

⁶¹ D. Kim Reid and Wayne P. Hresko. (1981). *A cognitive approach to learning disabilities*. USA: McGraw - Hill Book Company

⁶² <http://www.ldadysgraphia.gr/guidelines.html>

διαδικασίες και να οδηγηθούν προς την επίτευξη στόχων». Κοινός στόχος είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τα μαθησιακά τους προβλήματα. Η εκπαίδευση είναι μακροχρόνια (6 εβδομάδες με 1 χρόνο) και απαιτεί μικρές ομάδες μαθητών (1 με 6 άτομα).

Το πιο ολοκληρωμένο και αναπτυγμένο μοντέλο παρέμβασης, μέσω στρατηγικών, έχει αναπτυχθεί στο Ινστιτούτο έρευνας για τις μαθησιακές δυσκολίες του πανεπιστημίου του Cansas.

« Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ως εξάσκηση των στρατηγικών ορίζεται η προσέγγιση ενός γνωστικού έργου από ένα άτομο και αναφέρεται στο πως σκέφτεται και ενεργεί όταν προγραμματίζει, επιτελεί και αξιολογεί την επίδοση του πάνω στο γνωστικό αυτό έργο και τα αποτελέσματα του. Στόχος του προγράμματος είναι να διδαχθούν και να εξασκηθούν οι στρατηγικές με αποτελεσματικό και επιτυχή τρόπο. Μια στρατηγική διαφέρει από μια βασική δεξιότητα ή τακτική μελέτης. Στα περισσότερα σχολικά προγράμματα, τόσο οι βασικές δεξιότητες όσο και οι τακτικές μελέτης συνήθως αποτελούνται από ένα σύνολο βημάτων ή μια πορεία σχετική με μια συγκεκριμένη απαίτηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις η διδασκαλία γίνεται μέσω της συγκεκριμενοποίησης και ανάλυσης θεμάτων. Μια στρατηγική αποτελείται από κριτικές κατευθυντήριες γραμμές και κανόνες που αφορούν την επιλογή των καλύτερων δεξιοτήτων ή διαδικασιών προκειμένου να προχωρήσει το παιδί στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση τους καθώς και στην επίλυση προβλημάτων. Στην εκπαίδευση μέσω στρατηγικών δεν γίνεται προσέγγιση ενός γνωστικού αντικείμενου αλλά το άτομο κατευθύνεται έτσι ώστε να προσεγγίσει αυτό το αντικείμενο από μόνο του, κινητοποιώντας τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που έχει σχετικά με αυτό. Οδηγείται δηλαδή να μάθει πως μαθαίνει.

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσω στρατηγικών μπορεί να γίνει με άμεσες ή έμμεσες διδακτικές τακτικές. Στην περίπτωση που γίνεται χρήση έμμεσων τακτικών ο μαθητής παρακινείται να κινητοποιήσει και να χρησιμοποιήσει στρατηγικές μέσα από το υπόδειγμα ερώτηση- σχηματοποίηση-διόρθωση και αλληλεπιδραστική καθοδήγηση.

Ο ειδικός κατευθύνει το μαθητή και καθώς η εκπαίδευση εξελίσσεται, βαθμιαία τον παρακινεί να αναλάβει υπευθυνότητα για την επιτυχή και αποτελεσματική ολοκλήρωση του θέματος. Σε μερικές περιπτώσεις ο δάσκαλος δεν παρουσιάζει την «καλύτερη» στρατηγική αλλά βοηθάει το μαθητή να την ανακαλύψει ο ίδιος»⁶³.

⁶³ <http://www.hellinicompany> of dyslexia.gr

Στην περίπτωση που χρησιμοποιείται τακτική, η προσέγγιση εστιάζεται στην εξεύρεση ενός αποτελεσματικού και επιτυχημένου συστήματος σχετικά με ένα θέμα και ο δάσκαλος εκπαιδεύει ο ίδιος το μαθητή στη κατάλληλη στρατηγική. Αφού επιλεγεί η στρατηγική, ο δάσκαλος εκπαιδεύει το μαθητή στις απαραίτητες προϋποθέσεις που αυτή απαιτεί και προωθεί την άμεση υλοποίηση και ανατροφοδότηση της από τον ίδιο τον μαθητή. Η κύρια διαφορά ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις έγκειται στο ρόλο του δασκάλου- εκπαιδευτή. Στις έμμεσες τακτικές ο δάσκαλος οδηγεί το μαθητή στη γνώση και στη χρήση της στρατηγικής, ενώ στην άμεση, η στρατηγική διασαφηνίζεται και διδάσκεται από το δάσκαλο.

Σήμερα δίνεται έμφαση στην εμπλοκή του μαθητή στην εκπαίδευση- εξέταση, στη συμμετοχή του στον έλεγχο και στην προσωπική δέσμευση του στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Τις στρατηγικές μπορούμε να τις δούμε μέσα από τέσσερις διαστάσεις:

A) «Η φύση ή το περιεχόμενο της στρατηγικής που μαθαίνει το παιδί. Είναι δεδομένο ότι στο μαθητή ενυπάρχει η διαδικασία της στρατηγικής που δεν αποτελεί συλλογή ανοργάνωτων κανόνων συμπεριφορών που οδηγούν σε ανοργάνωτα αποτελέσματα. Η στρατηγική που θα διδαχτεί πρέπει να κατευθύνει το παιδί προς τις «καλύτερες» ιδέες, οργανωμένες με την «καλύτερη» ακολουθία, έτσι ώστε να οδηγηθεί στις «καλύτερες γνωστικές εκδηλώσεις». Τα βήματα της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να υποδεικνύουν στο μαθητή να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές, να του υποδεικνύουν να χρησιμοποιεί τη μετάγνωση με αυτοερωτήσεις- αυτοεκτιμήσεις, να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες δεξιότητες ή κανόνες και να κάνει τις κατάλληλες ενέργειες που θα τον βοηθήσουν στην ανατροφοδότηση. Οι ενέργειες αυτές πρέπει να συνδέονται με νοητικές πράξεις όπως ερμηνείες ή πληροφορίες. Όλα τα βήματα πρέπει να εκτελεστούν σε σύντομο χρόνο γιατί αν μεσολαβήσει μεγάλη χρονική περίοδος το παιδί ξεχνάει. Περισσότερα βήματα ή ερμηνείες πρέπει να αποκλείονται. Επίσης πρέπει να δίνονται πληροφορίες σχετικά με το γιατί χρησιμοποιούνται οι στρατηγικές, τότε και που χρησιμοποιούνται. Η ορθολογική αυτή βάση για τη στρατηγική διδάσκεται. Γενικά η στρατηγική περιλαμβάνει κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον τρόπο σκέψης και δράσης κατά το σχεδιασμό την εκτέλεση και την εκτίμηση ενός γνωστικού έργου.

B) Σχεδιασμός και οργάνωση της στρατηγικής. Μια εκπαιδευτική στρατηγική μπορεί να αποκτηθεί και να γενικευθεί ευκολότερα αν έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά σχεδιασμού: το αρχικό επίπεδο πληροφοριών πρέπει να καθοριστεί επακριβώς ή να ενταχθεί στα βήματα του σχεδιασμού. Στην παρέμβαση πρέπει να ενσωματωθεί ένα

σύστημα ανάκλησης για να διευκολύνει τα βήματα της στρατηγική και των ερμηνειών. Κάθε βήμα αυτού του συστήματος πρέπει να είναι μικρό και να περιλαμβάνει λίγες λέξεις κλειδιά που θα διευκολύνουν την άμεση σύνδεση με γνωστικές ενέργειες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του βήματος. Η δυνατότητα ανάκλησης αυξάνει προοδευτικά με τον αριθμό των βημάτων, τα οποία δεν πρέπει να υπερβαίνουν τα επτά. Το σύστημα της ανάκλησης πρέπει να σχετίζεται με την διαδικασία με την οποία σχεδιάστηκε η στρατηγική. Τέλος η γλωσσική δομή που χρησιμοποιείται για να αποδώσει τα βήματα της στρατηγικής πρέπει να είναι απλή και οικεία.

Γ) Η χρησιμότητα της στρατηγικής. Η στρατηγική πρέπει να κατευθύνει το μαθητή έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ή στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. Στρατηγικές που είναι άμεσα χρήσιμες μπορεί να αποθηκευτούν και να γενικευτούν σύντομα. Είναι απαραίτητο κάθε στρατηγική να συνδέεται με τις απαιτήσεις που έχουν τεθεί από την αρχή και να μπορεί γενικευθεί σε ποικίλες καταστάσεις με μακροπρόθεσμα οφέλη.

Δ) Εξάσκηση –εκπαίδευση στις στρατηγικές. Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά προκειμένου να γίνει η βασική εκπαίδευση σε στρατηγικές είναι:

1. Ο μαθητής πρέπει να μάθει τη στρατηγική και να κατανοήσει το σκοπό και τα οφέλη της.
2. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιγράψει και να ερμηνεύσει στο μαθητή ποιες φυσικές και νοητικές ενέργειες πρέπει να κινητοποιήσει.
3. Ο μαθητής πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί ένα σύστημα ανάκλησης ενσωματωμένο στη στρατηγική παρέμβασης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία αυτομάθησης.
4. Ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει την διαδικασία εξάσκησης της στρατηγικής, να συμμετέχει και να προβλέπει τη διαδικασία απόκτησης της.
5. Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει πλήρως στη διαδικασία εκπαίδευσης σε κάθε βήμα της για να μπορέσει να οδηγηθεί στην αυτομόρφωση.
6. Πριν από την εφαρμογή πρέπει να γίνει έλεγχος της κατανόησης έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σίγουρος για τις γνώσεις του μαθητή σχετικά με την στρατηγική.
7. Η εφαρμογή εκπαίδευσης της στρατηγικής πρέπει να ξεκινάει με έλεγχο και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό και προοδευτικά [πρέπει ο μαθητής να μάθει να τη χρησιμοποιεί από μόνος του.
8. Πρέπει να προωθηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής να γνωρίζουν αν ο μαθητής «μαθαίνει πώς να μαθαίνει»

9. Αφού το παιδί αποκτήσει τη στρατηγική εκπαίδευσης πρέπει να οδηγηθεί στη στρατηγική γενίκευσης της γνώσης.»⁶⁴

3.3 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση στον αριθμό και το είδος των παροχών και υπηρεσιών που προσφέρονται για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα.

«Ενώ όμως ξεκίνησαν προγράμματα ήδη από την δεκαετία του 50' για παιδιά με ειδικές ανάγκες, γενικότερα στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ελάχιστα δόθηκε προσοχή. Ακόμη οι περισσότερες υπηρεσίες προσφέρθηκαν σε ειδικά σχολεία ή σε παράλληλες τάξεις.

Ουσιαστική θεσμική αντιμετώπιση στο επίπεδο εκπαίδευσης άρχισε από τη δεκαετία του 60', οπότε και ξεκίνησε η διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Υπάρχουν ποικίλα μοντέλα που εφαρμόζονται και έχουν σχέση με τον τόπο, χώρο όπου αντιμετωπίζονται, με το χρόνο καθώς και τους τρόπους και μεθόδους που χρησιμοποιούνται.

Μιλώντας γενικά μπορούμε να πούμε ότι παλιότερα υπήρχε η τάση τα σχολικά προβλήματα είτε αυτά αφορούσαν τη μάθηση είτε τη συμπεριφορά να αντιμετωπίζονται σε ξεχωριστό πλαίσιο έξω από το κανονικό σχολείο και τάξη, με συνέπεια την απομόνωση και περιθωριοποίηση των μαθητών»⁶⁵. «Σήμερα σχεδόν σε όλο τον κόσμο υπάρχει νέα τάση, της «ενσωμάτωσης», που σημαίνει ότι τα προβλήματα των παιδιών με μικρές ή μεγάλες δυσκολίες, σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται μέσα στο κανονικό σχολείο μαζί με τους άλλους μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η τάση αυτή της «ενσωμάτωσης» σε ορισμένες χώρες έχει γίνει νόμος (π.χ. Ιταλία, Δανία) και υλοποιείται σε αρκετές περιοχές. Στις περισσότερες όμως χώρες γίνονται πειραματικές προσπάθειες. Αυτό γιατί για την «ενσωμάτωση» απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις, τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής και υλικοτεχνικής υποδομής που να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες. Σε άλλες χώρες βέβαια

⁶⁴ <http://www.dyslexia.gr/guidelines.html>

⁶⁵ Τζουριάδου Μ., Μπιτζαράκης Π., Μαθησιακές Δυσκολίες, 1987, Μοντέλα αντιμετώπισης Μ.Δ.

γίνεται προσπάθεια μερικής «ενσωμάτωσης» (πράγμα που είναι σήμερα επιθυμητό από πλευράς νομοθεσίας και στην Ελλάδα με ειδικές τάξεις)». ⁶⁶ Θεωρείται όμως σήμερα απαράδεκτο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίζονται σε ξεχωριστό πλαίσιο.

3.4 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.

Τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται σε ένα σχολείο για να επιτευχθεί η ενσωμάτωση των παιδιών με Μ.Δ. είναι:

1. «Ευέλικτα διδακτικά προγράμματα ώστε να ανταποκρίνονται σε ατομικές ανάγκες.
2. Τακτική συνεργασία των δασκάλων σε κανονικές προγραμματισμένες συνεδρίες.
3. Υποστήριξη από τους γονείς των «κανονικών» παιδιών στο έργο της «ενσωμάτωσης».
4. Επαρκής βοήθεια από επιστημονικό προσωπικό (Κ.Α, παιδοψυχολόγους, λογοθεραπευτές κ.α.)
5. Συνεργασία με τους κανονικούς μαθητές που είναι ουσιώδεις στην επιτυχία της «ενσωμάτωσης».
6. Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν ενδιαφέροντα και ικανότητες εξωσχολικές απαραίτητες για το ποικίλο πρόγραμμα της ενσωμάτωσης».. ⁶⁷

Τα τελευταία χρόνια η αλλαγή στην αντιμετώπιση των Μ.Δ. ξεκίνησε από την αλλαγή στη θεώρηση των προβλημάτων τους. Πιο συγκεκριμένα περάσαμε από τη φαινομενολογία του προβλήματος (ειδικά συμπτώματα) στη λειτουργία κυρίως με το επικοινωνιακό μοντέλο της θεωρίας των πληροφοριών. Έτσι η θεραπευτική αντιμετώπιση έγινε πιο συνολική χωρίς να δίνεται έμφαση στις ειδικές διορθωτικές ασκήσεις.

«Μια κοινή άποψη, είναι ότι η ευθύνη για τις δυσκολίες διανέμεται εξίσου σε όλους όσους ασχολούνται με την αγωγή του παιδιού και ότι θετικά αποτελέσματα έχουμε όταν συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι. Έτσι κατέληξαν ότι έχει μεγάλη σημασία η διεπιστημονική συνεργασία και η ύπαρξη της ομάδας ειδικών τόσο κατά τη

⁶⁶ Τζουριάδου Μ., Μπιτζαράκης Π., (1987). Μαθησιακές Δυσκολίες- Μοντέλα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Αθήνα: ΧΧ

⁶⁷ Τζουριάδου Μ., Μπιτζαράκης Π., (1987). Μαθησιακές Δυσκολίες- Μοντέλα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Αθήνα: ΧΧ.

διάγνωση όσο και κατά την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας δεν περιορίζεται μόνο στην παρακολούθηση των προγραμμάτων αλλά και σε παρεμβάσεις στο θεσμικό πλαίσιο με προτάσεις για βελτίωση, αλλαγές κ.α.»⁶⁸

Οι τρόποι βέβαιοι με τους οποίους παρεμβαίνουν τα μέλη της ομάδας θα διαφέρουν ανάλογα με τη φύση και τη σοβαρότητα του προβλήματος.

Σε πολλές χώρες παρατηρείται η ανάπτυξη σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και υπηρεσιών στήριξης. Σε όλες τις χώρες επίσης δίνεται μεγάλη σημασία στη συνεργασία και συμμετοχή της οικογένειας στην αντιμετώπιση των Μ.Δ..

Ένας βασικός τομέας στον οποίο έχουν προβλήματα οι περισσότερες χώρες είναι της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την ειδική αγωγή. *«Οι δάσκαλοι δεν είναι εκπαιδευμένοι για την αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων, που χρειάζονται ευαισθητοποιημένους και εξειδικευμένους παιδαγωγούς».*⁶⁹

Το Νοέμβριο του 2003 πραγματοποιήθηκε μια συνέντευξη με τη Σουζάνα Παντελιάδου καθηγήτρια του τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας όπου αναφέρθηκε στο ζήτημα της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές – παραδοσιακές τάξεις. Οι απόψεις της είναι πραγματικά ενδιαφέρουσες και αξίζει να τις αναφέρουμε.

«Κατά τα λεγόμενα της σήμερα υπάρχει μία σοβαρότατη συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με τις ειδικές τάξεις που αργότερα ονομάστηκαν τμήματα ένταξης. Η συζήτηση αφορά στο κατά πόσο αυτά αποτελούν μορφή ένταξης ή ένα στάδιο ένταξης του παιδιού μέσα στη τάξη. Αυτός είναι ένας προβληματισμός που τον αγνοούν πολλοί. Γιατί χωρίς να γίνουν οι απαραίτητες θεσμικές αλλαγές, εκεί που πριν από ένα χρονικό διάστημα η δομή λεγόταν ειδική τάξη, σήμερα την ονόμασαν τμήματα ένταξης. Δεν γνωρίζουν ποιοι πάνε εκεί και χωρίς να τροποποιήσουν τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία, τη θεσμική θέση των δασκάλων ειδικής αγωγής με τους άλλους εκπαιδευτικούς κ.α. Το όλο σχέδιο δείχνει προχειρότητα και θέτει σε αμφισβήτηση τη συνέπεια σχετικά με την επιλογή της σχολικής ένταξης. Όλα αυτά φέρνουν σαν αποτέλεσμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατόν να υπηρετούν το στόχο

⁶⁸ ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

⁶⁹ Παντελιάδου Σουζάνα, (2003-2004). «Εκπαιδευτική Κοινότητα». Τεύχος:68 Οκτώβριος 2003- Ιανουάριος 2004.

της σχολικής ένταξης με τον ίδιο θεσμό, με την ίδια δομή, χωρίς να έχει αλλάξει απολύτως τίποτα». ⁷⁰

3.5 ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Το κεφάλαιο αυτό είναι αρκετά σημαντικό γιατί αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει κάθε μαθητή με Μ.Δ. να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Ακόμα όμως και αν δεν συμβεί αυτό, η ψυχολογία του παιδιού θα είναι καλή γιατί δεν θα υπάρχει προς αυτό η ταμπέλα της ιδιαιτερότητας που έχει. Για να επιτευχθεί όμως αυτό χρειάζεται μια «συνταγή μαγικών trick» και ο συνδυασμός κάποιων παραγόντων. Κύριο ρόλο σε αυτό το κομμάτι κατέχουν η οικογένεια σε συνδυασμό με τον εκπαιδευτικό.

Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος με τη μορφή της οικογένειας ή του σχολείου ή του κοινωνικού περίγυρου είναι ιδιαίτερα σημαντικός για να μπορέσει ένα παιδί με Μ.Δ. να αντιμετωπίσει και να ξεπεράσει το πρόβλημα που το διακρίνει. *«Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει πλήρως το πρόβλημα του παιδιού και να του επιτρέψει να γράφει με όποιο τύπο γραμμάτων επιθυμεί. Επίσης δάσκαλος και γονιός πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να χρησιμοποιεί υπολογιστή και συγκεκριμένα το πρόγραμμα που έχει να κάνει με τον επεξεργαστή κειμένου (Word). Επίσης ο δάσκαλος πρέπει να βάζει τα παιδιά να διορθώνουν μόνα τους τα γραπτά τους, να δίνει περισσότερο χρόνο στο γράψιμο ή στο διάβασμα κειμένου (ανάλογα αν το κάθε παιδί είναι δυσλεξικό ή δυσγραφικό), να επαινεί τις προσπάθειες των παιδιών ειδικά αν είναι επιτυχημένες και πάνω απ' όλα ο εκπαιδευτικός να χαρακτηρίζεται από πολλή υπομονή και να τη μεταδίδει στο μαθητή. επίσης δεν θα πρέπει να ξεχνάει πως δεν είναι μόνο ο φορέας της γνώσης αλλά παίρνει και το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα; Πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει το προς μάθηση αντικείμενο στο γνωστικό επίπεδο και στις ικανότητες των παιδιών, δίνοντας απαραίτητες οδηγίες και παραδείγματα για την κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου και οφείλει να ενθαρρύνει κάθε προσπάθεια των παιδιών*

⁷⁰ Παντελιάδου Σουζάνα, (2003-2004). «Εκπαιδευτική Κοινότητα». Τεύχος:68 Οκτώβριος 2003-Ιανουάριος 2004.

αυτών, ενώ παράλληλα θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις και υποδεικνύοντας τρόπους, βάσει των οποίων, να είναι σε θέση τα παιδιά να ξεπεράσουν το πρόβλημα τους». ⁷¹

Στην περίπτωση που οι γονείς αντιληφθούν ότι το παιδί τους παρουσιάζει δυσκολίες στη γραφή ή την ανάγνωση, το καλύτερο θα ήταν να συμβουλευθούν έναν ειδικό. Με αυτόν τον τρόπο θα διαπιστώσουν ότι δεν είναι μόνο το δικό τους παιδί που παρουσιάζει αυτό το πρόβλημα, αφού περίπου ένα 10% των εντεκάχρονων παιδιών είναι σε κάποιο βαθμό αργοπορημένα στην ανάγνωση και τη γραφή.

«Οι γονείς από τη μεριά τους θα πρέπει να παραδέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους για να είναι σε θέση να το βοηθήσουν. Θα πρέπει να το επαινούν σε κάθε του προσπάθεια και να εξωτερικεύουν αυτή την προσπάθεια και στους γύρω τους ώστε το παιδί να μην απογοητεύεται, αντιθέτως να ενθαρρύνεται να συνεχίσει. Επίσης θα πρέπει να του ανατίθενται και άλλες δραστηριότητες εκτός σχολικής εμβέλειας, που να εναρμονίζονται με τις ικανότητες και τα χαρίσματα του για να αποφευχθεί η πιθανότητα να υιοθετήσει το ίδιο το παιδί την άποψη πως δε ν είναι ικανό να πραγματοποιήσει κάτι σωστά». ⁷²

Είναι ωφέλιμο οι γονείς να είναι ενήμεροι, του τύπου και της ποσότητας της σχολικής εργασίας που έχει το παιδί, έτσι ώστε να είναι σε θέση να το βοηθήσουν. Αυτό θα το επιτύχουν με επιμονή και υπομονή. Θα πρέπει να του εξασφαλίσουν ένα άνετο και κατάλληλο περιβάλλον στο σπίτι του για να μπορεί να κάνει τις εργασίες του. Δεν πρέπει οι γονείς να κάνουν τη σχολική εργασία να φαίνεται στο παιδί τιμωρία για το πρόβλημα του, αντιθέτως θα την παρουσιάσουν σαν μια ευχάριστη δραστηριότητα. Επιπλέον είναι καλό να υπάρχει μια καλή σχέση μεταξύ γονιών-παιδιού για να μπορούν να το ελέγχουν, να συζητούν, να ανταλλάσσουν απόψεις. Τέλος είναι επιτακτική ανάγκη να βρίσκονται σε επαφή δάσκαλος και γονιός για να αποφασίζουν από κοινού τι διαδικασία πρέπει να ακολουθηθεί και να αξιολογούν την πορεία του παιδιού στο σχολείο.

3.5.1 ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

⁷¹ <http://www.specialeducation.gr>.

⁷² <http://www.specialeducation.gr>

Η πιο συνηθισμένη μορφή Μ.Δ. είναι η δυσλεξία. Παρ' όλο που η αντιμετώπιση της είναι αρκετά δύσκολη, υπάρχουν τρόποι να βοηθηθούν αυτά τα άτομα. *«Τα δυσλεκτικά παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν ειδικές τάξεις στις οποίες, οι προσπάθειες εστιάζουν στην εκμάθηση φωνητικών, ειδικού τρόπου εκπαίδευσης ή σε ιδιαίτερα μαθήματα με προσωπικό εκπαιδευτή. Σε αυτές τις τάξεις παρέχεται περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση ενός τεστ ή δίνεται άδεια στο μαθητή να μαγνητοφωνήσει το μάθημα, έτσι ώστε να μπορέσει να το επεξεργαστεί με την ησυχία του στο σπίτι. Υπάρχει πάντα η δυνατότητα ιδιαίτερων μαθημάτων μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να αναπτύσσουν ιδιαίτερες ικανότητες για να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες που ανακύπτουν λόγω της δυσλεξίας».*⁷³

Η συναισθηματική υποστήριξη των δυσλεκτικών έχει πολύ μεγάλη σημασία. Συχνά, τα άτομα αυτά αναστατώνονται και νιώθουν ιδιαίτερα μειονεκτικά επειδή, όσο και να προσπαθούν δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. συχνά νιώθουν άχρηστοι ή χαζοί, ενδέχεται να προσπαθήσουν να καλύψουν την ανεπάρκεια τους κάνοντας το γελωτοποιό της τάξης ή πολλές σκανταλιές. Ακόμη, μπορεί να επιδεικνύουν με αδιαφορία τις κακές σχολικές τους επιδόσεις ή να βάζουν συμμαθητές τους να κάνουν τα μαθήματα.

Η οικογένεια και οι φίλοι του δυσλεκτικού οφείλουν να το βοηθήσουν να καταλάβει ότι δεν είναι χαζό, ότι δεν το θεωρούν τεμπέλη και ότι καταλαβαίνουν πως προσπαθεί όσο γίνεται περισσότερο. Θα πρέπει να αναγνωρίζουν και να επιβραβεύουν τις ικανότητες του σε οποιοδήποτε τομέα όπως τα αθλήματα, ο χορός, το θέατρο και να προσπαθούν με κάθε τρόπο να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του.

Το άτομο που πάσχει από δυσλεξία δεν θα πρέπει να νιώθει περιορισμένο όσον αφορά στην επιλογή του επαγγέλματος. Οι δυσλεκτικοί μπορούν να γίνουν γιατροί, πολιτικοί, ηθοποιοί, καλλιτέχνες, καθηγητές ή οτιδήποτε άλλο επιλέξουν.

«Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στις παρεμβάσεις όπου μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει το δυσλεκτικό μαθητή του:

- 1. Διακριτική βοήθεια: ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τοποθετήσει το δυσλεκτικό μαθητή σε μια θέση όπου θα μπορεί εύκολα να ελέγχει διακριτικά την εργασία του και να τον βοηθά με μεγαλύτερη ευκολία.*
- 2. Εξατομικευμένη βοήθεια:όποτε και όπου είναι δυνατόν να αφιερώνει λίγο χρόνο στο δυσλεκτικό μαθητή του, προσφέροντας έτσι εξατομικευμένη βοήθεια και*

⁷³ <http://health.in.gr>

διδασκαλία. Όποιες και αν είναι οι απαιτήσεις του μαθήματος υπάρχουν πάντα λίγα λεπτά της ώρας για εξατομικευμένη προσέγγιση των Μ.Δ. κάποιου μαθητή.

3. Περισσότερος χρόνος: θα πρέπει να δίνεται στο δυσλεκτικό μαθητή περισσότερος χρόνος για την εκτέλεση γραπτής εργασίας και κατά την αξιολόγηση του έργου του θα πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο παρά στη παρουσίαση του κειμένου.

4. Διόρθωση γραπτού έργου: στην διόρθωση των γραπτών δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται έντονο χρώμα. Μια «κοκκινισμένη» σελίδα οδηγεί σε σύγχυση, σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης και όχι σε αισιοδοξία και πρόοδο. Η διόρθωση θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στα βασικά σφάλματα. Κάθε μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα ή την οπισθοδρόμηση.

5. Περίληψη μαθημάτων: οι απαιτήσεις προς του μαθητές αυτούς θα πρέπει να περιορίζονται στις περιλήψεις των μαθημάτων και όχι στις λεπτομέρειες ενός πολυσέλιδου κειμένου. Σημαντική θα είναι και η παρέμβαση του δασκάλου να ζητήσει από άλλους μαθητές να τους βοηθήσουν με τις περιλήψεις, την αντιγραφή και την τήρηση σημειώσεων μέσα στην τάξη.

6. Ευκαιρίες για αντιστάθμιση των δυσκολιών: ο εκπαιδευτικό θα πρέπει να φροντίσει να δίνει ευκαιρίες που θα επιτρέψουν τη συμμετοχή του δυσλεκτικού μαθητή σε δραστηριότητες όπου είναι ιδιαίτερα ικανός. Κάτι τέτοιο θα αντισταθμίσει τις μαθησιακές δυσκολίες του, θα βελτιώσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομο του και θα αυξήσει σίγουρα την αυτοπεποίθησή του.

7. Ευανάγνωστο κείμενο: το ευανάγνωστο κείμενο στον πίνακα βοηθάει πάντα τον δυσλεκτικό μαθητή στην αντιγραφή και την κατανόηση του μαθήματος.

8. Καθαρή και ήρεμη ομιλία: ο εκπαιδευτικός πρέπει να μιλάει καθαρά και ήρεμα ώστε να αντιλαμβάνεται ο μαθητής κάθε λέξη και οδηγία. Ας μην ξεχνάμε πως ο δυσλεκτικός μαθητής είναι πολύ ευαίσθητος στον πολύ δυνατό και αυταρχικό τόνο ομιλίας.

9. Αξιολόγηση της προσπάθειας: ο δυσλεκτικός μαθητής χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο και κόπο απ' ότι οι συμμαθητές του για κάθε εργασία που απαιτεί ανάγνωση ή γραφή. Αν χρησιμοποιούνται τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές, οι δυσλεκτικοί θα είναι πάντα αδικημένοι.

10. Συνεχής ενθάρρυνση: ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινεί κάθε προσπάθεια ακόμα και όταν τα αποτελέσματα είναι φτωχά σε σύγκριση με εκείνα των μη δυσλεκτικών

μαθητών. Χρειάζεται ενθάρρυνση για να βελτιώσει την επίδοσή του στα δύσκολα γι' αυτόν μαθήματα χωρίς να βρίσκεται σε διαρκή ανταγωνισμό με του συμμαθητές του.

11. Μη αγχογόνοι τρόποι εργασίας: δεν χρειάζεται υπερφόρτωση εργασιών για το σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο δεν θα απομένει χρόνος για τίποτα άλλο. Όποτε είναι δυνατόν να υπάρχει ενθάρρυνση για παρουσίαση εργασιών με τρόπους μη αγχογόνους αλλά δημιουργικούς.

12. Μεγαλύτερη κατανόηση: χρειάζεται κατανόηση και επιείκεια όσον αφορά τη έλλειψη οργάνωσης που μπορεί να χαρακτηρίζει την εργασία του, τη συμπεριφορά του ή ακόμα και την εμφάνισή του». ⁷⁴

Η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων για τη σωστή εκπαίδευση των δυσλεκτικών παιδιών προϋποθέτει δάσκαλους με εξυπνάδα, χιούμορ, ευκαμψία διδακτικών μεθόδων, ευαισθησία, υπομονή και πλήρη γνώση του τι θα διδαχτεί, πως και γιατί.

Έχει διεθνώς υποστηριχτεί πως το μεγαλύτερο ποσοστό των δυσλεκτικών μαθητών έχει την νοημοσύνη, την ικανότητα και τον ενθουσιασμό να προοδεύσει αν αντιμετωπιστεί με το σωστό τρόπο.

Και οπωσδήποτε δεν υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση για τον εκπαιδευτικό, από το να δει τους κόπους του να ανταμείβονται, παρακολουθώντας τη σχολική πρόοδο του δυσλεκτικού μαθητή του, τη σχολική και κοινωνική του ενσωμάτωση και την επιτυχή ένταξη του στη παραγωγική διαδικασία και την ενεργό ζωή του ενήλικα.

Μιλώντας γενικότερα για τις παρεμβάσεις των Μ.Δ. γλώσσας- δυσλεξίας, στοιχεία που έχουν να κάνουν με την αιτιολογία και την εκτίμηση τους, αξιολογούνται σε σχετικές προσεγγίσεις παρέμβασης και αντιμετώπισης:

1. «Αντιληπτικοκοινωνική παρέμβαση.στο βαθμό που ο μαθητής υστερεί σε γενικότερες αντιληπτικοκοινωνικές δεξιότητες, η παρέμβαση ξεκινάει με τη βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Εφαρμόζονται ασκήσεις αδρής και λεπτής κινητικότητας, προσανατολισμού, σωματογνωσίας, συγχρονισμού ματιού- χεριού και οπτικής ακουστικής αντίληψης. Η ελληνική πρόταση αυτού του είδους είναι η μέθοδος «Καρπαθίου». Στηρίζεται στα συμπεράσματα της νευροψυχολογίας- νευρογλωσσίας και σε πολύχρονες προσωπικές του έρευνες, αλλά το πρόγραμμα του αφορά λεκτικές κυρίως ασκήσεις. Το είδος αυτό της παρέμβασης, κυρίαρχο παλιότερα, χρησιμοποιείται και σήμερα σε κάποιο βαθμό, σαν ξεκίνημα σε άλλου είδους παρεμβάσεις.

⁷⁴[http:// www.dyslexia.gr](http://www.dyslexia.gr)

2. Παρέμβαση κατά είδος δυσκολίας. Πρόκειται για μια καθαρά εκπαιδευτική πρόταση αντιμετώπισης των Μ.Δ. και της δυσλεξίας γενικότερα. Η περισσότερο χρησιμοποιούμενη σήμερα παρέμβαση, υποστηριζόμενη και από την εμπειρική έρευνα, έχει να κάνει με την διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπου ακριβώς υστερεί το παιδί, αξιοποιώντας τις αρχές και τις μεθόδους της άμεσης διδασκαλίας. Η χρησιμοποίηση ανάλυσης έργου.(task analysis) με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους και συνεχή αξιολόγηση στηρίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται το βιβλίο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας».

3. Γνωστική προσέγγιση. Η νεώτερη προσέγγιση υποστηρίζεται από τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με αυτήν ο άνθρωπος είναι πάντα ενεργός μαθητής και χρησιμοποιεί τις υπάρχουσες νοητικές δομές για να προχωρήσει σε περαιτέρω ανάπτυξη. Βοηθώντας το μαθητή να αναπτύσσει και να χρησιμοποιεί τις αναγκαίες στρατηγικές και μεθόδους με τις οποίες μαθαίνει, συντελείται η μείωση των Μαθησιακών Δυσκολιών». ⁷⁵

«Το συνηθέστερο προτεινόμενο είδος παρέμβασης , σήμερα, είναι ένας συνδυασμός όλων των παραπάνω, με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, κινητοποίηση του ατόμου και αυτοέλεγχος.

Οι διαδικασίες της οποίας εκπαιδευτικής παρέμβασης πρέπει να είναι συνεπείς με συγκεκριμένες αρχές προκειμένου να εξασφαλισθούν οι προϋποθέσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της προσπάθειας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού και να δημιουργήσει το απαραίτητο θετικό κλίμα. Ο μαθητής, είναι πολύ πιθανόν να έχει ήδη βιώσει μία κατάσταση πλήρους αποτυχίας, στο σχολικό επίπεδο και να χρειάζεται μεγάλες δόσεις ενθάρρυνσης και τόνωση της αυτοπεποίθησης του. Ένα αποτελεσματικό *trick* είναι να ξεκινούν οι δραστηριότητες λίγο πιο κάτω από τις δυνατότητες του, για να εξασφαλιστεί σίγουρη επιτυχία και να προχωρούν σταδιακά σε καινούρια και δυσκολότερα πράγματα στο ρυθμό και στο μέγεθος των δυνατοτήτων του.

Ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, στη στοχοθέτηση της προσπάθειας και να μπορεί να παρακολουθεί την εξέλιξη του απολαμβάνοντας τις επιτυχίες του μέσα από τον έλεγχο και την αξιολόγηση των εργασιών του και ανατροφοδοτούμενος από την πρόοδο του. Είναι πολύ πιθανό να

⁷⁵[http:// www.daskalos.edu.gr](http://www.daskalos.edu.gr)

είναι απαραίτητη, στην αρχή, η χρησιμοποίηση εξωτερικών υλικών ή ηθικών κινήτρων, που σταδιακά θα αντικαθίστανται με εσωτερικά.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει εμπιστοσύνη τόσο στον εαυτό του και στις προσπάθειες του, όσο και στις δυνατότητες και προσπάθειες του εκπαιδευόμενου, δεδομένου ότι οι θετικές προσδοκίες, έχει αποδειχθεί ότι έχουν θετικά αποτελέσματα. Τέλος πρέπει να επιδιώκεται η συνεργασία των γονέων στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, καθώς και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους ώστε να μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης». ⁷⁶

3.5.2 ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Όσο αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών στα μαθηματικά υπάρχει η άποψη, μεταξύ των μη ειδικών, ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο, είναι πολύ ικανά στα μαθηματικά, προβάλλοντας ως παράδειγμα περιπτώσεις όπως αυτή του Αϊνστάιν. Η έρευνα όμως δείχνει σημαντική συσχέτιση μεταξύ δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου και δυσκολιών στην αριθμητική, σε ποσοστό 30-35%.

Όταν αντιμετωπίζουμε σοβαρές δυσκολίες στα μαθηματικά, πρώτο μέλημα μας θα πρέπει να είναι ο ακριβής εντοπισμός των ελλειμμάτων. Δεν έχει νόημα να αγωνιούμε για δυσκολίες στην αρίθμηση ή την μέτρηση αντικειμένων, όταν υπάρχουν ακόμα δυσκολίες στην κατανόηση της ποσότητας, στην ταξινόμηση κ.λ.π. ή για δυσκολίες στη λύση προβλημάτων, όταν δεν τα καταφέρνουμε με την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. Η παρέμβαση μας πρέπει να ξεκινά από τις πρωταρχικές δυσκολίες και να προχωρά βήμα- βήμα, στη λογική της τεχνικής ανάλυσης του έργου, εντοπίζοντας και βοηθώντας στο ξεπέραςμα προβλημάτων που ενώ δεν είναι άμεσα εμφανή, εντούτοις μπλοκάρουν τις προσπάθειες του μαθητή.

«Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις που γίνονται σε αυτόν τον τομέα είναι

1. Προμαθηματικές δεξιότητες: Προτείνονται ασκήσεις σύγκρισης μεγεθών με φυσικά υλικά καθημερινής χρήσης, αλλά και υλικά φτιαγμένα για τη συγκεκριμένη

⁷⁶ Στη λογική αυτή υπάρχει το ολοκληρωμένο πρόγραμμα του Κέντρου Ψυχολογικών Μελετών και η τελευταία εργασία της ομάδας της καθηγήτριας του Α.Π.Θ. Σουζάνας Παντελιάδου με το «Εκπαιδευτικό Πακέτο Εξειδίκευσης»

δραστηριότητα. Ξυλάκια, βόλοι, κομματάκια σχοινογιού, εικόνες αντικειμένων διαφόρων μεγεθών κ.α. μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Η συνέχεια μπορεί να γίνει με σύγκριση ποσοτήτων χρησιμοποιώντας ανάλογα υλικά. Έπειτα ακολουθούν ασκήσεις ταξινόμησης, αντιστοίχισης και σειροθέτησης. Παράλληλα μπορεί να γίνει εξάσκηση στην αρίθμηση και κατόπιν στη μέτρηση αντικειμένων.

2. Αριθμητικές δεξιότητες: Χρησιμοποιώντας αριθμογραμμή γίνεται εισαγωγή στα σύμβολα των αριθμών, συνδέοντας τα και με τις ποσότητες αντικειμένων που εκφράζουν. Η εισαγωγή του μηδενός πρέπει να γίνεται τελευταία. Γίνεται χρήση αριθμογραμμών τοίχου ή δαπέδου καθώς και σκάλα αριθμών, μαγνητικούς αριθμούς, αριθμητήριο και πίνακες αριθμών. Η εισαγωγή στην πρόσθεση γίνεται με τη χρήση κάθε πρόσφορου εποπτικού μέσου, συμπεριλαμβανομένων τις αριθμογραμμής, αντικειμένων, του αριθμητηρίου και των δακτύλων των χεριών. Στο στάδιο αυτό μπορεί να γίνει και η εξάσκηση του ανεβαίνω δύο- δύο, με πρόσθεση του δύο σε κάθε αριθμό που προκύπτει. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην υπέρβαση της δεκάδας.

Η διδασκαλία στην αφαίρεση γίνεται με ανάλογη λογική.

Ο πολλαπλασιασμός διδάσκεται με τη μορφή της επαναλαμβανόμενης πρόσθεσης, του ίδιου αριθμού. Τονίζεται η ιδιότητα της μονάδας σαν ουδέτερου στοιχείου και ρόλος του μηδενός στο μηδενισμό του γινομένου.

Η διαίρεση θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια με χρήση κατάλληλων μέσων και διαδικασιών.

Μετά την υπέρβαση της εικοσάδας γίνεται εξάσκηση και με δεκάδες. Στη φάση αυτή θεωρείται χρήσιμο το οριζόντιο αριθμητήριο, που βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του δεκαδικού συστήματος.

3. Επίλυση προβλημάτων: Η αρχή γίνεται με απλά προβλήματα μιας πράξης. Έπειτα ο εκπαιδευτικός προχωράει σε προβλήματα αφαιρέσεων αφού βεβαιωθεί ότι ο μαθητής μπορεί να ξεχωρίσει, με σιγουριά τις περιπτώσεις που απαιτούν πρόσθεση, από αυτές που απαιτούν αφαίρεση. Τα προβλήματα πολλαπλασιασμού πρέπει να ξεκινούν με τη χρήση μικρών αριθμών ώστε να μπορεί να γίνει μια πρώτη εκτίμηση του αποτελέσματος. Θα πρέπει να δίνονται προβλήματα με ξεκάθαρες, απλές περιπτώσεις διαιρέσεων μερισμού και μέτρησης, ώστε να μπαίνει ο μαθητής στη λογική τους, χωρίς να επιμένουμε στη ονοματολογία. Θα ήταν καλό ο εκπαιδευτικός να προχωράει σταδιακά σε συνθετότερα προβλήματα και να επιμένει στην άριστη κατανόηση των δεδομένων και των ζητούμενων. Θα πρέπει επίσης να επιμένει στην εξήγηση, από μέρους του μαθητή των προτεινόμενων ενεργειών και να ζητάει μια πρώτη εκτίμηση

του αποτελέσματος. Τελικός σκοπός είναι η μεταφορά της μάθησης στις καθημερινές συνθήκες και σε πραγματικές καταστάσεις. Σε αυτή τη κατεύθυνση μπορούν να βοηθήσουν προβλήματα- παραδείγματα από την καθημερινή ζωή του παιδιού ή από την καθημερινή ζωή του παιδιού ή από το εγγύς περιβάλλον του.

Για αυτήν την κατηγορία Μαθησιακές Δυσκολίες ισχύουν οι ίδιες που αναφέρθηκαν στις Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα.

Η αντιμετώπιση των Μαθησιακές Δυσκολίες, αποτελούσε και αποτελεί ένα σημαντικότατο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ένα θέμα που απασχολεί εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές με πολλές και σημαντικές προτάσεις σήμερα. Μια από τις σημαντικότερες είναι αυτή που υποστηρίζει ότι η αιτιολογία των Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να ερμηνεύεται και να αξιολογείται με εκπαιδευτικού όρους και να καταβάλλονται προσπάθειες όχι μόνο για τη μείωση αλλά και για τη πρόληψη τους, προφυλάσσοντας τους μαθητές από τη σχολική αποτυχία». ⁷⁷

3.6 ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

1. «Να χρησιμοποιούν ξύλινα γράμματα για να διδάξουν τους ήχους πρώτα το κεφάλαιο και μετά το πεζό γράμμα, να κλείνουν τα μάτια για να νιώθουν το σχήμα και να μαθαίνουν το όνομα και τους αντίστοιχους ήχους.
2. Να χρησιμοποιούν εικόνες και μνημονικούς κανόνες.
3. Να χρησιμοποιούν τους όρους «σύμφωνα» και «φωνήεντα» και να διδάξουν το ρόλο που παίζουν.
4. Να διδάσκουν από τα πρώτα στάδια τη συνεχή γραφή και να κάνουν εξάσκηση σε αυτό στον αέρα, στην άμμο, στον πίνακα και σε βιβλία .
5. Να αναπτύσσουν ένα μοντέλο για την παρουσίαση σε επίπεδο γράμματος , λέξης, πρότασης και ενότητας για ολόκληρη την τάξη, για ομάδες μαθητών και για μεμονωμένα άτομα.
6. Να αφήνουν τα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους «τράπεζα» λέξεων ή κάρτες ή σημειωματάριο όπου θα μπορούν να εξασκηθούν σε δύσκολες, καινούριες ή ανώμαλες λέξεις.

⁷⁷[http:// www.daskalos.edu.gr](http://www.daskalos.edu.gr)

7. Να μιλούν για τα γράμματα και τις λέξεις σαν να εξιστορούν ιστορίες για να αναπτύξουν στα παιδιά ενδιαφέρον για τις λέξεις και τα βιβλία.
8. Να χρησιμοποιούν τεχνικά βοηθήματα όπως κασέτες, ακουστικά, Η/Υ για να εξατομικεύεται η εργασία .
9. Να παίζουν παιχνίδια για να ενισχύσουν τη μάθηση.
10. Να κάνουν πάρα πολύ πρακτική στην ανάγνωση, τη γραφή και τη ορθογραφία για την ανάπτυξη αυτόματων δεξιοτήτων και να μην ξεχνούν ότι τα δυσλεκτικά παιδιά χρειάζονται περισσότερη εξάσκηση από τα υπόλοιπα παιδιά».⁷⁸

⁷⁸[http:// www.dyslexia.gr](http://www.dyslexia.gr)

3.7 ΤΑ 16 ΠΡΑΚΤΙΚΑ «ΠΡΕΠΕΙ» ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

1. *«Να τα επιδοκιμάζουν όποτε μπορούν.*
2. *Να τα ενθαρρύνουν.*
3. *Να βρίσκουν πράγματα στα οποία έχουν ικανότητες .*
4. *Να βάζουν λιγότερη δουλειά για το σπίτι.*
5. *Να βαθμολογούν το περιεχόμενο των γραπτών τους και όχι την ορθογραφία- να σημειώνουν τα σωστά αντί τα λάθη.*
6. *Να βαθμολογούν με βάση τις προφορικές απαντήσεις όποτε είναι δυνατό.*
7. *Όταν ο μαθητής διαβάζει μεγάλες λέξεις ο εκπαιδευτής να χωρίζει τις συλλαβές με μια γραμμή.*
8. *Να τον βοηθούν να προφέρει σωστά τις λέξεις.*
9. *Να τον βάζουν να καθίσει στο μπροστινό μέρος της τάξης για να τον βοηθούν.*
10. *Να βεβαιώνονται πως ο μαθητής κατάλαβε και απομνημόνευσε τις οδηγίες.*
11. *Να τον αφήνουν να έχει το βιβλίο ανοιχτό.*
12. *Να γράφουν καθαρά στον πίνακα τις σημαντικές λέξεις.*
13. *Να αφήνουν πολύ χρόνο στον μαθητή για να αντιγράψει από τον πίνακα-θα ήταν καλό αν χρησιμοποιούν.*
14. *Να ελέγχουν συνεχώς αν ο μαθητής έχει μάθει την αλφάβητο, αν μπορεί να πει τις μέρες της εβδομάδας και τους μήνες του χρόνου με τη σωστή σειρά και αν μπορεί να διαβάσει την ώρα.*
15. *Να γράφουν στο τετράδιο του μαθητή που παίρνει στο σπίτι του τις εργασίες που πρέπει να κάνει και τα σημαντικά πράγματα που πρέπει να έχει μαζί του την επομένη.*
16. *Να ελπίζουν για την επιτυχία!!!»⁷⁹.*

3.8 ΤΑ ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΠΟΦΕΥΓΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.

1. *«Να υποχρεώνουν ένα δυσλεκτικό παιδί να διαβάζει δυνατά μπροστά σε άλλους, αν δεν το θέλει.*
2. *Να το γελοιοποιούν ή να το ειρωνεύονται.*
3. *Να διορθώνουν στα γραπτά του όλα τα λάθη, είναι αποθαρρυντικό.*

⁷⁹ <http://www.dyslexia.gr/success>

4. *Να δίνουν καταλόγους με λέξεις για ορθογραφία, θα τα καταφέρει μόνο αν δώσουν δυο- τρεις λέξεις που είναι καλύτερο να μοιάζουν.*
5. *Να το υποχρεώνουν να ξαναγράφει τις εργασίες του.*
6. *Να το συγκρίνουν με άλλους μαθητές.*
7. *Να το υποχρεώνουν να αλλάξει το γραφικό χαρακτήρα».*⁸⁰

3.9.Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ

Σε προηγούμενα κεφάλαια αναφερθήκαμε περιληπτικά στο ρόλο των γονιών για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των παιδιών τους. για τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που έχουν ως σκοπό την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των παιδιών αναφερθήκαμε αναλυτικά. Τώρα θα αναφερθούμε σε μερικά άλλα σημαντικά tricks που μπορούν να κάνουν οι γονείς και που σε συνδυασμό με αυτά των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα ως προς την πρόοδο των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες θα είναι σημαντικά:

- *«Να χρησιμοποιούν ένα κίτρινο ή πορτοκαλί μαρκαδόρο για να σημειώνετε στα βιβλία των παιδιών. Δεν χρειάζεται να σημειώνουν ολόκληρες γραμμές, μόνο τις λέξεις που προκαλούν την ανάκληση του νοήματος.*
- *Να ενθαρρύνουν τη δημιουργία μικρών σχημάτων πάνω στα βιβλία, μπαίνοντας στα συγκεκριμένα σημεία το βιβλίου πιο εύκολα.*
- *Να χρησιμοποιούν αυτοκόλλητα διαχωριστικά τα οποία θα κολλάνε κάθε φορά σε μάθημα.*
- *Όταν διαβάζουν ή και γράφουν να τους δίνουν μια μικρή μπάλα να κρατάνε στο χέρι για να είναι απασχολημένα εκείνη τη στιγμή.*
- *Να χρησιμοποιούν χρωματιστά τετράδια, διαφορετικό χρώμα κάθε ένα και να τα αφήνουν να διαλέξουν μόνα τους τα χρώματα για το κάθε μάθημα και να χρωματίζουν με το ίδιο χρώμα σε ένα σημείο το εξώφυλλο του κάθε μαθήματος.*
- *Να ενθαρρύνουν τη χρήση Η/Υ και να πάρουν ελληνικά και ξένα παιχνίδια, βοηθήματα και εγκυκλοπαίδειες.*
- *Να παρουσιάζουν το διάβασμα μέσα από ιστορίες και παιχνίδια.*

⁸⁰ <http://www.dyslexia.gr/success>

- Γράμματα δεν μαθαίνουν με ένα μολύβι και μια σελίδα χαρτί. Μπορούν να τα γράφουν ή και να τα σκαλίζουν σε ξύλο, να τα κόψουν σε χαρτόνι, να τα ζωγραφίσουν, να τα γεμίσουν με αφρό ζυρίσματος, μπορούν να το κάνουν με κέφι, με γέλιο!
- Να κάνουν όλα όσα θα θέλανε τα ίδια τα παιδιά να κάνουν, το παράδειγμα και η επανάληψη είναι κάτι που θα το ακολουθήσουν. Να τους δημιουργήσουν την ανάγκη, όχι με το λόγο αλλά με αυτό που κάνουν.
- «*Ηρέμησε, χαλάρωσε, πιο σιγά, ένα- ένα...*» είναι λέξεις ακατανόητες που μπορεί όμως να το κάνουν πιο ήρεμο, χαλαρό, σιγανό και μοναδικό. Να τους τραβήξουν την προσοχή με κάτι τέτοιο.
- *Ακόμα και τα κινητά μπορούν να φανούν χρήσιμα. Μπορεί να τα δυσκολέψει και να τα παρατήσουν αρχικά, σίγουρα όμως αργότερα θα καταφέρουν να γράψουν κάποιο αξιοπρεπές μήνυμα.*⁸¹

3.10 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.

Στα παιδαγωγικά τμήματα -τουλάχιστον όχι σε όλα- δε διδάσκεται η ειδική αγωγή ως υποχρεωτικό μάθημα. Δηλαδή έχουμε παιδαγωγικά τμήματα τα οποία προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων, στις οποίες θα ενταχθούν και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να έρχονται σε επαφή με την ειδική αγωγή. Άρα, την ίδια στιγμή που η πολιτική επιλογή υποτίθεται πως είναι να έχουμε σχολική ένταξη σε δέκα χρόνια από σήμερα, την ίδια στιγμή βγαίνουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν αντιστοιχούν με τις ανάγκες που θα αντιμετωπίσουν.

«Κυρίαρχη άποψη λοιπόν είναι πως σε ένα πρώτο επίπεδο, η ειδική αγωγή πρέπει να είναι όχι μάθημα στο πλαίσιο των παιδαγωγικών τμημάτων αλλά ολόκληρη ενότητα των σπουδών τους.

Ένα δεύτερο επίπεδο είναι τα μεταπτυχιακά. Λειτουργούν κάποια μεταπτυχιακά τμήματα, δεν είναι όμως πολλά και σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρονται ανεπιτυχώς προς το θέμα. Υπάρχουν όμως και εξειδικεύσεις που πραγματικά φαίνονται πολύ χρήσιμες, όπως ο ειδικός της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Είναι μια ειδικότητα η οποία ήδη υπάρχει σε κάποιες χώρες του εξωτερικού. Γνωρίζει πολύ καλά το χώρο της

⁸¹ <http://www.dyslexia.gr/success>

γλωσσικής ανάπτυξης, το χώρο της κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής και μπορεί να ασχολείται όχι μόνο με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Σαν τρίτο επίπεδο έχουμε την πραγματοποίηση κάποιων σεμιναρίων τα οποία μπορούν να παρακολουθούν «ανήσυχοι» εκπαιδευτικοί θέλοντας να πληροφορηθούν και να ενημερωθούν σχετικά με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και της ειδικής αγωγής έτσι ώστε να καθίστανται ικανότεροι από κάποιους άλλους στην αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων. Πόσο μεγάλο είναι το μέρος των εκπαιδευτικών που αναζητά μόρφωση και ενημέρωση σχετικά με το θέμα, θα φανεί από το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας»⁸².

Και ας μην ξεχνάμε πως βρισκόμαστε στον 21^ο αιώνα τον οποίο χαρακτηρίζει η τεχνολογία. Και φυσικά δεν θα μπορούσε να μην συνεισφέρει και σε αυτόν τον τομέα. Με το βασικότερο μέσο πληροφόρησης και ενημέρωσης παγκοσμίως, το διαδίκτυο, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει πληροφορίες, να ενημερωθεί, να ανταλλάξει απόψεις, να κάνει προτάσεις και να εξετάσει αναλυτικά το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από έρευνες που έχουν γίνει παγκοσμίως. Έτσι η συμβολή του σαν εκπαιδευτικός αλλά και σαν άνθρωπος θα είναι μεγάλη, γιατί ας μην ξεχνάμε πως και το ποσοστό των παιδιών που πάσχουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία είναι μεγάλο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εκπαίδευση των δασκάλων είναι ελλιπής, υπάρχουν όμως εναλλακτικοί τρόποι μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να τους εκμεταλλευτεί αρκεί να έχει ευαισθησία, ενεργητικότητα, θέληση και μεγάλη υπομονή.

3.11.ΣΧΕΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι δυσκολίες μάθησης είναι ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που αφορά το παιδί, την οικογένεια και σε τελική ανάλυση την κοινωνική δομή. Δεδομένου ότι η σχολική επίδοση και η μόρφωση έχουν καθιερωθεί σαν βασικές κοινωνικές αξίες, οι μαθησιακές δυσκολίες και η αποτυχία που τις συνακολουθεί στον τομέα αυτό

⁸² Οι πληροφορίες για το παρόν υποκεφάλαιο προήλθαν από συνέντευξη της κας Σουζάνας Παντελιάδου καθηγήτριας του τμήματος Ειδικής αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το Νοέμβριο του 2003

συνιστούν κοινωνικό πρόβλημα. Η οικογένεια συχνά προσδοκά ή και απαιτεί από το παιδί σχολική επίδοση αγνοώντας υπάρχουσες δυσκολίες ή και αποφεύγοντας να παραδεχτούν ότι υπάρχουν. Έχει διαπιστωθεί ότι οι συνθήκες ζωής και αγωγής στις οποίες μεγαλώνει το παιδί επιδρούν τόσο στην εξέλιξη της προσωπικότητας του όσο και στη μαθησιακή του ικανότητα.

*«Εξάλλου η διαδικασία μάθησης και η αναζήτηση σχολικής επίδοσης διαρκεί πολύ και έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες. Επίσης τα αισθήματα μοναξιάς από την αποτυχία στη μάθηση επηρεάζουν και άλλους τομείς στη ζωή του παιδιού. Έτσι η μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη φάση της εκτίμησης των μαθησιακών δυσκολιών και η επεξεργασία τους στη φάση της αντιμετώπισης τους κρίνεται απαραίτητη και εμπεριέχεται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού. Ο κοινωνικός λειτουργός ερευνά τη σχέση ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην εμφάνιση και εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού. Επίσης συμβάλλει στη διαδικασία βοήθειας του παιδιού συνεργαζόμενος με την οικογένεια και το σχολείο».*⁸³

Αρχικά από τον ίδιο συμπληρώνεται το κοινωνικό ιστορικό στο στάδιο της αρχικής εκτίμησης των μαθησιακών δυσκολιών, συμβάλλει δηλαδή στη διερεύνηση των αιτιών της εμφάνισης τους. το κοινωνικό ιστορικό περιλαμβάνει τη περιγραφή του προβλήματος, το ατομικό ιστορικό του παιδιού καθώς και το ιστορικό όλης της οικογένειας. Οι πληροφορίες για τη συμπλήρωση αυτού του ιστορικού πηγάζουν από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Ακόμη αναζητά πληροφορίες για το ενδεχόμενο να υπάρχουν και άλλα μέλη της οικογένειας που να είχαν ή να εξακολουθούν να παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή άλλα εξελικτικά ή ψυχιατρικά προβλήματα

Η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στο δημοτικό σχολείο σήμερα δεν είναι αυτή που θα έπρεπε. Όπου υπάρχει κοινωνικός λειτουργός και κυρίως σε σχολεία που κάνουν πρακτικές ασκήσεις, η παρουσία του αντιμετωπίζεται από το προσωπικό με κάποια επιφυλακτικότητα και ορισμένες φορές και με δυσπιστία. Αυτό οφείλεται κυρίως στην άγνοια και στη έλλειψη ενημέρωσης για την αξία του έργου του κοινωνικού λειτουργού στο δημοτικό σχολείο.

«Το έργο του κοινωνικού λειτουργού μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνοψίζεται στα παρακάτω:

⁸³ Καλλιδικάκη Θεανώ, (1987).*Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα:XX.

- *Οργανώνει δραστηριότητες στα πλαίσια ενός προγράμματος τροποποίησης μιας προβληματικής συμπεριφοράς ενός μαθητή στο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.*
- *Οργανώνει δραστηριότητες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον για τη σωστή λειτουργία της οικογένειας (σεβασμός των δικαιωμάτων των ατόμων, ισότητα και ελευθερία στα μέλη).*
- *Συμβάλλει, ώστε να διαμορφώνονται, μέσα στα πλαίσια της ομάδας, αξίες, κανόνες, και συναισθήματα, όπως : συνεργασία, αλληλοβοήθεια, ανάληψη ρόλων , πειθαρχία ανάπτυξη φιλικών δεσμών αλλά και υπευθυνότητα για εργασία.*
- *Συνεργάζεται και βοηθά το δάσκαλο στη παρατήρηση και επισήμανση των προβλημάτων των μαθητών.*
- *Επιπλέον συνεργάζεται στην παρατήρηση και καταγραφή των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς.*
- *Στην προσέγγιση των μαθητών.*
- *Στη συλλογή πληροφοριών.*
- *Στη σχολική προσαρμογή του μαθητή.*
- *Στην εφαρμογή ενός προγράμματος τροποποίησης της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή.*
- *Παροχή βοήθειας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και δυσκολίες προσαρμογής μέσα από τη δημιουργία μαθητικής ομάδας.*
- *Συνεργάζεται με τον σχολικό ψυχολόγο στο θεραπευτικό πρόγραμμα, στη συλλογή πληροφοριών και στην ενημέρωση.*
- *Συλλέγει στοιχεία από την οικογένεια.*
- *Επισημαίνει σε αυτή την ύπαρξη του προβλήματος και τα αίτια που το προκάλεσαν».⁸⁴*

Υποδεικνύει τρόπους αντιμετώπισης.

Μετά λοιπόν από όσα αναφέραμε είναι ανάγκη να τονίσουμε πως ο παραδοσιακός κοινωνικός ρόλος του δασκάλου που στηρίζονταν αποκλειστικά στο φιλότιμο και στο περίσσευμα της ψυχής του, να αναληφθεί από τον κοινωνικό λειτουργό που οπλισμένος με την επιστήμη σε συστοιχία με τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, να υποβοηθήσει με την ενσωμάτωση του στη σχολική

⁸⁴ Καλλινικάκη Θεανώ,(1992). *Η Κοινωνική Εργασία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* Εκλογή, τεύχος Ιουλίου-Αυγούστου-Σεπτεμβρίου.

διαδικασία όχι μόνο τη συνολική σχολική προσπάθεια αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό. Θα πρέπει βέβαια να αναφερθούμε και στη ανάπτυξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και κοινωνικού λειτουργού, όπως έχει καταγραφεί και να τονίσουμε πως τέτοιου είδους σχέσεις δεν μπορούν να αποδώσουν καρπούς. Αντίθετα τέτοιου είδους σχέσεις καταστρέφουν κάθε δεσμό μεταξύ οικογένειας και σχολείου και επιδεινώνουν τα προβλήματα. Καλό θα ήταν λοιπόν και οι δύο ειδικότητες να παραμερίσουν τις διαφωνίες τους και να επικεντρωθούν σε ένα κοινό στόχο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ-ΤΡΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

4.1. ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης καθώς και με τα δείγματα των ερευνών. Πολλοί ερευνητές μας δίνουν το ποσοστό 25-30% του μαθητικού πληθυσμού να πάσχουν από μαθησιακές δυσκολίες. Εδώ όμως περιλαμβάνονται όλα τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα χωρίς να διευκρινίζεται αν συνυπάρχουν και άλλες μορφές ανεπαρκειών. Στις Η.Π.Α. το ποσοστό που των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται μεταξύ 10-15%, ενώ τα ίδια ποσοστά αναφέρονται και για τον Καναδά.

Αντίθετα προς τη συχνότητα φαίνεται να υπάρχει μια ταύτιση στην αναλογία αγοριών-κοριτσιών (3-4:1). Η μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλότερη επίδοση τους στα γλωσσικά μαθήματα.

Ευρέως γνωστή έγινε η άποψη της υψηλότερης συχνότητας στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε από ερευνητές στις δυσμενείς συνθήκες υγιεινής, διατροφής και γενικότερα διαβίωσης που μπορεί να επηρεάσουν ήδη από την προγεννητική περίοδο, ενώ από άλλους στα περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα, στα χαμηλά κίνητρα για μάθηση, στην άγνοια για την αντιμετώπιση τους και σε ακραίες περιπτώσεις σε γενικότερη περιβαλλοντική απομόνωση.

«Στην Ελλάδα σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, ανάμεσα σε περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας, οι ειδικές εξελικτικές διαταραχές ή απλά μαθησιακές δυσκολίες, καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Αυτό, πέρα από τις πραγματικά μεγάλες διαστάσεις του προβλήματος, μπορεί να αποδοθεί και στους παρακάτω λόγους:

- *Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται όλο και περισσότερο γνωστές στους γονείς, παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μετά από κάθε ενημερωτική εκπομπή για το θέμα, από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ακολουθεί ένα κύμα αιτήσεων για εξέταση. Ένα μεγάλο μέρος παρουσιάζει πράγματι μαθησιακές δυσκολίες.*

- Στη μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει τελευταία η εκπαίδευση, ιδίως μετά την καθιέρωση της εννιαετούς υποχρεωτικής φοίτησης.
- Στις ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως, απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων κ.α.
- Εδώ και αρκετά χρόνια η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία έχει αναπτύξει Κοινοτικά Προγράμματα Συνεργασίας με σχολεία και άλλους φορείς (π.χ. Κ.Δ.Α.Υ.) για τις μαθησιακές δυσκολίες ενώ τέλος διαθέτει ειδικό τμήμα για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση τους».⁸⁵

4.2.ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ένα μεγάλο θέμα που προκύπτει για τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην τάξη τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει αυτά να αξιολογούνται ως παιδιά με ιδιαιτερότητα στη μαθησιακή διαδικασία και να βαθμολογούνται.

Μιλώντας όμως πιο αναλυτικά θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε το ρόλο που μπορεί να παίζει ένας εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες όσο αφορά τη σχολική αλλά και τον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών του ανάλογα με το πρόβλημα που διαπιστώνεται πως έχει.

Βασική επιδίωξη των δασκάλων θα πρέπει να είναι να αποτρέψουν το παιδί από τη δυσάρεστη εμπειρία μιας σχολικής αποτυχίας. Το ερώτημα είναι, κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν να το πετύχουν αυτό. Αρχικά χρειάζεται να επικεντρωθούν όχι τόσο στο γιατί ένα παιδί οχτώ χρονών δεν έχει μάθει να διαβάζει, όσο στην ανάπτυξη εκείνων των αξιολογήσεων και προγραμμάτων, εκείνης της οργάνωσης της τάξης και εκείνες τις διδαχτικές μεθόδους που όχι μόνο μπορούν να ελεγχθούν από το δάσκαλο αλλά και να συντελέσουν στη βελτίωση του παιδιού.

Μέχρι πρόσφατα, στην εκπαίδευση, είχε επικρατήσει ένας τύπος αξιολόγησης που σύγκρινε την απόδοση ενός παιδιού σε μια σειρά έργων, τα οποία προηγουμένως

⁸⁵ Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού,(1991). «Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: ΧΧ

είχαν σταθμιστεί σ' ένα μεγάλο αριθμό τυχαία επιλεγμένων παιδιών διαφόρων ηλικιών. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης είναι εξαιρετικά χρήσιμος:

- *Για περιπτώσεις που είναι απαραίτητο να κάνουμε συγκρίσεις μεταξύ των παιδιών, για να εντοπιστούν εκείνα που χρειάζονται μακρόχρονη ειδική βοήθεια.*
- *Για να αναδειξεί εκείνους τους τομείς όπου το παιδί έχει χαμηλή επίδοση και επομένως θα έχουν προτεραιότητα στο σχεδιασμό του προγράμματος.*⁸⁶

Όμως οι πληροφορίες που παρέχει ο παραπάνω τύπος αξιολόγησης δεν επαρκούν για το σχεδιασμό του κατάλληλου προγράμματος για το κάθε ένα παιδί. Έτσι προκύπτει πως χρειάζεται ένας διαφορετικός τύπος αξιολόγησης που θα προσφέρει λεπτομερείς πληροφορίες για την επίδοση του παιδιού τον τομέα που δυσκολεύεται.

Αυτή η αξιολόγηση αποτελείται από μια σειρά εκπαιδευτικών στόχων οι οποίοι δεν χρειάζεται να σταθμιστούν, αλλά είναι σχεδιασμένοι για να ενημερώνουν με ακρίβεια το δάσκαλο για το τι μπορεί το παιδί να κάνει και τι δεν μπορεί σε ένα συγκεκριμένο τομέα του σχολικού προγράμματος. Ο σκοπός αυτής της μαθησιακής εξέτασης είναι να συγκρίνει την απόδοση του παιδιού με το γνωστικό επίπεδο της αντίστοιχης σχολικής ηλικίας. Ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία οποιασδήποτε σχολικής δραστηριότητας είναι η εκτίμηση του δασκάλου ως προς τις δυνατότητες των μαθητών του σε κάθε μάθημα. Μια λανθασμένη εντύπωση του δασκάλου ως προς τις δυνατότητες του παιδιού, μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλη ένταση και πιθανά σε διαταραχτική συμπεριφορά.

«Οι παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν από το δάσκαλο και στοχεύουν στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν αναλυτικά:

- *Την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από συγκεκριμένους και εξελικτικά αναλυμένους στόχους.*
- *Την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από παρατήρηση στην τάξη.*
- *Την έγκαιρη παρέμβαση του δασκάλου αμέσως μόλις φανεί ότι το παιδί παρουσιάζει δυσκολία.*
- *Την οργάνωση και τη λειτουργία της τάξης όπου φοιτούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.*
- *Την κατάλληλη διδακτική μέθοδο και σχολική εργασία, προσαρμοσμένη στις δυνατότητες του παιδιού.*

⁸⁶ Fontana David, (1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας

- Την εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου για εμπέδωση ορισμένων εννοιών ή τομέων μάθησης.
- Τη χρήση λεξιλογίου κατανοητού σ' όλους τους μαθητές». ⁸⁷

Το παρακάτω μοντέλο, που προτείνεται από πολλούς ειδικούς, συντελεί στην κατάλληλη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών:

ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ⁸⁸



Το μοντέλο αυτό εξαρτάται από τον προσδιορισμό προγραμματισμένων στόχων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται σαν βάση για λεπτομερή αξιολόγηση. Η αξιολόγηση στη συνέχεια, οδηγεί στη σωστή επιλογή των στόχων που θα διδαχθούν. Οι στόχοι αυτοί θα μας καθορίσουν τη διδακτική μέθοδο και το παιδαγωγικό υλικό που θα χρειαστούμε.

«Η αξιολόγηση, που αναφέρεται στο σχολικό πρόγραμμα, είναι πολύ σημαντική. Ο έλεγχος της επίδοσης γίνεται καθημερινά και καταγράφεται από το δάσκαλο. Εάν,

⁸⁷ Φλωράτου Μαρία-Μάρθα, (1992). Μαθησιακές Δυσκολίες-Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Οδυσσέας

⁸⁸ Φλωράτου Μαρία-Μάρθα (1992). Μαθησιακές Δυσκολίες-Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Οδυσσέας

όμως, χρειάζεται να γίνει έλεγχος του παιδιού για να φανεί πόσο έχει βελτιωθεί, τότε γυρίζουμε πίσω στην αρχική αξιολόγηση.

Η ακριβής αξιολόγηση και ο καθημερινός έλεγχος της επίδοσης βοηθάνε:

- Στη συνεχή εφαρμογή του προγράμματος και τη συνεπή τήρηση του από τη μια τάξη στην άλλη, μέσα στο σχολείο.
- Στο να μη ζητάτε από το μαθητή εργασία που δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του.
- Στην εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δασκάλων, των άλλων ειδικών και των γονιών.
- Στη συνεχή παρακολούθηση της προόδου του μαθητή.
- Στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής μεθόδου και του προγράμματος». ⁸⁹

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης είναι εντελώς συνδεδεμένος με τη χρησιμοποίηση εξελικτικά αναλυμένων εκπαιδευτικών στόχων. Οι στόχοι αναφέρονται στο επίπεδο γνώσεων που ανταποκρίνεται στη σχολική ηλικία των παιδιών. Προσφέρουν πληροφορίες πολύ συγκεκριμένες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα στη τάξη από το δάσκαλο. Για να γίνουμε πιο κατανοητοί, ένας δάσκαλος της Β΄ τάξης ζητά να αξιολογηθεί ένας μαθητής του που δε μπορεί να παρακολουθήσει την ύλη των μαθηματικών της τάξης του. Οι στόχοι πάνω στους οποίους θα εξετασθεί το παιδί θα πρέπει να καλύπτουν την ύλη της Α΄ και Β΄ τάξης. Είναι απαραίτητο να δοθεί μεγάλη προσοχή στο πρόγραμμα των στόχων, για να πετύχουμε μια, όσο το δυνατόν, ακριβή αξιολόγηση. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι τόσο σαφείς ώστε, εάν γίνει η αξιολόγηση από διαφορετικούς δασκάλους, να αποκλείεται περίπτωση διαφορετικής εκτίμησης ως προς τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού.

Υπάρχουν βασικές αρχές, που θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας όταν προσδιορίζουμε τους στόχους. Κάθε εκπαιδευτικός στόχος θα πρέπει να περιλαμβάνει τρία στοιχεία:

- Τι περιμένουμε από το παιδί να κάνει
- Κάτω από ποιες συνθήκες αναμένεται το παιδί να το κάνει
- Πότε θεωρείται ότι ο στόχος έχει εμπεδωθεί

⁸⁹ Φλωράτου Μαρία-Μάρθα, (1992). Μαθησιακές Δυσκολίες-Σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα: Οδυσσέας

Ένας προσεκτικός σχεδιασμός των διδακτικών στόχων εγγυάται τη μάθηση μέσα από μια ατμόσφαιρα που θα σέβεται το ρυθμό του παιδιού.

Η αξιολόγηση, που δίνει αναλυτικές πληροφορίες για τη δυσκολία του παιδιού, οι οποίες όχι μόνο μπορούν αλλά και πρέπει να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό του κατάλληλου προγράμματος. Θεωρείται ότι αποτελεί το πρώτο και καθοριστικό βήμα για την επιτυχή αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η αξιολόγηση, σα μέρος του μοντέλου διδασκαλίας, προσφέρουν στο δάσκαλο τις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί πλέον ο δάσκαλος να εκτιμήσει την επίδοση του μαθητή. Οι πιο συνηθισμένοι είναι δύο:

- Η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή με κριτήριο την επίδοση του μέσου μαθητή της τάξης του ή το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών της τάξης του.
- Η αξιολόγηση του μαθητή και η εκτίμηση της επίδοσης του με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα.

4.3. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Προκειμένου να αξιολογηθεί ο μαθητής που παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα και να εκτιμηθούν οι δυσκολίες του, η δεύτερη μέθοδος, δηλαδή η αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι εκείνη που συγκεντρώνει σήμερα τους περισσότερους υποστηρικτές.

«Όλοι όσοι ασχολούνται με την αξιολόγηση των μαθητών συμφωνούν ότι η μέθοδος αυτή βοηθά τον εκπαιδευτικό:

- *Να αποκαλύψει τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής*
- *Να αποφασίζει με βεβαιότητα τι θα διδάξει στο μαθητή*
- *Να σχεδιάζει στρατηγικές διδασκαλίας*
- *Να καταγράφει με ακρίβεια την πρόοδο του μαθητή*
- *Να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους άλλους ειδικούς (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή κ.α.)*

Ένα κριτήριο που θεωρείται σήμερα αξιόπιστο μέτρο, για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και την εκτίμηση των μαθησιακών του προβλημάτων είναι η

Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), γνωστή με τον αγγλικό όρο *Basic Skills Check List*»⁹⁰.

4.4 ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

«Η Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων(Λ.Ε.Β.Δ.) δεν είναι τίποτα περισσότερο ή διαφορετικό από το αναλυτικό πρόγραμμα στις επιμέρους περιοχές, αναλυμένο σε διδακτικούς στόχους, οι οποίοι καταγράφονται σε λίστα με λογική σειρά. Στην αριστερή πλευρά του φύλλου όπου είναι γραμμένοι οι διδακτικοί στόχοι υπάρχει η ένδειξη Α/Α, η οποία δηλώνει τον αύξοντα αριθμό κάθε στόχου. Στη δεξιά πλευρά υπάρχει στήλη με την ένδειξη «μπορεί να». Στη στήλη αυτή ο εξεταστής σημειώνει με ένα κωδικό σημείο αν ο μαθητής μπορεί ή δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις δεξιότητες που περιλαμβάνει κάθε διδακτικός στόχος. Στο κάτω μέρος της σελίδας υπάρχει η ένδειξη «παρατηρήσεις-σχόλια». Κατά την εξέταση, παρατηρείται συχνά ένας μαθητής να μην μπορεί να ανταποκριθεί σε όλες τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει ένας στόχος και να ανταποκρίνεται ε μερικές από αυτές. Στην περίπτωση αυτή ο εξεταστής σημειώνει τη δυσκολία που έχει ο μαθητής στο στόχο συνολικά αλλά στις παρατηρήσεις σημειώνει σε τι μέρος του διδακτικού στόχου μπορεί να ανταποκρίνεται. Αυτή είναι μια λεπτομέρεια, την οποία ο δάσκαλος θα λάβει υπόψη του όταν σχεδιάζει το διδακτικό πρόγραμμα, για να κερδίσει ο ίδιος χρόνο και ο μαθητής χρόνο και δύναμη».⁹¹

ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ⁹²

Περιοχή: Γλώσσα

Όνομα μαθητή:.....

A/A	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ
1	Δείχνει το γράμμα που του ζητούμε	
2	Ονομάζει το γράμμα που του δείχνουμε	
3	Αντιγράφει γράμματα σε χαρτί	
4	Διαβάζει απλές συλλαβές	

⁹⁰ Essex School Psychological Service, S/E Area 1987

⁹¹ ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

⁹² Πληροφορίες από Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ. Ε., Τμήμα Ειδικής Αγωγής,(1993). *Διδακτικά Προγράμματα για Παιδιά με Ιδιαίτερες Δυσκολίες*, Αθήνα: ΧΧ

5	Αντιγράφει απλές συλλαβές	
6	Γράφει απλές συλλαβές με υπαγόρευση	
7	

Παρατηρήσεις-Σχόλια.....

Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να σχεδιαστεί Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και για τα μαθηματικά, καθώς και για άλλες περιοχές μάθησης, όπως είναι η αυτομέριμνα, η κοινωνικοποίηση κ.α.

«Οι διδακτικοί στόχοι στους οποίους ο μαθητής αποτυγχάνει, θα αποτελέσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του, για ορισμένη περίοδο του διδακτικού έτους ή για ολόκληρο το διδακτικό έτος, ανάλογα με τη διαγνωστική εικόνα και τις δυνατότητες του παιδιού καθώς και το είδος και τον βαθμό του μαθησιακού του προβλήματος.

Κατά την εξέταση η λίστα χρησιμοποιείται και ως φύλλο απαντήσεων, ενώ για το μαθητή ο εξεταστής πρέπει να έχει έτοιμο το υλικό που απαιτείται. Για να εκτιμήσει π.χ. τις δυσκολίες του παιδιού στο επίπεδο των γραμμάτων, χρειάζεται μια απλή κάρτα με τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου. Για να εκτιμήσει τις δυσκολίες ενός άλλου μαθητή στις 4 πράξεις της αριθμητικής χρησιμοποιεί φύλλα με αριθμητικές πράξεις, τις οποίες καλείται το παιδί να εκτελέσει.

*Το υλικό αυτό μπορεί να υπάρχει στο σχολείο ή το ετοιμάζει ο δάσκαλος. Η εξέταση είναι πάντοτε ατομική».*⁹³

Είναι σημαντικό πριν χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος τη Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων να έχει πλήρη και σαφή γνώση του μαθητή, των εκπαιδευτικών του επιδόσεων, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σε γενική εκτίμηση. Αυτό σημαίνει, ότι για να εξετάσει με τη μέθοδο αυτή μαθητές άλλη τάξης, που δεν τους ξέρει, πρέπει πρώτα να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες (σχολικό ιστορικό του παιδιού κ.α.), από το δάσκαλο του.

Ένα ερώτημα που συνήθως διατυπώνεται στο σημείο αυτό είναι από πού θα αρχίσει ο εξεταστής να εργάζεται, ώστε να μην είναι το τεστ ανιαρό για το παιδί και να μην σπαταλάτε πολύτιμος χρόνος του παιδιού και του δασκάλου.

Ο έμπειρος δάσκαλος εύκολα καταλαβαίνει, με βάση τη γενική εικόνα του μαθητή, από πού πρέπει να αρχίσει και που πρέπει να σταματήσει η αξιολόγηση.

⁹³ Πληροφορίες από Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ. Ε., Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Διδακτικά Προγράμματα για Παιδιά με Ιδιαίτερες Δυσκολίες, Αθήνα 1993

Καλό είναι η εξέταση να αρχίζει από διδακτικούς στόχους, στους οποίους το παιδί ανταποκρίνεται και να σταματά όταν σε δύο-τρεις συνεχής στόχους δεν ανταποκρίνεται. Έτσι αρχίζει το παιδί με αίσθημα επιτυχίας και σταματά πριν απογοητευτεί με αλληπάλλληλες αποτυχίες.

4.5 ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

«Στην έκθεση αξιολόγησης του μαθητή καταγράφονται τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει από τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί και τις δοκιμασίες που έχουν γίνει για να αξιολογηθεί ο μαθητής και να εκτιμηθεί η δυσκολία που παρουσιάζει. Πιο συγκεκριμένα η έκθεση αξιολόγησης περιλαμβάνει:

- *το σημερινό επίπεδο της εκπαιδευτικής παρουσίας του παιδιού,*
- *τους αιτιολογικούς παράγοντες, αν αυτό είναι δυνατό*
- *τα διοικητικά μέτρα που απαιτούνται».*⁹⁴

Πολλοί υποστηρίζουν, ότι δεν είναι απαραίτητο να ξέρουν τους αιτιολογικούς παράγοντες για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα αποκατάστασης του μαθητή με ιδιαίτερες δυσκολίες. Άποψη τους είναι, ότι όσο περισσότερα ξέρουν για το μαθητή και τα προβλήματα του τόσο ευκολότερα και πιο αποτελεσματικά μπορούν να τον προσεγγίσουν και να τον βοηθούν.

4.6 ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Από όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα έχει γίνει ήδη σαφές, ότι ένα πρόγραμμα αποκατάστασης μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες και προβλήματα συνήθως περιλαμβάνει πολύ περισσότερα πράγματα από ένα απλό διδακτικό πρόγραμμα. Αυτό εξηγείται αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο μαθητής είναι ένα άτομο με επιμέρους λειτουργίες, οι οποίες όμως αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο και δεν είναι δυνατό να εννοηθούν ξεχωριστές μεταξύ τους.

Ένα πρόγραμμα αποκατάστασης, πρέπει να περιλαμβάνει επιμέρους μέτρα και διορθωτικές-θεραπευτικές δραστηριότητες, στα πλαίσια ενός ευρύτερου θεραπευτικο-παιδαγωγικού πλαισίου, με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα συμπτώματα των

⁹⁴ Κυπριωτάκης Αντώνης,(2000). *Πρακτικά Συνεδρίου «Ειδικής Αγωγής»*. Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

ιδιαίτερων δυσκολιών των μαθητών, οι αιτίες που τα προκαλούν – αν αυτό είναι δυνατό – καθώς και οι επιπτώσεις που συχνά παρατηρούνται στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και την ψυχοκοινωνική ζωή των παιδιών. «Ειδικότερα ένα πρόγραμμα αποκατάστασης των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει:

- Το διδακτικό πρόγραμμα που απαιτείται με τους μακροπρόθεσμους, τους βραχυπρόθεσμους και τους διδακτικούς στόχους.
- Την εξειδικευμένη διδακτική εργασία που απαιτείται.
- Μίνι επιμέρους ειδικά προγράμματα ή ασκήσεις που πρέπει να προβλέπονται, για την αντιμετώπιση δυσλειτουργιών ή ανεπαρκειών, οι οποίες εντοπίζονται σε ορισμένες λειτουργίες ή δεξιότητες.
- Προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς, όταν επισημαίνονται τέτοιου είδους προβλήματα».⁹⁵

Όλα αυτά που περιλαμβάνονται τόσο στην έκθεση αξιολόγησης του μαθητή όσο και στην υποστηρικτική εργασία, επανεξετάζονται ή αναθεωρούνται και επανακαθορίζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα ή και έκτακτα, όταν παρουσιάζεται ανάγκη, ανάλογα με την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής.

⁹⁵ ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

5.1 ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σύμφωνα με τα άρθρα 14,15,16,17,19,της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως τεύχος Β τα καθήκοντα της διεπιστημονικής ομάδας για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι τα παρακάτω:

1. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού

Α. Διευκόλυνση της επικοινωνίας των σχολικών μονάδων, ειδικής αγωγής και πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Β. Συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και κατά περίπτωση με τους σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Γ. Ευθύνη, ως μέλος της διεπιστημονικής ομάδας για την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών και την κατάρτιση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.), προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Δ. Εισήγηση του Ε.Ε.Π. στο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) και στους εκπαιδευτικούς των κοινών σχολείων και παρακολούθηση της πορείας του.

Ευθύνη της διαδικασίας επαναξιολόγησης, επαναδιάρθρωσης και επαναπροσαρμογής του Ε.Ε.Π. κάθε μαθητή.

Ε. Εισήγηση κατάρτισης προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης για τα παιδιά και τους γονείς τους στο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης.

ΣΤ. Συνεργασία με άλλους ειδικούς και ενημέρωση των εκπαιδευτικών όλων των σχολείων της περιφέρειάς τους για τη σημασία της πρόωμης ανίχνευσης, αξιολόγησης, εκπαιδευτικής παρέμβασης και για γενικότερα θέματα ειδικής αγωγής.

Ζ. Συμμετοχή στα προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης γονέων και άλλων φορέων.

Η. Ενημέρωση και συνεργασία με τους γονείς.

2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του παιδοψυχιάτρου

Α. Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης σε θέματα έγκαιρης αποτελεσματικής αντιμετώπισης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν ψυχιατρικά προβλήματα.

Β. Συμβουλευτική στήριξη των ατόμων αυτών και των οικογενειών τους.

Γ. Συνεργασία και καθοδήγηση του προσωπικού του σχολείου για τον τρόπο μεταχείρισης και παροχή κατάλληλης βοήθειας στο παιδί.

3. Καθήκοντα και υποχρεώσεις ψυχολόγου

Α. Εφαρμογή ατομικών και ομαδικών τεστ και χρησιμοποίηση εργαλείων για τη διάγνωση - αξιολόγηση.

Β. Κατάρτιση του ψυχολογικού προφίλ του μαθητή όσον αφορά το νοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό τομέα.

Η αξιολόγησή στηρίζεται σε ατομικές συνεντεύξεις με την οικογένεια και το παιδί, στην παρατήρηση του μαθητή κατά τη διάρκεια των συνεδριών.

Γ. Παροχή ψυχολογικής στήριξης και ενημέρωσης προς τους γονείς, ώστε να δημιουργηθεί ένα υποβοηθητικό πλαίσιο που θα βοηθήσει να ξεπεράσει το παιδί τις δυσκολίες.

Δ. Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του ΚΔΑΥ, με το δάσκαλο του παιδιού, το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, με τους γονείς και με όλους όσους εμπλέκονται στην αγωγή του μαθητή για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ε. Παρέμβαση, όπου και όποτε κριθεί απαραίτητο, με εξατομικευμένα προγράμματα στα σχολεία για αποτελεσματικότερη στήριξη των μαθητών.

ΣΤ. Συμμετοχή σε όλα τα προγράμματα ευαισθητοποίησης και έγκαιρης παρέμβασης που διοργανώνει το ΚΔΑΥ.

4.Καθήκοντα και αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού

Α. Συνεργασία με το λοιπό επιστημονικό προσωπικό και κατάρτιση του κοινωνικού προφίλ του μαθητή.

Β. Αντληση πληροφοριών από τους γονείς του μαθητή και αν χρειαστεί όπου είναι αναγκαίο και από άλλους συναδέλφους , με στόχο τις αναγκαίες παρεμβάσεις υποστήριξης , κυρίως στο πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης του μαθητή.

Γ. Συμμετοχή στην ανίχνευση και στην αξιολόγηση των μαθητών που παραπέμπονται στο Κ.Δ.Α.Υ. με ειδική και ατομική συνεργασία που έχει με το μαθητή και τους γονείς του.

Δ. Κατάρτιση του κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού του μαθητή και καταχώριση του στον ατομικό του φάκελο.

Ε. Ενημέρωση των γονέων , επιδιώκοντας τη θετική τους στάση στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων.

ΣΤ. Διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και αρμόδιων φορέων.

Ζ. Κινητοποίηση των γονέων για συστηματική συνεργασία με το σχολείο και το Κ.Δ.Α.Υ. και παροχή πληροφόρησης αλλά και ενίσχυσης των γονέων από τις υπηρεσίες πρόνοιας.

Η. Παραπομπή , όταν κρίνεται απαραίτητο, σε άλλους ειδικούς ή σε άλλες υπηρεσίες.

Θ. Διοργάνωση συγκεντρώσεων με γονείς και εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση και υποστήριξη του μαθητή.

Ι. Διοργάνωση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας για τα άτομα με μαθησιακές διαταραχές.

ΙΑ. Συνεργασία, όταν απαιτείται, με τους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και τον κοινωνικό λειτουργό που υπηρετεί σε αυτές,

ΙΒ. Παρακολούθηση της ανάπτυξης και της κοινωνικής εξέλιξης (κοινωνικοποίηση – ένταξη) του μαθητή.

5. Καθήκοντα και αρμοδιότητες του λογοθεραπευτή

Α. Αξιολόγηση με ειδικά μέσα, δοκιμασίες και μεθόδους των γλωσσικών – επικοινωνιακών αναγκών κάθε μαθητή.

Β. Συμμετοχή στη συνεδρίαση της διεπιστημονικής ομάδας για την έκδοση της γνωμάτευσης κάθε μαθητή.

Γ. Κατάρτιση, μετά από αξιολόγηση, ειδικό πρόγραμμα λογοθεραπείας για τους μαθητές που το έχουν ανάγκη.

Δ. Συνεργασία με το εκπαιδευτικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του Κ.Δ.Α.Υ. στην εισήγηση για την εγγραφή του μαθητή στην κατάλληλη σχολική μονάδα.

Ε. Ενημέρωση των γονέων και παροχή των κατάλληλων οδηγιών για την αντιμετώπιση των μαθησιακών διαταραχών του μαθητή.

ΣΤ. Συνεργασία και ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων, σχετικά με το αντικείμενο του, προκειμένου να επιτύχει τον απαιτούμενο συντονισμό των ενεργειών σχολείου και οικογένειας και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος λογοθεραπείας.

Ζ. Συμμετοχή, σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του Κ.Δ.Α.Υ., στη διοργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων επιμόρφωσης μέσα στα σχολεία για τους εκπαιδευτικούς.

Η. Ενημέρωση του ατομικού φακέλου του μαθητή, όσον αφορά τη πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης και την πρόοδο του μαθητή στον τομέα της γλώσσας και επικοινωνίας.

Θ. Σχεδιασμός και υλοποίηση σε μόνιμη βάση εξατομικευμένα προγράμματα λογοθεραπείας για τους μαθητές που το έχουν ανάγκη.

5.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η μελέτη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη φάση της εκτίμησης των μαθησιακών δυσκολιών και η επεξεργασία τους στη φάση της αντιμετώπισης τους κρίνεται απαραίτητη και εμπεριέχεται στο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού.

Ο κοινωνικός λειτουργός που προσπαθεί να προσεγγίσει τις μαθησιακές δυσκολίες παιδιών, συνήθως εργάζεται σε Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία ή σε Μονάδα Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων.

Ο ρόλος του στην προσέγγιση των προαναφερθέντων δυσκολιών έγκειται στα παρακάτω:

Α. Σε πρώτη φάση ο κοινωνικός λειτουργός συλλέγει κάποιες πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με την περιγραφή του προβλήματος, το ατομικό ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και το ιστορικό όλης της οικογένειας.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθούμε αναλυτικά στις πληροφορίες που συλλέγονται από το ατομικό και οικογενειακό ιστορικό αντίστοιχα.

- *«Το Ατομικό Ιστορικό αρχίζει με πληροφορίες από την προ και την περιγεννητική περίοδο και δίνει έμφαση στη ψυχοκινητική ανάπτυξη ,την εμφάνιση και εξέλιξη της ομιλίας και τη σωματική υγεία γενικότερα(παιδικές αρρώστιες, τραυματισμοί, εγχειρήσεις ,νοσηλείες)ιδίως κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του. Σημαντικό μέρος αφιερώνεται στις σχέσεις του παιδιού με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος και τις τυχόν αγχογόνες καταστάσεις που το έχουν επηρεάσει(αποχωρισμοί, παραμέληση, κακοποίηση, αλλαγές κατοικίας, σχολείου).Παράλληλα, σημειώνονται στοιχεία από τα πρώιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του και τις κοινωνικές του σχέσεις (ομαδικό παιχνίδι, φίλοι).*
- *Το Οικογενειακό Ιστορικό δίνει τη σύνθεση της οικογένειας, τις συνθήκες ζωής και την ατμόσφαιρα των ενδοοικογενειακών σχέσεων. Διερευνά το μορφωτικό , κοινωνικό, γλωσσικό περιβάλλον , την ποιότητα της οικογενειακής επικοινωνίας. Επιπλέον, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των γονέων από τη σχολική επίδοση του παιδιού , την ενίσχυση της πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στο παιδί. Περιγράφει επίσης τη στάση της οικογένειας στο πρόβλημα, ποιες οι πρώτες αντιδράσεις στην αρχική του εκδήλωση και ποιες οι ενέργειες της».⁹⁶*

Οι προαναφερθέντες πληροφορίες αποτελούν το Κοινωνικό Ιστορικό που συντάσσει ο κοινωνικός λειτουργός. Το Κοινωνικό Ιστορικό δεν είναι απλή παράθεση πληροφοριών ,γίνεται προσπάθεια να παρουσιάζονται επεξεργασμένες δηλαδή εξελικτικά από τη μια και με τις αλληλεπιδράσεις τους από την άλλη.

Β. Στη συνέχεια ο κοινωνικός λειτουργός βασισμένος στο Κοινωνικό Ιστορικό και τη συνολική αξιολόγηση της διαγνωστικής ομάδας προτείνει το σχήμα συνεργασίας του με την οικογένεια και το σχολείο.

Γ. Αρχικά ενημερώνει τους γονείς για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού και τον κατάλληλο τρόπο βοήθειας σε ειδική τάξη, ειδικό σχολείο ή με ειδικό πρόγραμμα στη κανονική τάξη.

Δ. Προσφέρει συμβουλευτική και υποστηρικτική κοινωνική εργασία στην οικογένεια με στόχο την αποδοχή του προβλήματος ,τη μείωση του άγχους και τη μετεξέλιξη της σε ενθαρρυντικό περιβάλλον στη διορθωτική προσπάθεια του παιδιού.

⁹⁶ Καλλινικάκη Θεανώ, (1998). «Κοινωνική Εργασία». Περιοδικό Εκλογή, Τεύχος:49.

Ε. Παράλληλα ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει για τη διασφάλιση της συνεργασίας της οικογένειας με τον δάσκαλο για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

ΣΤ. Επιπλέον επιδιώκεται μείωση και άμβλυνση αμυντικών και ανταγωνιστικών στάσεων, που μπορεί να εμφανίσουν οι γονείς προς το δάσκαλο ή και το αντίθετο.

Ζ. Πρέπει να επισημανθεί ότι η εργασία του κοινωνικού λειτουργού δεν περιορίζεται στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, αλλά μπορεί να επισκέπτεται το σπίτι και το σχολείο με στόχο την παρακολούθηση της πορείας του παιδιού και τον έγκαιρο περιορισμό τυχόν εκδηλώσεων του περιβάλλοντος (κοροϊδία, απομόνωση, απόρριψη) προς το παιδί που θα προκαλούσε κοινωνική περιθωριοποίηση του.⁹⁷

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η εργασία επικεντρώνεται στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και το σχολείο. Σε αυτό δηλαδή που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και για ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του παιδιού.

Κλείνοντας θα θέλαμε να αναφέρουμε πως η μέθοδος της Κοινωνικής Εργασίας και το περιεχόμενο της ποικίλλει σε κάθε περίπτωση ανάλογα με το κοινωνικό, μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, τη στάση της στο πρόβλημα, τη διάγνωση του παιδιού και την πορεία του στο σχολείο.

⁹⁷ Καλλινικάκη Θεανώ, (1990). «Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών». Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού «Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες- Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ

6.1 ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Οργάνωση – Σκοπός

1. Τα κατά το άρθρο 2 του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α) ιδρύθηκε Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες λειτουργούν στις έδρες των νομών και νομαρχιών του κράτους, αποτελούν αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες και υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Αρμοδιότητες

Τα Κ.Δ.Α.Υ. έχουν, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 2 και 15. παρ. 3 του Ν. 2817/2000 τις εξής αρμοδιότητες:

α) την έρευνα για τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σύνολα των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας των περιφερειών έχουν υποχρέωση να παρέχουν συνδρομή όταν τους ζητηθεί. Τα αντικείμενα στα οποία παρέχεται η συνδρομή αυτή καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας.

β) Την εισήγηση για την εγγραφή κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

γ) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στα σχολεία στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ. ή στο σπίτι.

δ) Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και

επαγγελματική υποστήριξη, σε όλη την έκταση της εκπαίδευσης και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και συμβουλευτικής για τους γονείς των μαθητών και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.

ε) Τον καθορισμό του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι. Καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη παραμονή του στους χώρους της εκπαίδευσης.

στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ζ) την εισήγηση για την αντικατάσταση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόωμης εκπαιδευτικής παρέμβασης για όλες τις περιπτώσεις του άρθρου 1 παράγραφος 2 του Ν. 2817/2000.

η) Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες για την ίδρυση, την κατηγορία, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή της συγχώνευση των αυτοτελών σχολείων ειδικής αγωγής, όπως αυτά ορίζονται στην παρ.13 του άρθρου 1 και των τμημάτων ένταξης, την προσθήκη τομέων και τμημάτων ειδικοτήτων των ΤΕΕ και στελέχωση αυτών καθώς και την ανάλογη αύξηση ή μείωση των οργανικών θέσεων του προσωπικού.

θ) Εισηγούνται στις αρμόδιες υπηρεσίες, για την λειτουργία υπό ενιαία διεύθυνση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής Α/ βάθμιας εκπαίδευσης που συλλειτουργούν ή συστεγάζονται.

ι) Την σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται ανά διετία αξιολόγηση του έργου τους από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Βασικοί άξονες λειτουργίας του Κ.Δ.Α.Υ.

1. Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του Κ.Δ.Α.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Αποσκοπούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Επιδιώκουν να καταστεί δυνατή η ένταξη και επανένταξη τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική τους κατάρτιση, η συμμετοχή τους

στην παραγωγική διαδικασία, η αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

2. Ειδικότερα κάθε Κ.Δ.Α.Υ., οργανώνει τις δραστηριότητες του γύρω από τους άξονες.

A. Ανίχνευση – Διάγνωση – Αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που περιλαμβάνει:

- Την ανίχνευση και παραπομπή,
- Τη διαδικασία διάγνωσης, αξιολόγησης και έκδοσης της γνωμάτευσης.
- Τις βασικές αξιολογικές εκθέσεις που αναφέρονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στην έκθεση κοινωνικού ιστορικού, την έκθεση παιδοψυχιάτρου, την έκθεση ψυχολόγου και τις άλλες αξιολογήσεις.
- Τη διαδικασία για την κατάρτιση εισηγήσεων σε σχέση με τις λοιπές αρμοδιότητες των Κ.Δ.Α.Υ. και
- Την τήρηση αρχείου ατομικών φακέλων.

B. Υποστήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους και την εκπαιδευτική παρέμβαση που περιλαμβάνει:

- Την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης (πρώιμης) εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- Την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας.
- Την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και
- Την υποστήριξη των διδασκόντων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γ. Ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου σε θέματα Ειδικής Αγωγής.

Ανίχνευση – Παραπομπή

1. Το εκπαιδευτικό και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του Κ.Δ.Α.Υ. σε συνεργασία με τους προϊσταμένους των διευθύνσεων και γραφείων της εκπαίδευσης, τους συμβούλους ειδικής αγωγής, τους συμβούλους προσχολικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και των άλλων σχολείων. Προγραμματίζει και διεξάγει κατ' έτος έρευνα το μήνα Νοέμβριο και Δεκέμβριο στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της περιφέρειας του. Σκοπός αυτών των ερευνών είναι

ο εντοπισμός πιθανών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στους μαθητές και η έγκαιρη διάγνωση – αξιολόγηση και παρέμβαση.

2. Οι μαθητές για τους οποίους προκύπτουν ενδείξεις ότι εμπίπτουν στις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταγράφονται στο αρχείο του Κ.Δ.Α.Υ. και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους και τη συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων ή των ασκούντων γονική μέριμνα παραπέμπονται για περαιτέρω αξιολόγηση.
3. Τα Κ.Δ.Α.Υ. εκτός από τους μαθητές των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν από την ανίχνευση, που διεξάγουν υποχρεούται να αξιολογούν και τους μαθητές που παραπέμπονται από σχολικές μονάδες με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, καθώς και άλλα παιδιά μετά από αίτημα του γονέα ή του κηδεμόνα ή του ασκούντος τη γονική μέριμνα.

Διαδικασία Διάγνωσης – Αξιολόγησης και έκδοσης της Γνωμάτευσης

1. Ο προϊστάμενος του Κ.Δ.Α.Υ. κοινοποιεί, σε τακτική ή έκτακτη συνεδρίαση της διεπιστημονικής ομάδας, ανάλογα με το πρόβλημα, τις αιτήσεις για παραπομπή και συναποφασίζεται η συνεισφορά κάθε ειδικότητας για κάθε περίπτωση. Επίσης προγραμματίζεται ο χρόνος συνάντησης με κάθε μέλος του εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και τέλος ο τρόπος αξιολόγησης. Αν αποφασισθεί η μετάβαση του μαθητή στο Κ.Δ.Α.Υ., ο μαθητής προσέρχεται συνοδευόμενος από το γονέα του ή τον κηδεμόνα του ή τον ασκούντα τη γονική μέριμνα. Στη συνέχεια διενεργείται εξατομικευμένη αξιολόγηση από το εκπαιδευτικό και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του Κ.Δ.Α.Υ.
2. Μετά την αξιολόγηση ακολουθεί συνεδρίαση για την έκδοση της γνωμάτευσης. Στη συνεδρίαση μετέχουν όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που συμμετείχαν στην αξιολόγηση. Στη συνεδρίαση προεδρεύει ο προϊστάμενος του Κ.Δ.Α.Υ. και τηρούνται πρακτικά από το γραμματέα, τα οποία υπογράφονται από όλα τα μέλη. Κάθε μέλος, καταθέτει προφορικά και γραπτά τις πληροφορίες του, τα δεδομένα των παρατηρήσεων και των αξιολογήσεων καθώς και τις προτάσεις του για το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης και οτιδήποτε μπορεί να συμβάλει στην πλήρη αξιολόγηση και υποστήριξη του μαθητή. Η συνεδρίαση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της γνωμάτευσης.

3. Στη γνωμάτευση προσδιορίζεται αν ο μαθητής ανήκει σε κάποια από τις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προτείνεται η κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, ο τρόπος φοίτησης, η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που θα διευκολύνουν την εκπαίδευση και επικοινωνία του ατόμου. Η Γνωμάτευση συνοδεύεται από πλαίσιο εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ε.Ε.Π.) το οποίο στηρίζεται στην αξιολόγηση και εμπεριέχει τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, καθώς και τον χρονικό προσδιορισμό της επαναξιολόγησης του ατόμου και του προγράμματος του. Επιπλέον, προτείνονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προσαρμογή του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, και περιγράφονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος. Η γνωμάτευση και το Ε.Ε.Π. γνωστοποιούνται στους γονείς και στο σχολείο που εντάσσεται ο μαθητής, όλα δε τα στοιχεία καταχωρίζονται στον ατομικό φάκελο του μαθητή.
4. Σε περίπτωση που για την έκθεση της γνωμάτευσης κριθεί αναγκαία η συνδρομή του Κ.Δ.Α.Υ. της οικείας Διοικητικής Περιφέρειας ή και των περιφερειακών υπηρεσιών Υγείας και Πρόνοιας σε θέματα που καθορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας αποφασίζεται κατά την συνεδρίαση της επιστημονικής ομάδας του Κ.Δ.Α.Υ. ποια μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού είναι αναγκαίο να αξιολογήσουν το άτομο με ειδικές ανάγκες για την έκδοση της γνωμάτευσης. Τα μέλη αυτά μετέχουν στη συνεδρίαση που γίνεται για την έκδοση της γνωμάτευσης στο Κ.Δ.Α.Υ. του νομού ή της νομαρχίας. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις που το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να επισκεφθεί την έδρα του περιφερειακού Κ.Δ.Α.Υ. ή τις υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας συνοδεύεται από τον έχοντα τη γονική του μέριμνα και τον κοινωνικό λειτουργό του Κ.Δ.Α.Υ. ενώ ο ατομικός του φάκελος αποστέλλεται υπηρεσιακά. Την τελική γνωμάτευση εκδίδει το Κ.Δ.Α.Υ. του νομού ή της νομαρχίας σε ειδική συνεδρίαση και με συμμετοχή του μέλους ή των μελών του περιφερειακού Κ.Δ.Α.Υ. που αξιολόγησαν το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Υποστήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους.

Εκπαιδευτική παρέμβαση

1. Οι δραστηριότητες για την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους και η εκπαιδευτική παρέμβαση αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε:
 - α. να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.
 - β. να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα.
 - γ. να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για την επαγγελματική τους εξέλιξη και για τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και στην κοινωνία.
2. Για την υλοποίηση των στόχων αυτών το Κ.Δ.Α.Υ. αναπτύσσει δραστηριότητες και προγράμματα υποστήριξης και εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ι. Προγράμματα έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

1. Τα προγράμματα έγκαιρης (πρώιμης) εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας απευθύνονται σε παιδιά που δεν έχουν ενταχθεί σε κάποιο ειδικό πρόγραμμα ή δεν υπάρχουν στην περιοχή του Κ.Δ.Α.Υ. κατάλληλα ειδικά προγράμματα για την περίπτωση τους. Τα προγράμματα αυτά καταρτίζονται με απόφαση του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού του Κ.Δ.Α.Υ. και προσφέρονται ατομικά στο παιδί και στην οικογένειά του. Υλοποιούνται είτε στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ., ή μπορεί να έχουν την μορφή της κατ' οίκον παροχής. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, με τους μακροπρόθεσμους και τους βραχυπρόθεσμους στόχους για τους γονείς και το παιδί, καταρτίζεται από τον υπεύθυνο του προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης βάσει του πλαισίου που έχει δοθεί κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του παιδιού. Την ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης έχει ο εκπαιδευτικός του Κ.Δ.Α.Υ. ο οποίος θα έχει επιμορφωθεί ειδικά στο τομέα της έγκαιρης παρέμβασης και της συμβουλευτικής των γονέων.
2. Κύριος στόχος αυτού του προγράμματος είναι να εξοικειωθούν οι γονείς και η οικογένεια με το πρόβλημα του παιδιού τους, να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση και να παρέχουν τις απαραίτητες διευκολύνσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και τη συμμετοχή του στη ζωή της οικογένειας όπως και την προετοιμασία του για την προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση. Ο υπεύθυνος του προγράμματος, συναντάται περιοδικά (μια φορά την εβδομάδα) με

το παιδί και την οικογένεια, ενώ πραγματοποιεί και ομαδικές συναντήσεις συμβουλευτικής υποστήριξης για όλους τους γονείς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης. Στις ομαδικές συναντήσεις μπορεί να συνδράμουν όταν κριθεί αναγκαίο από τον υπεύθυνο και άλλα μέλη του Κ.Δ.Α.Υ. και κυρίως ο ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός.

3. Τα προγράμματα αυτά αξιολογούνται ετησίως από την διεπιστημονική ομάδα του Κ.Δ.Α.Υ. σε ειδική συνεδρία στην οποία εισηγητής είναι ο υπεύθυνος της έγκαιρης παρέμβασης.

II. Προγράμματα συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας

1. Το Κ.Δ.Α.Υ. αξιολογώντας τις ανάγκες των μαθητών της περιφέρειας του, σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα συμβουλευτικής γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Την κύρια ευθύνη για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων έχει ο ψυχολόγος του Κ.Δ.Α.Υ. ο οποίος συνεπικουρείται στο έργο του από τον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό λειτουργό του Κ.Δ.Α.Υ. καθώς επίσης και από όποιον άλλον ειδικό κριθεί απαραίτητο.
2. Εκτός των γενικών στόχων της συμβουλευτικής γονέων, που περιγράφονται στα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και οι οποίοι ισχύουν και για τα προγράμματα αυτά, ένας πολύ βασικός στόχος είναι και η ενδυνάμωση των γονέων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε να επιτευχθεί η ισότιμη ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολείο και στην κοινωνία. Τα προγράμματα συμβουλευτικής γονέων υλοποιούνται μέσα από ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις του ψυχολόγου με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στα προγράμματα αυτά τηρούνται οι κανόνες της συμβουλευτικής. Η πρόοδος τους αξιολογείται περιοδικώς από το ειδικό προσωπικό του Κ.Δ.Α.Υ. σε ειδική συνεδρίαση στην οποία εισηγητής είναι ο ψυχολόγος.

III. Υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες

1. Τα Κ.Δ.Α.Υ. στηρίζουν συστηματικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες της περιφέρειας τους. Για το σκοπό αυτό συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους της ειδικής αγωγής και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των ΑΜΕΑ. Αξιολογούν και κατατάσσουν τους μαθητές στην κατάλληλη σχολική

βοήθεια παρακολουθούν περιοδικά την πρόοδο των μαθητών αυτών και παρέχουν στήριξη.

2. Τα Κ.Δ.Α.Υ. μετά από αξιολόγηση, προτείνουν την κατάλληλη εξεταστική μέθοδο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της περιφέρειάς τους. Γενικά μεριμνούν για την παροχή όλων των θεσμοθετημένων διευκολύνσεων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις για τους μαθητές της περιφέρειάς τους.

IV. Υποστήριξη των εκπαιδευτικών των τάξεων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Τα Κ.Δ.Α.Υ. σχεδιάζουν ετησίως προγράμματα ευαισθητοποίησης για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους. Επίσης, σχεδιάζουν και υλοποιούν σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, προσχολικής αγωγής και πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, προγράμματα συστηματικής στήριξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ειδικά αυτών που είναι ενταγμένοι στις συνήθειες σχολικές, μονάδες. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί του Κ.Δ.Α.Υ. ώστε να εφαρμόζουν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και να εξασφαλίζουν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
2. Την ευθύνη για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών έχει ο εκπαιδευτικός της αντίστοιχης βαθμίδας του Κ.Δ.Α.Υ. ο οποίος για το σκοπό αυτό επισκέφεται περιοδικά (μια φορά την εβδομάδα) με τη μορφή του ειδικού περιπατητικού εκπαιδευτικού, τα σχολεία της περιφέρειάς του. Ο εκπαιδευτικός αυτός, προσφέρει συστηματική στήριξη στους μαθητές και κυρίως σε αυτούς που είναι ενταγμένοι στη συνηθισμένη σχολική τάξη.
3. Επιπλέον, τα Κ.Δ.Α.Υ. υλοποιούν προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης σε συνεργασία με το προσωπικό των ΣΜΕΑ. Στα πλαίσια της υποστήριξης των ΑΜΕΑ σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες Κοινωνικού Λειτουργού

1. Ο Κοινωνικός Λειτουργός συνεργάζεται με το λοιπό επιστημονικό προσωπικό και καταρτίζει το κοινωνικό προφίλ του μαθητή. Αντλεί πληροφορίες από τους γονείς του μαθητή και αν χρειαστεί όπου είναι αναγκαίο και από άλλους συναδέλφους,

με στόχο τις αναγκαίες παρεμβάσεις υποστήριξης κυρίως στο πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης του μαθητή.

2. ειδικότερα ο κοινωνικός λειτουργός του Κ.Δ.Α.Υ.:

- α) Συμμετέχει στην ανίχνευση και στην αξιολόγηση των μαθητών που παραπέμπονται στο Κ.Δ.Α.Υ. με ειδική και ατομική συνεργασία που έχει με το μαθητή και τους γονείς του.
- β) Καταρτίζει το κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό ιστορικό του μαθητή, και το καταχωρίζει στον ατομικό του φάκελλο.
- γ) Ενημερώνει τους γονείς για το κοινωνικό-παιδαγωγικό έργο και τους στόχους του Κ.Δ.Α.Υ.
- δ) Αναλαμβάνει την ενημέρωση των γονέων, επιδιώκοντας τη θετική τους στάση στο πρόβλημα του μαθητή και την ανάπτυξη υγιών ενδοοικογενειακών σχέσεων. Για το σκοπό αυτό μπορεί να επισκέπτεται τις οικογένειες των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
- ε) Συνοδεύει το μαθητή με ειδικές ανάγκες και την οικογένειά του σε περίπτωση που απαιτείται συμπληρωματική εξέταση από ιατροπαιδαγωγικές ή άλλες υπηρεσίες.
- στ) Διευκολύνει την οικογένειά στην επικοινωνία της με τους αρμόδιους φορείς, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης της.
- ζ) Κινητοποιεί τους γονείς για συστηματική συνεργασία με το σχολείο και τα Κ.Δ.Α.Υ. και φροντίζει για την πληροφόρηση αλλά και για την ενίσχυση των γονέων από τις υπηρεσίες πρόνοιας και τους παραπέμπει, όταν κρίνεται αναγκαίο, σε άλλους ειδικούς ή σε άλλες υπηρεσίες.
- η) Σε συνεργασία με άλλα μέλη του Κ.Δ.Α.Υ. διοργανώνει συγκεντρώσεις γονέων και εμπλεκομένων στην εκπαίδευση και υποστήριξη του μαθητή.
- θ) Φροντίζει για την οργάνωση και το συντονισμό ομάδων, όπου συναντώνται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες με στόχο την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνική ένταξη. Οργανώνει ομάδες συνάντησης ατόμων με ειδικές ανάγκες, όχι απαραίτητα σχολικής ηλικίας, τόσο μεταξύ τους όσο και με γονείς ή φορείς από τους οποίους θα έχουν υποστήριξη και πληροφόρηση.
- ι) Αναλαμβάνει την επικοινωνία του Κ.Δ.Α.Υ. με τις υπηρεσίες και τους φορείς της κοινωνικής πρόνοιας. Συγκεντρώνει στοιχεία σχετικά με τον πληθυσμό με ειδικές ανάγκες που δεν φοιτά σε σχολικές μονάδες, και φροντίζει ώστε να παρέχονται οι κατάλληλες υπηρεσίες σε όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες της περιοχής.

- ια) Έχει την ευθύνη για τη διοργάνωση των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Συγκεντρώνει το σχετικό έντυπο υλικό και συμμετέχει στην παραγωγή του σε συνεργασία με όλους τους άλλους ειδικούς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ιβ) Συνεργάζεται, όταν απαιτείται, με τους εκπαιδευτικούς των ΣΜΕΑ και τον κοινωνικό λειτουργό που υπηρετεί σε αυτές.
- ιγ) Παρακολουθεί την ανάπτυξη και την κοινωνική εξέλιξη, (κοινωνικοποίηση – ένταξη) του μαθητή και ενημερώνει τον ατομικό του φάκελο.

6.2 ΠΑΛΙΟΤΕΡΑ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Παλιότερα, με βάση την αιτιολογική ερμηνεία των δυσκολιών και τη θεωρητική κατεύθυνση των ερευνητών είχαν αναπτυχθεί αντίστοιχα θεραπευτικά προγράμματα, όπως λ.χ. προγράμματα στηριγμένα στην ανάπτυξη του λόγου (Myklebust), ψυχογλωσσικά (Minskoff), αντιληπτικοκινητικά (Frosting), Κ.ά. Μερικά απ' αυτά έγιναν ιδιαίτερα δημοφιλή και χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα.

A. Προγράμματα ανάπτυξης του λόγου

Οι διαταραχές επικοινωνίας με οργανική προέλευση αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο των προγραμμάτων αυτών. Δίνεται βάρος κυρίως στις υπάρχουσες διαταραχές λόγου, υποβοηθείται όμως γενικότερα η γλωσσική ανάπτυξη. Τα προγράμματα του Myklebust και της Barry θεωρούνται κατάλληλα για μικρά παιδιά, ενώ της Mc Ginnis για μεγαλύτερα παιδιά και εφήβους (Myers & Hammill, 1976, Gearheart, 1973, Reynolds & Mann, 1987).

Το θεραπευτικό πρόγραμμα του Myklebust (Johnson & Myklebust, 1967, Myklebust, 1965, Myklebust, 1955) είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών κατά τομείς. Οι θεραπευτικές τεχνικές αφορούν τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τον γραπτό λόγο, την αριθμητική και τη μη λεκτική μάθηση.

Οι δυσκολίες από τον προφορικό λόγο μπορεί να είναι προσληπτικού ή εκφραστικού τύπου (δυσφασικές διαταραχές). Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση δυσκολιών προσληπτικού τύπου γίνεται βαθμιαία, σταδιακή επανεκπαίδευση για τη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να διακρίνουν ήχους, φωνήματα, συλλαβές, λέξεις. Η εκπαίδευση γίνεται σε οργανωμένο πλαίσιο με βάση τις καθημερινές εμπειρίες. Στις

περιπτώσεις δυσκολιών εκφραστικού τύπου, η επανεκπαίδευση γίνεται σε τρεις τομείς: α) στην ικανότητα ανάκλησης και χρήσης ακουστικών πληροφοριών που μπορεί να υποστηρίζονται με την οπτική δίοδο, β) στην ακουστικο-κινητική ολοκλήρωση με ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας και γ) στη δομή του λόγου με ακουστικο-γλωσσικά συστήματα ανάλογα με αυτά της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Στον τομέα της ανάγνωσης (δυσλεξία) μεγαλύτερη σημασία αποκτά η εξατομίκευση. Το θεραπευτικό σχήμα ρυθμίζεται ανάλογα με το αν η δυσκολία είναι οπτικού ή μικτού τύπου (οπτικο-ακουστικού). Στην πρώτη περίπτωση η θεραπευτική προσέγγιση στηρίζεται αρχικά στη διδασκαλία μεμονωμένων φθόγγων που διαφέρουν οπτικά, στη συνέχεια γίνεται συνδυασμός με άλλους φθόγγους καθώς και συνδυασμός σε λέξεις, φράσεις και προτάσεις. Επίσης, δίνεται έμφαση στην οπτική μορφή του τυπωμένου λόγου (σχήμα που παίρνει μια λέξη). Στη δεύτερη περίπτωση (μικτός τύπος) δίνεται έμφαση στη διδασκαλία συνδυαστικά της λέξης με το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Η διδασκαλία γίνεται με ιεράρχηση των δυσκολιών (άρθρα, προθέσεις, λέξεις, Κ. τ.λ.).

Στον τομέα του γραπτού λόγου ο Myklebust διακρίνει τρεις μορφές δυσκολιών: τη δυσγραφία (dysgraphia), δυσκολία οπτικής ανάκλησης (revisualization) και δυσκολίες γραμματικού και συντακτικού τύπου (formulation and syntax). Στη δυσγραφία δίνεται έμφαση στην οπτικοκινητική ολοκλήρωση. Στα πρώτα στάδια το παιδί παρακολουθεί τον εκπαιδευτή να κάνει γραμμές και σχήματα. Στη συνέχεια κάνει «πατιτούρα» κι όταν φτάσει στο σημείο να μη χρειάζεται βοήθεια, αναπαράγει μόνο του τα σχήματα με τη βοήθεια κουκίδων. Με την ίδια τεχνική προχωρεί στα γράμματα, όπου δίνεται έμφαση κυρίως στην τοποθέτηση στο χώρο. Σε περιπτώσεις δυσκολιών οπτικής ανάκλησης, παρουσιάζονται αρχικά τα γράμματα σε μεγαλύτερο μέγεθος και το παιδί ενισχύεται να γράφει με χοντρό μαρκαδόρο. Παράλληλα δίνονται λεκτικές οδηγίες, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η προσοχή του παιδιού, απαραίτητη στη θεραπεία ανεπαρκειών μνήμης. Τέλος, δίνονται ακουστικά και οπτικά ερεθίσματος. Η αντιγραφή βοηθά πολύ σ' αυτές τις περιπτώσεις. Στις δυσκολίες γραμματικού και συντακτικού τύπου το παιδί γράφει με υπαγόρευση. Στα πρώτα στάδια ο εκπαιδευτής υποδεικνύει τα λάθη στο παιδί, αργότερα το ενισχύει να τα αναγνωρίζει μόνο του.

Σε περιπτώσεις δυσκολιών στον τομέα της αριθμητικής (δυσαριθμησία) η θεραπευτική αγωγή, σύμφωνα με τον Myklebust, στηρίζεται στην ανάπτυξη και

χρήση εννοιών που αναφέρονται σε ποσότητες, σειρά, μεγέθη, χώρο. Η αριθμητική σκέψη βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην οπτική αντίληψη. Ιδιαίτερα τα παιδιά με δυσαριθμησία δυσκολεύονται στην αντίληψη της μορφής. Γι' αυτό, δραστηριότητες όπως συναρμολογήσεις, puzzles, τόμπολες, κ.α., βοηθούν. Τέλος, προγράμματα σειριοθέτησης, ταξινόμησης, αρίθμησης, κ.α., βασισμένα στη θεωρία του Piaget είναι ιδιαίτερα χρήσιμα.

Στον τομέα της μη λεκτικής μάθησης οι δυσκολίες αναφέρονται σε προβλήματα κοινωνικής αντίληψης και καθημερινές δραστηριότητες, όπως κατανόηση περιβάλλοντος, χώρου, χρόνου, κατεύθυνσης και αυτοαντίληψης. Η θεραπευτική προσέγγιση στηρίζεται σε καθημερινές εμπειρίες με τεχνικές όπως συνδυασμός εικόνων με πραγματικές καταστάσεις, χρήση ψαλιδιού, «κουτσό», εικόνα σώματος με καθρέφτη, puzzles με μέλη σώματος, κ.τ.λ., Επίσης είναι απαραίτητες ασκήσεις για τη συγκέντρωση της προσοχής και τη μείωση της υπερκινητικότητας.

Το 1967 οι Johnson & Myklebust παρουσίασαν στο βιβλίο τους Learning Disabilities: Educational Principles and Practices, τις «... βασικές αρχές που διέπουν τη θεραπεία των ψυχονευρολογικών διαταραχών μάθησης». Επειδή πιστεύουμε πως οι αρχές αυτές είναι πάντα επίκαιρες και χρήσιμες στα χέρια του καλού παιδαγωγού που εργάζεται στη θεραπευτική παιδαγωγική, όποιο πρόγραμμα κι αν εφαρμόζει, τις παραθέτουμε με συντομία.

1. Η διδασκαλία πρέπει να εξατομικεύεται.
2. Το θεραπευτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στο βαθμό ετοιμότητας του παιδιού.
3. Η διδασκαλία περιορίζεται στο επίπεδο που το παιδί συμμετέχει.
4. Σαν βάση για την ταξινόμηση - ομαδοποίηση πρέπει να θεωρείται η ικανότητα πρόσληψης και κατανόησης και όχι η ικανότητα έκφρασης.
5. Η διδασκαλία να μην υπερβαίνει το όριο αντοχής.
6. Να χρησιμοποιούνται διαισθητικοί ερεθισμοί.
7. Να έρχονται στην επιφάνεια οι ανεπάρκειες, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ίδια τη δυσκολία.
8. Η διδασκαλία γίνεται σε ολόκληρες, υπάρχουν όμως περιορισμοί.
9. Όταν χρειάζεται δίνεται θεραπευτική βοήθεια και για την αντίληψη. .
10. Να ελέγχονται σημαντικές παράμετροι, όπως προσοχή, ρυθμός, αμεσότητα και μέγεθος, όπου χρειάζεται.
11. Να αναπτύσσονται τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές εμπειρίες.
12. Η προσέγγιση να στηρίζεται και σε κριτήρια συμπεριφοράς και

σε νευρολογικές υποθέσεις.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα της Hortense Barry (1961) αφορά κυρίως παιδιά με αφασικές διαταραχές. Προτείνεται ιεραρχημένη εκπαίδευση σε τέσσερις τομείς:

α) εικόνα σώματος: γίνεται εκπαίδευση στην αναγνώριση προσώπων-οικείων ατόμων, μελών σώματος με ζωγραφική, κόψιμο, καθρέφτη και κούκλες.

β) διαταραχές αντίληψων: η εκπαίδευση γίνεται με ποικίλα υλικά-τεχνικές με στόχο την άσκηση του παιδιού στην οπτική και ακουστική αντίληψη και στην αφή,

γ) διάκριση μορφής-πλαισίου και χώρου: η εκπαίδευση γίνεται με οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα και

δ) κινητικές δεξιότητες: γίνεται εξάσκηση στην αδρή και λεπτή κινητικότητα καθώς και στην ομιλία. Παράλληλα με την εκπαίδευση στους παραπάνω τομείς αρχίζει η βοήθεια για τις δυσκολίες του λόγου, προσληπτικού και εκφραστικού. Βασική κατεύθυνση και στόχος είναι η αυστηρή οργάνωση, τα ξεκάθαρα όρια και η επικέντρωση του θεραπευτικού πλαισίου.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα της Mildred A. Mc Ginnis (1963) είναι γνωστό σαν «συνδυαστική μέθοδος» (association method). Χρησιμοποιείται περισσότερο σε παιδιά με διαταραχές λόγου προσληπτικού ή εκφραστικού τύπου, έχει όμως χρησιμοποιηθεί και σε αυτιστικά και κωφά παιδιά. Η μέθοδος βασίζεται σε πέντε αρχές:

α) οι λέξεις διδάσκονται φωνητικά ή συλλαβικά,

β) δίνεται έμφαση στην ακριβή άρθρωση κάθε φθόγγου,

γ) ο κάθε σωστά αρθρωμένος φθόγγος συνδυάζεται με το γραπτό του σύμβολο,

δ) η έκφραση χρησιμοποιείται σαν θεμελιώδες στοιχείο της δόμησης του λόγου και

ε) χρησιμοποιούνται συστηματικά αισθησιοκινητικοί συνδυασμοί.

Με βάση τις παραπάνω αρχές έχουν διαμορφωθεί τρία ιεραρχημένα ως προς την ηλικία και τις δυσκολίες στάδια.

Το πρόγραμμα της Mc Ginnis απευθύνεται κυρίως σε μεγαλύτερα παιδιά, ενώ της Barry είναι πιο χρήσιμο για μικρότερα παιδιά ή σε σοβαρότερες δυσκολίες.

B'. Προγράμματα ειδικά για την ανάγνωση

Για τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης υπάρχει η αντίληψη ότι έχουν διαφορετικά πρότυπα ικανοτήτων και αδυναμιών. Τα προγράμματα που

διαμορφώθηκαν στοχεύουν στη βελτίωση των αδυναμιών με τη χρήση και ενίσχυση των ικανοτήτων. Άλλα απ' αυτά δίνουν έμφαση στην οπτική δίοδο, όπως των Gillingham & Stillman, ενώ άλλα στην ακουστική, όπως των Hegge, Kirk & Kirk.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα των Gillingham and Stillman άρχισε να αναπτύσσεται από το 1936 και βασίστηκε στη θεωρία του Orton. Απευθύνεται σε παιδιά με χαρακτηριστική δυσκολία στην ανάγνωση (δυσλεξία) και μεταφορά της στη γραφή. Είναι κατάλληλο για παιδιά από την Γ μέχρι την Στ. Δημοτικού. Στηρίζεται στη στενή σχέση ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών στοιχείων που υπεισέρχονται στην ανάγνωση. Η διδασκαλία ξεκινά απ' τα γράμματα και προχωρεί σε συλλαβές, λέξεις, προτάσεις. Έχει δεχτεί κριτική για τη δυσκαμψία του, την έλλειψη εννοιολογικού υλικού και για το ότι καλλιεργεί κυρίως τη μηχανική και όχι τη λειτουργική ανάγνωση.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα των Hegge, Kirk and Kirk (1970) μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο σε παιδιά με ειδική δυσκολία στην ανάγνωση. Είναι μέθοδος φωνητική-γραφική-προφορική. Αναπτύχθηκε στη δεκαετία του τριάντα και βασίζεται σε συγκεκριισμό φθόγγων και κινητικών εμπειριών. Η θεραπευτική πορεία ακολουθεί τέσσερα στάδια με προοδευτική δυσκολία. Αρχίζει από συνδυασμούς γραμμάτων που παρουσιάζονται προφορικά και γραπτά. Στη συνέχεια διδάσκονται συνδυασμοί γραμμάτων και λέξεις από τυπωμένο λόγο.

Στο τρίτο στάδιο δίνονται πολυπλοκότερες λέξεις και προτάσεις, ενώ στο τέταρτο δίνεται έμφαση σε λέξεις που περιέχουν φθόγγους, τους οποίους τα παιδιά συγχέουν.

Γ. Γλωσσολογικό προγράμματα

Τα περισσότερα γνωστά προγράμματα στηρίζονται σε θεωρητικές απόψεις της νευροφυσιολογίας και ψυχολογίας. Αρκετοί όμως ειδικοί προσέγγισαν θεραπευτικά τις μαθησιακές δυσκολίες βασιζόμενοι στις θέσεις γνωστών γλωσσολόγων (Chomsky, Jacobson, κ.α.). Το πιο γνωστό από τα προγράμματα του τύπου αυτού είναι της Fitzgerald που συμπληρώθηκε αργότερα από την Bassie Pugh. Πρόκειται για πρόγραμμα αυστηρά δομημένο το οποίο κατασκευάστηκε για κωφά παιδιά, αργότερα όμως άρχισε να χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις μαθησιακών προβλημάτων, ακουστικού ή οπτικού τύπου. Περιλαμβάνει τρεις περιοχές διδασκαλίας: στην πρώτη γίνεται εκμάθηση λεξιλογίου, οδηγιών και εκφράσεων καθημερινής χρήσης, στη δεύτερη διδάσκεται η γραμματική και στην τρίτη με βάση μια «λέξη-κλειδί» συνδέονται τα δύο παραπάνω. Για τον λόγο αυτόν το πρόγραμμα είναι γνωστό ως

«λέξη-κλειδί» (Key-Word). Τα αποτελέσματα από τη χρήση του σε μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν ακόμα εκτιμηθεί.

Δ'. Αντιληπτικο-κινητικό συστήματα

Οι μέθοδοι και τεχνικές της κατηγορίας αυτής έχουν καθαρά εξελικτικό προσανατολισμό και δίνουν έμφαση στα αρχικά κινητικά επιτεύγματα και στην οπτικο-χωρική ανάπτυξη του παιδιού. Εδώ ανήκουν μερικά από τα πιο γνωστά προγράμματα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα της Frosting βασίζεται στο αντίστοιχο διαγνωστικό (βλ. σελ. 78) και θεωρείται κατάλληλο για παιδιά με οπτικοαντιληπτικά προβλήματα τα οποία προέρχονται από εγκεφαλικές βλάβες και δυσλειτουργίες. Έγινε ευρύτατα γνωστό και χρησιμοποιήθηκε κατά τη δεκαετία του 70 και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αποδείχτηκε όμως πιο χρήσιμο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έχει δεχτεί αρκετές φορές κριτική, πρόσφατα (Mitchell, 1985) για τον λόγο ότι είναι επιμερισμένο παραθετικά σύμφωνα με το διαγνωστικό μέρος.

Το θεραπευτικό πρόγραμμα του Kerhart βασίζεται στο αντίστοιχο διαγνωστικό του τμήμα (βλ. σελ. 79). Περιλαμβάνει τέσσερις τομείς εκπαίδευσης: 1) *Οπτικο-κινητική* εκπαίδευση με ασκήσεις όπως αναπαραγωγή σχημάτων, σχέδια με κουκίδες, δακτυλογραφική, ασκήσεις ανάπτυξης εννοιών κατεύθυνσης, χώρου, μεγεθών, κ.τ.λ 2) *Αισθησιοκινητική* εκπαίδευση: στην αρχή δίνεται έμφαση στην ισορροπία, στη συνέχεια στην εικόνα του σώματος και τέλος στην αμφιδεξιότητα και πλευρίωση. Η εξάσκηση αφορά την αδρή και λεπτή κινητικότητα. 3) Ασκήσεις για την *κινητικότητα* των οφθαλμικών βολβών και 4) Εκπαίδευση *αντίληψης της μορφής* με ασκήσεις όπως puzzles, συναρμολογήσεις, κ.α. Οι βασικές ασκήσεις για την οπτικο-κινητική εκπαίδευση είναι γνωστές σαν «Εκπαίδευση σε Πίνακα».

Είναι αυτονόητο ότι στο θεραπευτικό αυτό πρόγραμμα αγνοείται η ακουστική δίοδος. Για τον λόγο αυτόν και ο ίδιος ο Kerhart προτείνει παράλληλη χρήση των θεραπευτικών προγραμμάτων του ΙΤΡΑ ή και άλλων.

Ψυχογλωσσικά προγράμματα

Βασίζονται όλα στη θεωρία του Osgood για την ανθρώπινη γλώσσα και επικοινωνία. Ο S. Kirk ανέπτυξε και διαμόρφωσε το κλινικό διαγνωστικό μοντέλο (βλέπε σελ. 70). Με βάση το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκαν διάφορα θεραπευτικά προγράμματα όπως της Karnes (1972) και το πιο γνωστό και ολοκληρωμένο, των Minskoff, Wisman &

Minskoff (M.W.M.). Με βάση το διαγνωστικό μέρος, σε συνδυασμό με ειδικό ερωτηματολόγιο που διαθέτει το πρόγραμμα, διαμορφώνεται το κατάλληλο για κάθε παιδί θεραπευτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στους 12 τομείς του ΙΤΡΑ. Η εφαρμογή του μπορεί να γίνεται σε παιδιά με προβλήματα μάθησης, ομιλίας, καθώς και με καθυστερήσεις. Επίσης, λόγω της εξελικτικής του δομής, μπορεί να χρησιμοποιείται και σε οποιοδήποτε παιδί προσχολικής ηλικίας. Πέρα από την εξατομικευμένη εφαρμογή χρησιμοποιείται και σε μικρές ομάδες.

Προγράμματα για παιδιά με εγκεφαλική βλάβη

Οι Strauss & Lehtinen (1947) είναι από τους πρωτοπόρους στον τομέα της έρευνας και αντιμετώπισης παιδιών με εγκεφαλικές βλάβες. Με βάση τις απόψεις τους, ο Cruickshank και συνεργάτες(1961) συνέδεσαν την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη με τις μαθησιακές δυσκολίες. Όπως είναι γνωστό, λίγο αργότερα ο Clements (1966) καθιέρωσε τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Minimal Brain Dysfunction) που βρήκε μεγάλη απήχηση και ταυτίστηκε με τις ίδιες τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και το υπερκινητικό σύνδρομο.

Τα προγράμματα που διαμορφώθηκαν σαν συνέχεια των παραπάνω απόψεων βασίζονται στο γεγονός ότι υπάρχει μια πολλαπλή διασύνδεση των διαφόρων φλοιϊκών περιοχών (Hebbs, 1949) και ότι για τη σχολική μάθηση απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ολοκληρωμένη αντιληπτική οργάνωση. Έτσι, στα προγράμματα δίνεται έμφαση στην ενεργοποίηση με τα κατάλληλα ερεθίσματα όλων των διόδων επικοινωνίας (οπτική, ακουστική, απτική, κιναισθητική). Απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Η Lehtinen εφάρμοσε τα προγράμματά της ως διευθύντρια στο Cove School for Brain - Injured Children Racine, Wisconsin.

Οι παιδαγωγικές αρχές του προγράμματός της είναι:

α) αυστηρή δόμηση του περιβάλλοντος με συστηματική αποφυγή οπτικών ερεθισμάτων ώστε να μειώνονται η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα. Γίνεται, έτσι, σε πρώτο επίπεδο έλεγχος της συμπεριφοράς,

β) η διδασκαλία γίνεται σε μικρές ομάδες μέχρι 12 παιδιά και σε μεγάλο χώρο,

γ) δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων που υπάρχουν. Η Lehtinen πιστεύει ότι έτσι υποβοηθούνται καλύτερα και οι τομείς ανεπαρκείων.

Το πρόγραμμα της προσχολικής ηλικίας στοχεύει στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας, ενώ το της σχολικής είναι καθαρά θεραπευτικό, προσανατολισμένο

στις επιμέρους δυσκολίες (ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής).

Ο Cruickshank στο πρόγραμμά του δίνει έμφαση στην διεπιστημονική διαγνωστική αξιολόγηση. Ξεχωρίζουν μ' αυτόν τον τρόπο δύο ομάδες παιδιών, η πρώτη με κλινικά νευρολογικά ευρήματα και η δεύτερη, χωρίς αυτά, με συμπτώματα όμως που την υποδηλώνουν. Οι παιδαγωγικές αρχές είναι:

- α) περιορισμός οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων για τον έλεγχο της συμπεριφοράς,
- β) ομάδες 10 παιδιών σε μικρό χώρο,
- γ) αυστηρά δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα και
- δ) ενίσχυση και εμπλουτισμός του χρησιμοποιούμενου υλικού που κατά μεγάλο μέρος προέρχεται από τα προγράμματα των Kephart, Montessori και Kirk (Myers & Hammill, 1976, Gearhart, 1973).

6.3. ΕΙΔΙΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

I. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

- Ποια είναι τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες
- Πως αντιμετωπίζονται.
 - α. Αξιολόγηση
 - β. Πρόγραμμα Αντιμετώπισης

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

1. Ποια είναι τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες;

Ένα ποσοστό παιδιών στο κοινό ή στο ειδικό σχολείο παρουσιάζουν δυσκολίες και προβλήματα, τα οποία αναφέρονται είτε στην ακαδημαϊκή μάθηση είτε στις αναπτυξιακές δεξιότητες.

Με τον όρο Ακαδημαϊκή Μάθηση εννοούμε κυρίως τις περιοχές της γλώσσας (ανάγνωση, γραφή ορθογραφία) και των μαθηματικών. Με τον όρο αναπτυξιακές Δεξιότητες εννοούμε τις περιοχές: της αυτομέριμνας ή αυτοεξυπηρέτησης, των κινητικών δεξιοτήτων (αδρών και λεπτών), των κοινωνικών δεξιοτήτων, των γλωσσικών δεξιοτήτων και των γνωσιοαντιληπτικών δεξιοτήτων.

2. Πως αντιμετωπίζονται;

Η διαδικασία που τηρείται για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των απιδιών αυτών περιλαμβάνει δύο βασικούς άξονες.

α. Άξονας Ι. Αξιολόγηση του μαθητή και εκτίμηση του προβλήματός του. Είναι πολύ σημαντικός, γιατί δεν είναι δυνατό να κάνουμε οτιδήποτε για το παιδί αν δεν ξέρουμε καλά τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του, τα προβλήματα του κ.τ.ο.

Επιμέρους ερωτήματα που μπαίνουν στην περιοχή της αξιολόγησης είναι:

- Ποιος αξιολογεί το παιδί;
- Τι αξιολογεί;
- Πώς αξιολογεί;
- Γιατί αξιολογείται το παιδί;

β. Άξονας ΙΙ. Αντιμετώπιση του προβλήματος Μετά την αξιολόγηση του μαθητή και την εκτίμηση του προβλήματος του, σχεδιάζουμε ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης των δυσκολιών του. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει:

- Το διδακτικό πρόγραμμα
- Την ειδική διδακτική εργασία που απαιτείται.
- Πρόγραμμα θεραπείας της συμπεριφοράς, αν υπάρχει πρόβλημα.
- Τα διοικητικά μέτρα που απαιτούνται

IV. ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Το εκπαιδευτικό μοντέλο που περιγράψαμε συνοπτικά είναι ένα από τα μοντέλα, τα οποία έχουν προταθεί κατά καιρούς, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Τα πιο σπουδαία από τα πλεονεκτήματα που του αναγνωρίζονται είναι τα ακόλουθα:

5.1 Εκτός από το καθαρά διδακτικό μέρος περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία, μέτρα, μεθόδους και τεχνικές, για την αντιμετώπιση και άλλων τυχόν δυσκολιών του μαθητή, οι

οποίες είτε εκδηλώνονται ως συνέπεια των μαθησιακών προβλημάτων, είτε συμπτωματικά συνυπάρχουν με αυτά. Αντιμετωπίζεται δηλαδή συνολικά ο μαθητής και όχι αποσπασματικά και, συνεπώς, η όλη διαδικασία αποτελεί μια πλήρη αποκαταστασιακή προσπάθεια.

5.2 Με την εμπλοκή και άλλων προσώπων στο πρόγραμμα (π.χ. γονέων, συμμαθητών κλπ.) αφενός δίδεται η ευκαιρία να συγκεντρώσουμε περισσότερες και εγκυρότερες πληροφορίες για τον μαθητή και αφετέρου να ενημερωθούν υπεύθυνα όσοι από αυτούς παρεμβαίνουν στον μαθητή με οποιονδήποτε τρόπο.

5.3 Υπάρχει η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στα ομαδικά και στα ατομικά προγράμματα, ανάλογα με τις συνθήκες λειτουργίες του σχολείου, τις δυνατότητες του προσωπικού και τα προβλήματα των μαθητών. Διαθέτει δηλαδή την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα που πρέπει να χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων δυσκολιών των μαθητών σε κάθε περίπτωση.

5.4 Με τις καταγραφές που γίνονται, οι οποίες είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό του προγράμματος, α) είναι δυνατό οποτεδήποτε αν ελεγχθεί και να εκτιμηθεί η πρόοδος του μαθητή και η πορεία που σημειώνει κατά την εκτέλεση του προγράμματος και β) έχουμε επιχειρήματα και αποδείξεις για να πείσουμε τους γονείς ή άλλα πρόσωπα, αν χρειαστεί, για την εξέλιξη του μαθητή ή τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν σ' ότι αφορά τη στάση και τις παρεμβάσεις τους ως προς το συγκεκριμένο παιδί.

5.5 Η συμμετοχή και άλλων ειδικών και προσώπων κατά την αξιολόγηση του μαθητή και την εκτέλεση του προγράμματος αποτελεί εγγύηση για την καλύτερη προσέγγιση και αντιμετώπιση των προβλημάτων του και απομακρύνει τον κίνδυνο για τυχόν παραλείψεις ή/και αυθαιρεσίες σε βάρος του.

V. ΑΝΑΓΚΑΙΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Για την καλύτερη εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου αντιμετώπισης της Δ απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις και πρέπει να ξεπεραστούν μερικές δυσκολίες οι οποίες υπάρχουν και είναι σύμφυτες με τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών και την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων μας.

Οι σπουδαιότερες από αυτές είναι:

1. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση που διαθέτουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης, με τις διαδικασίες που περιγράψαμε. Για να είναι αποτελεσματικοί πρέπει να είναι ενημερωμένοι τόσο σε μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών όσο και σε μεθόδους σχεδιασμού των διδακτικών προγραμμάτων.

Αυτό σημαίνει ότι είναι ανάγκη αφενός να βελτιωθούν τα προγράμματα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα και στις άλλες παραγωγικές σχολές και να περιλάβουν μαθήματα, με τα οποία θα καταρτίζονται κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί και αφετέρου να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης όσων υπηρετούν ήδη στα σχολεία.

2. Ο ρόλος των γονέων

Πολλές φορές οι γονείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα προβλήματα των παιδιών τους. Η δυσκολία αυτή παρατηρείται ιδιαίτερα στους γονείς των δυσλεξικών μαθητών, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά διαθέτουν από κανονική και άνω νοημοσύνη.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα παιδιά μέχρι να φτάσουν στους ειδικούς έχουν ήδη περάσει μια περίοδο απόρριψης και κακομεταχείρισης. Οι εμπειρίες αυτές σε συνδυασμό με τις απογοητεύσεις και τις μταιώσεις που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο, σιγά σιγά εμπεδώνουν στο μαθητή μια κακή αυτοιδέα, απογοήτευση και άγχος, ώστε είναι αδύνατο να λειτουργήσει ικανοποιητικά, σ' ότι αφορά τη διαδικασία της μάθησης και να σημειώσει επιδόσεις ανάλογες με τις ικανότητές του.

Οι γονείς πρέπει να μάθουν να κατανοούν τα παιδιά τους, να δείχνουν ανεκτικότητα και να τα ενθαρρύνουν να κάνουν καλύτερες προσπάθειες.

3. Η οργάνωση και οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων

Για να μπορεί το σχολείο να αντιμετωπίζει τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών του, είναι ανάγκη να διαθέτει ευέλικτη οργάνωση. Να μπορεί π.χ. να μειώνει τον αριθμό των μαθητών στα τμήματα όπου φοιτούν και δυσλεξικοί μαθητές, να μπορεί να σχεδιάζει ατομικά προγράμματα υποστήριξης των μαθητών κ.τ.ο. να έχει αναπτύξει ένα σύστημα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και με τους γονείς, καθώς και με άλλους ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοπεδικούς κ.α.) ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες κλπ.

Αυτό προϋποθέτει αλλαγή της αντίληψης και της φιλοσοφίας που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από αυστηρά δομημένες διαδικασίες, καθώς και της αντίληψης των εκπαιδευτικών.

4. Υποστηρικτικές υπηρεσίες

Ο ρόλος των υποστηρικτικών (κοινωνικών, ψυχολογικών κ.α.) υπηρεσιών, οι οποίες συνεργάζονται με το σχολείο και υποστηρίζουν το διδακτικό προσωπικό τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την εκτέλεση των προγραμμάτων αποκατάστασης των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες, είναι βασικός και αναγκαίος.

Η προσπάθεια που κάνουμε τα τελευταία χρόνια να αξιοποιήσουμε το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των Σ.Μ.Ε.Α., προκειμένου να αντιμετωπιστούν μαθησιακές και άλλες σοβαρές δυσκολίες των μαθητών των κοινών σχολείων δεν είναι τυχαία. Σκοπός μας είναι να συμβάλουμε στην ανάπτυξη μίας νέας αντίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης γενικά και να καλλιεργηθεί η παραδοχή των εκπαιδευτικών και η υποχρέωση της πολιτείας για την προώθηση της φιλοσοφίας αυτής στη σχολική πράξη. Η επέκταση του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού και των άλλων ειδικών σ' ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης πρέπει να προβάλλεται πλέον ως άμεση και επιτακτική ανάγκη.

Μέχρις ότου επιτευχθεί αυτό θα μπορούσε να συζητηθεί η άποψη:

α) Να χρησιμοποιηθεί ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είτε με ένα διευρυμένο υποστηρικτικό ρόλο το συγκρότημα που τυχαίνει να υπηρετεί (ειδική τάξη) αντί να περιορίζει τη δραστηριότητά του στα στενά πλαίσια της τάξης του, είτε με τη μορφή του περιπατητικού ειδικού δασκάλου για μια ομάδα γειτονικών σχολείων, τα οποία θα επισκέπτεται τακτικά με βάση συγκεκριμένο πρόγραμμα ή έκτακτα οσάκις παρίσταται ανάγκη, και θα προσφέρει υποστηρικτικές υπηρεσίες στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων της αρμοδιότητάς του.

β) Να επιμορφωθεί ένας αριθμός εκπαιδευτικών σε θέματα ΔΜ, οι οποίοι θα προσφέρουν υπηρεσία ως συντονιστές σε πολυθέσια σχολεία ή σε σχολικά συγκροτήματα.

Ύστερα από όσα αναφέρθηκαν έχει γίνει σαφές, ότι για την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών και μαθησιακών προβλημάτων απαιτείται συστηματική επιστημονική εργασία, η οποία προϋποθέτει εξειδικευμένη γνώση, επιστημονικά θεμελιωμένες

μεθόδους και τεχνικές, καθώς και στενή και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων ειδικών.

Μέσα σ' όλη αυτή τη διαδικασία ορντινάριους είναι ο δάσκαλος. Συνεπώς, χωρίς να υποτιμούμε ή να υποβαθμίζουμε το ρόλο κανενός – καθενός ο ρόλος είναι σημαντικός και αναντικατάστατος – πρέπει να πούμε ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών.

Ανάλογα με την ευαισθησία, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σ' ότι αφορά τις ΔΜ, διαμορφώνεται η σχέση και η στάση του προς τους μαθητές του και τα προβλήματά τους. Ανάλογα με τη σχέση και τη στάση του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να προλαμβάνονται ή να δημιουργούνται προβλήματα μάθησης, να προλαμβάνονται ή να εντείνονται οι αρνητικές επιδράσεις που συχνά τα μαθησιακά προβλήματα συνεπάγονται. Ακόμη και τα προβλήματα, τα οποία οφείλονται σε εγγενείς αιτιολογικούς παράγοντες, όπως είναι η Δ, είναι δυνατό να αντιμετωπίζονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο χρόνο, ευκολότερα ή δυσκολότερα, ανάλογα με τη στάση του εκπαιδευτικού.

Για τους παραπάνω λόγους σ' όλο τον κόσμο προβάλλεται σήμερα η άποψη για ένα νέο μοντέλο δασκάλου. Του δασκάλου με βαθύτερη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, με επαρκή γνώση ειδικών μεθόδων και τεχνικών, με ευαισθησία. Του επαγγελματία δασκάλου, ο οποίος θα έχει τη δυνατότητα να προλαβαίνει ή να επισημαίνει, να καταγράφει, να αναλύει, αν ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει μόνος του ως ένα βαθμό ή με τη βοήθεια και των άλλων παραγόντων, τα προβλήματα των μαθητών του. Πρόκειται για τον ΠΟΛΥΔΥΝΑΜΟ – ΑΥΤΟΔΥΝΑΜΟ δάσκαλο.

Μια τέτοια αντίληψη και πολιτική είναι ανάγκη να ενστερνιστούμε και να προωθήσουμε στην εκπαιδευτική πράξη. Τότε θα είμαστε έντιμοι και χρήσιμοι για τα άτομα με αναπτυξιακά προβλήματα και δυσκολίες που περιγράψαμε παραπάνω και άλλα ενδεχομένως μοντέλα, τα οποία θα είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση των μαθητών και την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

II. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

1. Ποιος αξιολογεί;

Η αξιολόγηση του παιδιού είναι πάντα συλλογική δουλειά. Πρόσωπα, τα οποία μπορεί αν μετέχουν στην αξιολόγηση είναι:

- Ο δάσκαλος του παιδιού
- Άλλος δάσκαλος που έχει εκπαιδευτεί για να κάνει αξιολόγηση
- Ο Σχολικός Σύμβουλος
- Ο Δάσκαλος ειδικής αγωγής
- Ο Σχολικός Σύμβουλος Ε.Α.
- Οι γονείς
- Ο διευθυντής του σχολείου

Για περιπτώσεις μαθητών με σοβαρά ή περίπλοκα προβλήματα η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται από πολυεπιστημονική ή διεπιστημονική ομάδα αξιολόγησης.

Τέτοιες ομάδες είναι: Οι Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (Ν. 1566/85, άρθρο 33) και οι Κινητικές Διαγνωστικές Ομάδες του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 472/83, άρθρο 9).

2. Τι αξιολογεί;

α. Τα αισθητήρια όργανα. Πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση για αξιολόγηση του παιδιού, πρέπει να είμαστε βέβαιοι, ότι οι δυσκολίες του δεν οφείλονται σε βλάβες ή κακή λειτουργία των αισθητηρίων οργάνων, δηλαδή της όρασης και της ακοής.

β. Η υγεία του παιδιού. Είναι σημαντικό να ξέρει ο εξεταστής ότι τα προβλήματα του παιδιού δεν οφείλονται σε προβλήματα υγείας, ή σε φάρμακα τα οποία παίρνει το παιδί για πολύ καιρό.

γ. Τις αναπτυξιακές δεξιότητες. Πολλές από τις δεξιότητες του παιδιού αποτελούν βασικό υπόβαθρο για την μαθησιακή συμπεριφορά του και ο βαθμός του αποτελέσματος της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από το βαθμό ωριμότητας αυτών των δεξιοτήτων. Τέτοιες δεξιότητες είναι, για παράδειγμα: η οπτική και ακουστική αντίληψη, η οπτική και ακουστική μνήμη, το επίπεδο ευφυΐας, η προσοχή κ.α.

δ. Την ακαδημαϊκή μάθηση. Την επίδοση του μαθητή στις δύο βασικές δεξιότητες της γλώσσας και των μαθηματικών.

3. Πως αξιολογεί;

Για την αξιολόγηση του παιδιού οι εξεταστής χρησιμοποιεί κυρίως τα ακόλουθα μέσα:

α. Το ιστορικό του παιδιού. Πολλές φορές οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο ιστορικό του παιδιού φωτίζουν το πρόβλημα και διευκολύνουν την εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων.

Το ιστορικό περιλαμβάνει τέσσερις επιμέρους περιοχές:

- Το ατομικό ιστορικό
- Το οικογενειακό ιστορικό
- Το κοινωνικό ιστορικό
- Το σχολικό ιστορικό

β. Την κλινική παρατήρηση. Με την παρατήρηση καταγράφεται η εξωτερική συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη, στην αυλή του σχολείου, στο σπίτι κλπ.

γ. Ειδικά κριτήρια ελέγχου. Αυτά περιλαμβάνουν τα διάφορα ερωτηματολόγια, λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων, διάφορα tests κλπ.

Μέσα και υλικά, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος για να αξιολογεί τα παιδιά και ειδικότερα ο δάσκαλος ειδικής αγωγής, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται θα εξετάσουμε στα επόμενα κεφάλαια που περιλαμβάνονται στον άξονα «αξιολόγηση του παιδιού και εκτίμηση του προβλήματός του».

4. Μπορεί ο δάσκαλος να αξιολογεί τα παιδιά;

Αν και η αξιολόγηση γενικά είναι μια πολύ σπουδαία και δύσκολη διαδικασία, η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα μπορεί να είναι κατ' αρχήν θετική με τις εξής προϋποθέσεις:

α. Ο δάσκαλος να διαθέτει σχετική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αυτή μπορεί να δοθεί στα πλαίσια της μετεκπαίδευσης ή επιμόρφωσης δασκάλων από εκπαιδευτές οι οποίοι κατέχουν το αντικείμενο της αξιολόγησης και έχουν ασχοληθεί θεωρητικά και πρακτικά με το θέμα αυτό.

β. Να είναι έμπειρος δάσκαλος

Ο έμπειρος δάσκαλος εύκολα αντιλαμβάνεται τα προβλήματα των μαθητών του και κατανοεί τις δυσκολίες τους. Αν διαθέτει και σχετική εξειδικευμένη γνώση, μπορεί να τις προσδιορίζει ακριβώς και να σχεδιάζει προσαρμοσμένα προγράμματα για την αντιμετώπισή τους.

γ. Να διαθέτει κατάλληλο υλικό

Στα παιδαγωγικά εργαστήρια όλου του κόσμου, καθώς και στις τάξεις των σχολείων, δάσκαλο φωτισμένοι και εκπαιδευμένοι σχεδιάζουν και κατασκευάζουν πλήθος διαγνωστικού υλικού κατάλληλο για την αξιολόγηση των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες. Το υλικό αυτό μπορεί να χρησιμοποιείται από τον δάσκαλο για την αξιολόγηση των παιδιών και την εκτίμηση τόσο των μαθησιακών προβλημάτων ακαδημαϊκού τύπου όσο και των προβλημάτων που συνδέονται με τις αναπτυξιακές δεξιότητες.

δ. Να μπορεί να προσδιορίζει τα όρια των δικών του παρεμβάσεων

Είναι σημαντικό να ξέρει ο δάσκαλος ότι α) όσο προικισμένος κι όσο επαρκής από άποψη εκπαίδευσης κι αν είναι, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον ψυχολόγο, τον παιδοψυχίατρο, τον λογοπεδικό και άλλους ειδικούς επιστήμονες και β) πολλά παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα σοβαρά, περίπλοκα και αυστηρά εξειδικευμένα, ώστε να απαιτείται παρέμβαση επίσης αυστηρά εξειδικευμένων προσώπων, για να αξιολογηθούν και να εκτιμηθεί το πρόβλημά τους.

Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος πρέπει να μπορεί να καταλαβαίνει μέχρι που εκείνος μπορεί να φτάνει και από πού και πέρα χρειάζεται παρέμβαση πιο εξειδικευμένων προσώπων η παραπομπή του παιδιού σε πολυεπιστημονική (ή διεπιστημονική) ομάδα αξιολόγησης και να έχει το θάρρος και την επιστημονική εντιμότητα να το δηλώνει στον εαυτό του ή και στα πρόσωπα, τα οποία ενδιαφέρονται για το παιδί που εξετάζει. Σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται ο πειραματισμός, η προχειρότητα, ο αυτοσχεδιασμός, η ανευθυνότητα και το risk όταν αξιολογούμε ένα παιδί. Ο εξεταστής πρέπει να θυμάται όταν αξιολογεί το παιδί ότι από τη σοβαρότητα και την εγκυρότητα της εργασίας του θα εξαρτηθεί, ως ένα βαθμό, η παραπέρα εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη του.

Η άποψη ότι είναι δυνατό ο δάσκαλος, με τις προϋποθέσεις που αναφέραμε, να αξιολογεί τα παιδιά και να εκτιμά τα προβλήματα τους είναι σύμφωνη με σημαντικές αρχές που επικρατούν σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Μια τέτοια αρχή είναι: «Οι υπηρεσίες πρέπει να πηγαίνουν στο παιδί και όχι το παιδί στις υπηρεσίες».

Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να είναι αυτάρκες και αυτοδύναμο να αξιολογεί τους μαθητές του και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες τους. Η αυτοδυναμία

προϋποθέτει είτε τη διάθεση υποστηρικτικών υπηρεσιών, με όλους τους επιμέρους ειδικούς (γιατρούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.α.), είτε εκπαιδευτικό προσωπικό με θεωρητική και πρακτική επάρκεια, ώστε να μπορεί να αξιολογεί τους μαθητές και να αντιμετωπίζει τα προβλήματά τους.

Ένα σοβαρό πλεονέκτημα, στη δεύτερη περίπτωση είναι ότι παρεμβαίνει στο παιδί μόνο ένα πρόσωπο και μάλιστα πρόσωπο εξοικειωμένο μαζί του, όπως είναι ο δάσκαλος, αντί να παρεμβαίνουν πολλά και διαφορετικά πρόσωπα και η διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται στο σχολείο, δηλαδή σε χώρο οικείο στο παιδί.

Ασφαλώς δεν είναι τυχαία η τάση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στο διεθνή χώρο να διαμορφωθεί ένα νέο μοντέλο δασκάλου. Το μοντέλο του ΑΥΤΟΔΥΝΑΜΟΥ – ΠΟΛΥΔΥΝΑΜΟΥ δασκάλου. Του δασκάλου με περισσότερη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, σε σχέση με τον σημερινό ώστε να μπορεί να επισημαίνει τα προβλήματα των μαθητών του, να τα αναλύει, να τα ερμηνεύει ως ένα βαθμό και να σχεδιάζει προσαρμοσμένα προγράμματα για την αντιμετώπισή των δυσκολιών τους.

Η εμπειρία της Αγγλίας, σχετικά με το θέμα αυτό, αλλά και η δική μας εμπειρία είναι διαφωτιστική και ενθαρρυντική προς την κατεύθυνση αυτή.

Στη Σχολή Ψυχολογικής Υπηρεσίας στην περιοχή του Essex, εφαρμόζουν με επιτυχία, τώρα και αρκετά χρόνια, πρόγραμμα επιμόρφωσης δασκάλων για την αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και τον σχεδιασμό προγραμμάτων αντιμετώπισής τους. Οι δάσκαλοι αυτοί επιλέγονται, ώστε να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε θέματα δυσκολιών μάθησης και μετά την επιμόρφωσή τους τοποθετούνται σε πολυθέσια σχολεία ως συντονιστές. Ο ρόλος τους είναι να αξιολογούν μαζί με τους δασκάλους τους τα παιδιά που επισημαίνονται ότι έχουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και να σχεδιάζουν από κοινού κατάλληλα προγράμματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Ανάλογα με τις περιπτώσεις, συνεργάζονται με υποστηρικτικές υπηρεσίες και πάντοτε με τους γονείς.

Αλλά και η προσωπική εμπειρία που έχουμε από την διδασκαλία και την πρακτική άσκηση των δασκάλων και των νηπιαγωγών στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δ.Ε., τώρα και οκτώ χρόνια περίπου, σχετικά με το αντικείμενο αυτό, είναι αξιοπρόσεκτη. Ένας σημαντικός αριθμός από τους δασκάλους και τις νηπιαγωγούς που ακολουθούν την κατεύθυνση αυτή φτάνουν στο επίπεδο να μπορούν να αξιολογούν παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες και να εκτιμούν τα προβλήματά τους με εμπιστοσύνη και επάρκεια.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Η έρευνα με την οποία ασχοληθήκαμε, στα πλαίσια της πτυχιακής αυτής εργασίας, είχε θέμα «τη στάση εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών». Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική με ερωτηματολόγια τα οποία αφορούσαν εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας και προϋπηρεσίας.

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε απαραίτητο να αναφέρουμε ότι αρχικά αποβλέπαμε σε μία συγκριτική έρευνα επί του θέματος σε τρεις(3) μεγάλες πόλεις της Ελλάδας: Θεσσαλονίκη, Τρίπολη και Ηράκλειο. Για το λόγο όμως, μη παροχής άδειας για τη διεξαγωγή της έρευνας, από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, η έρευνα περιορίστηκε στο νομό Ηρακλείου μετά από συνεννόηση με την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση της συγκεκριμένης πόλης.

Η έρευνα διεξήχθη κυρίως στην πόλη του Ηρακλείου ενώ ένα μικρό δείγμα προέρχεται από τους δήμους, Γέργερης, Χερσονήσου και Τυλίσσου.

Σκοπός

Ο σκοπός της μελέτης αυτής έγκειται στα παρακάτω:

- Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς την αντιμετώπιση και την παρέμβαση του προς τα παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες.
- Μέσα από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων να γίνει παράθεση προτάσεων, που να αποβλέπουν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών και παρέμβαση σε όλα τα επίπεδα.

Στόχοι

- Συλλογή στοιχείων που αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών, τις αιτίες εμφάνισής τους, τους τρόπους αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς και την αποτελεσματικότητά ως προς την προσέγγιση τους.
- Διερεύνηση του βαθμού συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, φορέων αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, οικογένειας και άλλων ειδικοτήτων που σχετίζονται με το θέμα (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές).
- Δυνατότητα παροχής ειδικής εκπαίδευσης προς τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο αυτοί την επιζητούν.
- Προτεινόμενες λύσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Διαδικασία Έρευνας

Η έρευνα διήρκησε δέκα (10) μήνες. Ο Πληθυσμός μας ήταν εκατό(100) εκπαιδευτικοί. Ξεκινώντας την έρευνα πεδίου, ήρθαμε σε επαφή με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για να διαπιστώσουμε τη δυνατότητα παροχής άδειας για την διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία των τριών προαναφερθέντων πόλεων. Εν τέλει, η άδεια δόθηκε από την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση του Νομού Ηρακλείου.

Εξασφαλίζοντας το δείγμα της έρευνας, συντάξαμε το πρώτο ερωτηματολόγιο, βασιζόμενοι στους άξονες που είχαμε επιλέξει. Αξιοσημείωτη ήταν η συμβολή του Κ.Δ.Α.Υ. Ηρακλείου, το οποίο μας κατεύθυνε στην αποτελεσματικότερη διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, στην διατύπωση ορισμένων ερωτημάτων, στην δημιουργία ενός ικανοποιητικότερου ερωτηματολογίου έτσι ώστε να αποφύγουμε όσο είναι εφικτό, δυσκολίες και προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Αξίζει να αναφέρουμε, πως κατά τη διάρκεια της έρευνας ως φυσική απόρροια ήταν να αντιμετωπίσουμε κάποια εμπόδια που αφορούσαν την προσέγγιση των

εκπαιδευτικών, το χρόνο που μερικοί από αυτούς ήθελαν στη διάθεση τους για να απαντήσουν στα ερωτήματα μας και τη δυσκολία προσέγγισης των περιοχών που βρίσκονται έξω από την πόλη του Ηρακλείου. Μια επιπρόσθετη δυσκολία ήταν η παραβίαση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των χρονικών ορίων που είχαν συμφωνηθεί για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Το εργαλείο της έρευνας.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το κύριο εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για να συλλέξουμε τα στοιχεία μας, ήταν το ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από προκατασκευασμένες, ανοιχτές και κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Σύμφωνα με τον αριθμό του δείγματος και τους τομείς που θέλαμε να διερευνήσουμε, θεωρήσαμε ότι θα είναι αποτελεσματικότερο, τόσο στην συλλογή όσο και στην επεξεργασία, η ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η επεξεργασία έγινε με τη βοήθεια των προγραμμάτων excel και word.

Παρακάτω, θα παρουσιαστούν συνολικά τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσω διαγραμμάτων και λοιπών σχολίων.

Οι κεντρικοί άξονες στους οποίους στηρίχτηκε η έρευνα ήταν έξι (6):

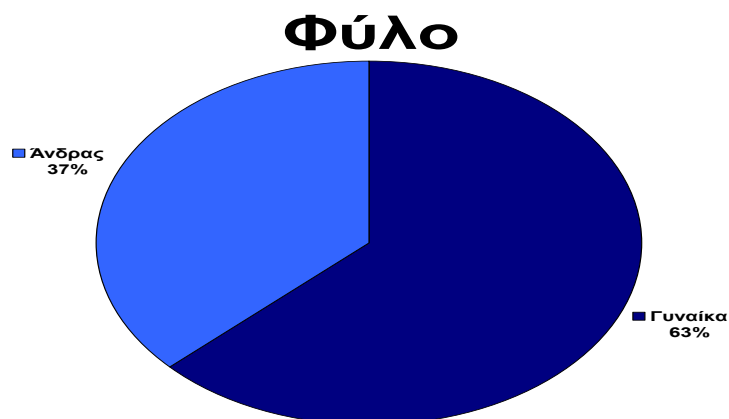
1. Τα ατομικά στοιχεία του ερωτώμενου.
2. Την επιμόρφωση του, την εμπειρία του ως προς το θέμα και τις γενικότερες γνώσεις του.
3. Τον τρόπο αντιμετώπισης και αξιολόγησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.
4. Την δυνατότητα εξειδίκευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες στον ελλαδικό χώρο.
5. Τη συνεργασία του με εξωτερικούς φορείς (Κ.Δ.Α.Υ.), με άλλες ειδικότητες (κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, κ.α.) και με τις οικογένειες των παιδιών.
6. Τις προτεινόμενες λύσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ατομικά στοιχεία ερωτώμενου.

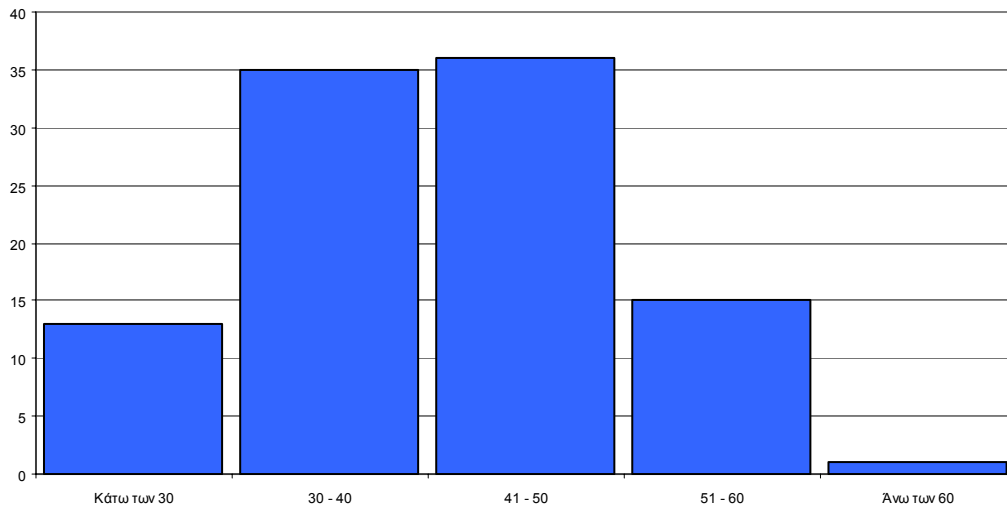
Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τέσσερα(4) ερωτήματα:

- **Φύλο**, από τους εκατό ερωτηθέντες το **63%** ήταν **γυναίκες** ενώ το **37%** ήταν **άντρες**.



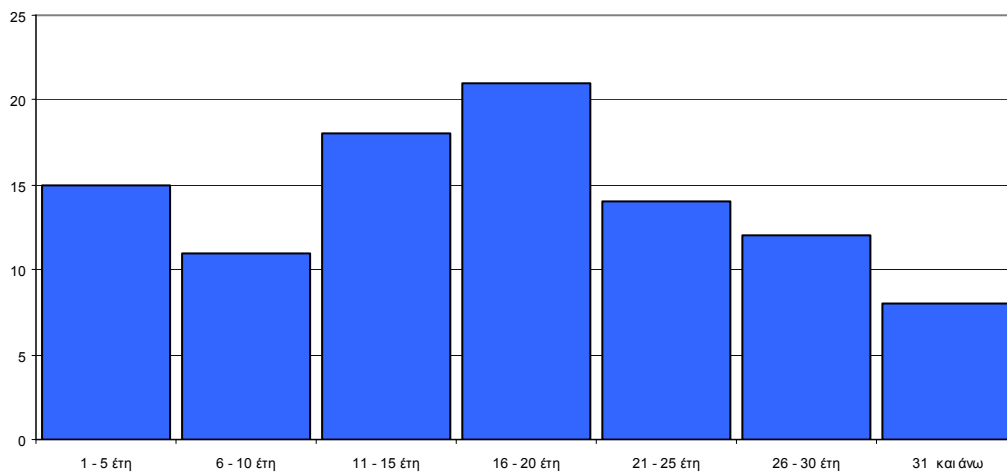
- **Ηλικία**, το ποσοστό των περισσότερων ερωτηθέντων ήταν **ηλικίας 30 έως 50 ετών (71%)** έπεται η ηλικία **51 έως 60 ετών (15%)**, η ηλικία **κάτω των 30 ετών (13%)** και τέλος η ηλικία **άνω των 60 ετών (1%)**

Ηλικία

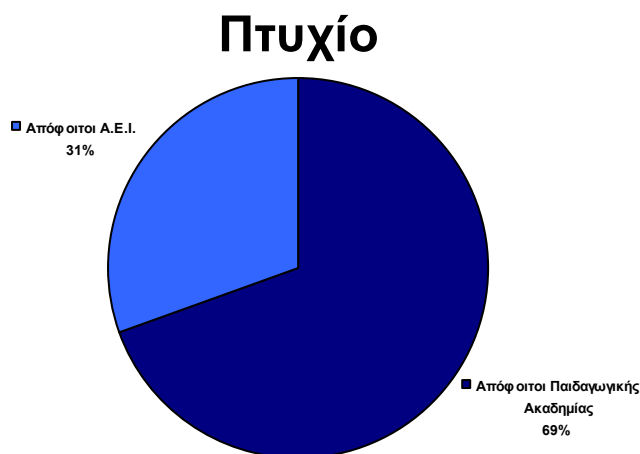


• **Χρόνια προϋπηρεσίας**, ως επί το πλείστον τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων κυμαίνονταν από **11 μέχρι 20 έτη (39%)**, ακολουθούν τα **1 έως 5 έτη (15%)**. Με πολύ μικρή διαφορά ακολουθούν οι ερωτηθέντες από **21 έως 25 έτη** προϋπηρεσίας με το ποσοστό του **14%**. Έπονται τα **26 έως 30 έτη** προϋπηρεσίας καθώς και από **6 έως 10 έτη** που αντιπροσωπεύονται από τα ποσοστά των **12%** και **11%** αντίστοιχα. Τέλος το ποσοστό του **8%** αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς με **31 έτη προϋπηρεσίας και άνω**.

Προϋπηρεσία



- **Πτυχίο**, το συντριπτικό ποσοστό του **70%** των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας ενώ το ποσοστό του **31%** είναι απόφοιτοι Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.). Επίσης το **49%** των εκπαιδευτικών έχουν αποκτήσει το πτυχίο της Εξομοίωσης.



- **Επιπλέον τίτλοι σπουδών**, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών **18,6%** έχουν αποκτήσει περαιτέρω **Επιμόρφωση- Μαράσλειο**. Ακολουθούν οι ερωτηθέντες που έχουν αποκτήσει **πτυχίο από άλλη σχολή** με ποσοστό **17,5%** και έπονται οι **κάτοχοι μεταδιδακτορικού (4,1%), Master (2,1%)** και **Διδακτορικού (1%)**. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι οι σχολές από τις οποίες έχουν αποκτήσει και δεύτερο πτυχίο οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως οι σχολές Νομικής, Παντείου Πανεπιστημίου, Φιλοσοφικής.

2. Την επιμόρφωση, την εμπειρία του ως προς το θέμα και τις γενικότερες γνώσεις του.

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει την διερεύνηση τριών παραμέτρων:

ι. Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

- **Σεμινάρια επιμόρφωσης**. Από το συνολικό ποσοστό του 90% (το 10% δεν απάντησε), μόλις το **29%** των ερωτηθέντων των εκπαιδευτικών **έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης πάνω στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών**. Κυρίως το θέμα των σεμιναρίων που επέλεξαν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικότερα οι Μαθησιακές Δυσκολίες και ακολουθούν τα

σεμινάρια με θέμα τη Δυσλεξία. Έπονται με μικρότερο ποσοστό παρακολούθησης, θέματα σεμιναρίων όπως οι Μαθησιακές Δυσκολίες στο Δημοτικό, Μαθησιακές Δυσκολίες στην πρώτη τάξη καθώς και Μαθησιακές Δυσκολίες στην σχολική τάξη. Οι επικρατούσες ώρες παρακολούθησης του σεμιναρίου είναι από έξι(6) μέχρι σαράντα (40) ώρες.



ii. Εμπειρία ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες

- Αν οι ερωτηθέντες είχαν ή έχουν τώρα στην τάξη τους παιδιά που α)φοιτούν σε τμήματα ένταξης, β)παραπέμφθηκαν στο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ), γ)παραπέμφθηκαν σε άλλη σχετική υπηρεσία, δ)που ζήτησαν υποστήριξη από σχολικό σύμβουλο, ε)τίποτα από τα παραπάνω...

Από τη μέχρι τώρα εμπειρία τους το ποσοστό του 39,1% των εκπαιδευτικών, είχε παιδιά που παραπέμφθηκαν στο Κ.Δ.Α.Υ., το ποσοστό του 33,3% των ερωτηθέντων είχε στην τάξη του παιδιά που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης, ενώ το 31,5% των εκπαιδευτικών ζήτησαν υποστήριξη από σχολικό σύμβουλο. Έπεται το ποσοστό του 25% των ερωτηθέντων που δεν θα ενεργούσε τίποτα από τα παραπάνω. Τέλος το 6,6% είχε στην τάξη του παιδιά που παραπέμφθηκαν σε άλλη σχετική υπηρεσία.

- Προσωπική εμπειρία με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες από το οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον

Από το συνολικό ποσοστό των ερωτηθέντων που είναι το 97% (το 3% δεν απάντησε) το 31% είχε προσωπική εμπειρία με παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους

δυσκολίες. Το παραπάνω ποσοστό διαμοιράστηκε ισομερώς (50% και 50% αντίστοιχα) στα παρακάτω ερωτήματα: αν έχει διαγνωστεί κάποια Μαθησιακή Δυσκολία στα παιδιά αυτά από κάποιον ειδικό και αν πιστεύουν οι ερωτώμενοι σύμφωνα με τις γνώσεις τους ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

iii. Γνώσεις του εκπαιδευτικού που αφορούν τις προαναφερθείσες δυσκολίες.

- Οι πληθυσμιακές ομάδες που παρατηρούνται περιστατικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στο παραπάνω ερώτημα παρατίθενται κάποιες προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να τις χαρακτηρίσουν, ανάλογα με το αν συμφωνούν ή όχι, με τους παρακάτω χαρακτηρισμούς: λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ. Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τα ποσοστά που συγκεντρώνει κάθε πρόταση:

- ❖ οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο: 45,2% (αρκετά).
- ❖ οικογένειες με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο: 83,1%(λίγο).
- ❖ οικογένειες μεταναστών: 43% (αρκετά).
- ❖ μονογονεϊκές οικογένειες: 50,6% (λίγο).
- ❖ οικογένειες που ανήκουν σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες π.χ. αθίγγανοι: 41,3% (πάρα πολύ).
- ❖ οικογένειες με μειωμένο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους: 35,5% (πολύ).
- ❖ οικογένειες με χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά τους σε σχέση με το σχολείο: 34,4% (πολύ).

- Αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται αρκετά σε νευρολογικής φύσεως παράγοντες(48,9%), στην κληρονομικότητα(40%), στο οικογενειακό περιβάλλον(39,8%) καθώς και σε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες (32,3%). Αντίθετα πιστεύουν ότι η εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών οφείλονται πολύ λίγο στο σχολικό περιβάλλον(το

ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει την τελευταία άποψη ανέρχεται στο 4%).

3. Τρόπος αντιμετώπισης και αξιολόγησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δουλεύοντας με ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.

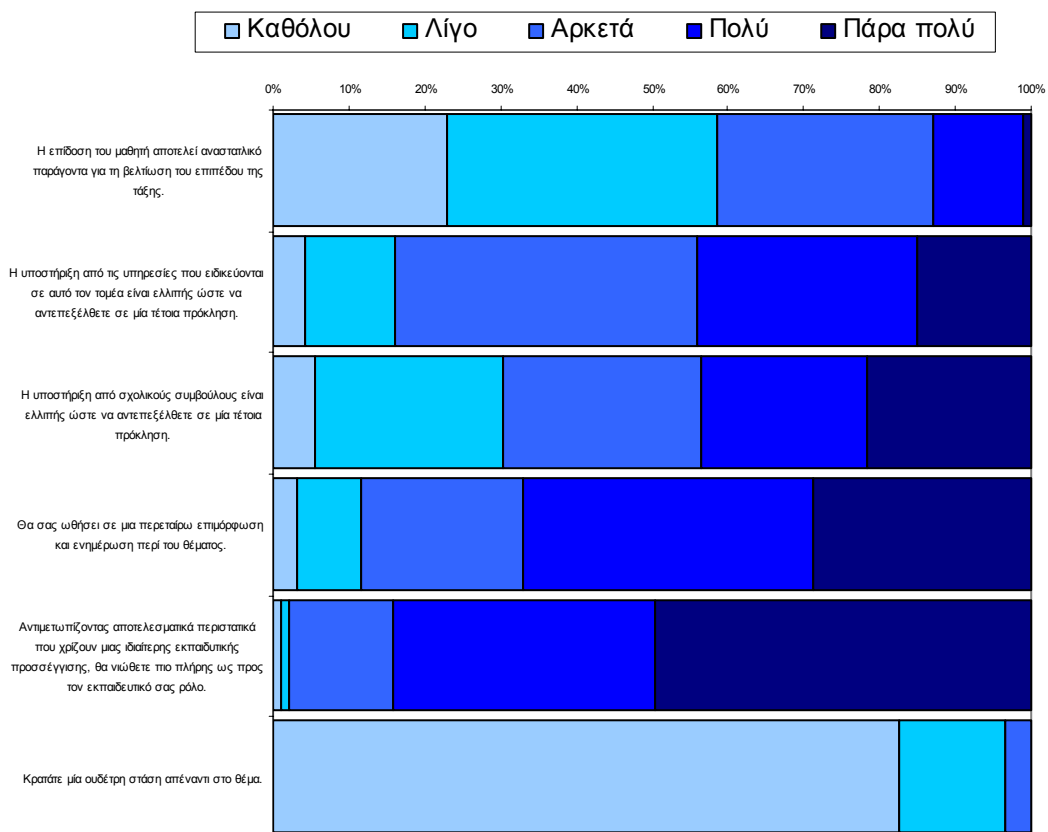
Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (49,5%) νιώθουν πιο πλήρεις στον εκπαιδευτικό τους ρόλο, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά περιστατικά που χρήζουν μιας ιδιαίτερης εκπαιδευτικής προσέγγισης. Το ποσοστό του 38,3% υποστηρίζει ότι η εργασία με ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην ώθηση τους προς μια περαιτέρω επιμόρφωση και ενημέρωση περί Μαθησιακών Δυσκολιών.

Επιπλέον το ποσοστό του 29% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η υποστήριξη από τις υπηρεσίες που ειδικεύονται σε αυτό τον τομέα είναι ελλιπής με αποτέλεσμα οι ίδιοι να νιώθουν ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν επιτυχώς, δουλεύοντας με ένα παιδί με Μαθησιακές δυσκολίες.

Εν συνεχεία, στην διατύπωση της πρότασης ότι η υποστήριξη από σχολικούς συμβούλους είναι ελλιπής, οι απόψεις των ερωτηθέντων δίστανται. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως κάτι τέτοιο συμβαίνει λίγο έως αρκετά με ποσοστό 26,1%(λίγο) και 25% (αρκετά).Ενώ το ποσοστό του 35,9% πιστεύει πως η επίδοση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη βελτίωση του επιπέδου της τάξης.

Τέλος, το ποσοστό του 82,6% των εκπαιδευτικών δεν κρατούν ουδέτερη στάση απέναντι στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών.

Δουλεύοντας με ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρείτε ότι:



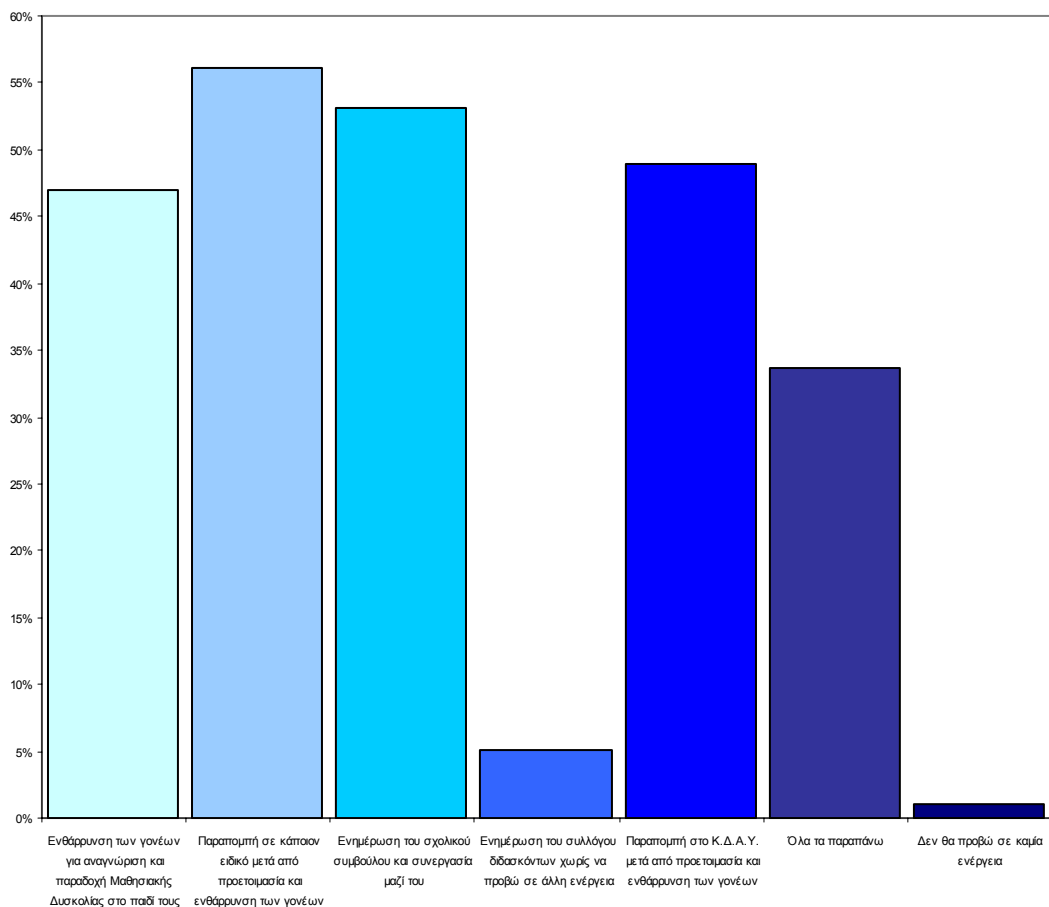
- Τα συναισθήματα που προκαλούνται στους εκπαιδευτικούς, δουλεύοντας με ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται με ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες:

- ❖ Αισθάνονται **αρκετό άγχος** σε ποσοστό **33,3%**
- ❖ Το ποσοστό του **55,8%** δεν αισθάνεται **καθόλου οίκτο**.
- ❖ Το ποσοστό του **87,8%** δεν αισθάνεται **καθόλου εμπάθεια**.
- ❖ Το ποσοστό του **51,8%** δεν **ταυτίζεται** καθόλου.
- ❖ Το ποσοστό του **90,6%** δεν **αδιαφορεί** καθόλου.
- ❖ Το ποσοστό του **69,1%** δεν νιώθει **καθόλου θυμό**.

- ❖ Το ποσοστό **25%** νιώθει κούραση αρκετά μέχρι πάρα πολύ.
- ❖ Το ποσοστό του **63,2%** δεν νιώθει καθόλου ματαίωση.
 - Οι ενέργειες που θα προβούν οι εκπαιδευτικοί, αν η οικογένεια ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες δεν δείχνει το ανάλογο ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση της προαναφερθείσας δυσκολίας.
- ❖ Το ποσοστό του **56,1%** θα παρέπεμπε το παιδί σε κάποιον ειδικό μετά από προετοιμασία και ενθάρρυνση των γονέων.
- ❖ Το ποσοστό του **53,1%** θα ενημέρωνε σχολικό σύμβουλο και θα συνεργαζόταν μαζί του.
- ❖ Το ποσοστό του **49%** θα παρέπεμπε στο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης μετά από προετοιμασία και ενθάρρυνση των γονέων.
- ❖ Ακολουθεί το ποσοστό του **46,9%** που θα ενθάρρυνε τους γονείς για αναγνώριση και παραδοχή Μαθησιακής Δυσκολίας του παιδιού τους.
- ❖ Το ποσοστό του **33,7%** των εκπαιδευτικών θα έπρατταν όλα τα παραπάνω.
- ❖ Το ποσοστό του **5,1%** θα ενημέρωνε το σύλλογο διδασκόντων χωρίς να προβεί σε άλλη ενέργεια.
- ❖ Ενώ το **1%** δεν θα προβούσε σε καμία ενέργεια.

Ενέργειες Εκπαιδευτικών



- **Τρόπος αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Με βάση τον τρόπο αξιολόγησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα ποσοστά των **62,8%** και **42,7%** των εκπαιδευτικών **αξιολογούν την προσπάθεια για πρόοδο καθώς και την πρόοδο που έχει κάνει ο μαθητής, αντίστοιχα**. Ενώ τ'ότι ο **τρόπος βαθμολόγησης ποικίλει ανάλογα με τον μαθητή** αντιπροσωπεύει το ποσοστό του **27,9%**.

Επιπλέον, για το ποσοστό του **41,9%** η αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου του μαθητή πραγματοποιείται σύμφωνα με την τάξη που φοιτά. Τέλος, το **68,2%** δεν επιθυμεί να δώσει κίνητρα στον μαθητή για να προσπαθήσει περισσότερο μέσω μίας πιο αυστηρής βαθμολόγησης.

- Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να αντιμετωπίζονται ανάλογα με την μορφή δυσκολίας από συνήθη τάξη , συνήθη τάξη με εφαρμογή προγράμματος παράλληλης στήριξης, τμήματα ένταξης, ειδικό σχολείο.
- ❖ Σύμφωνα με το ποσοστό του **50%** οι **Μαθησιακές Δυσκολίες ήπιας μορφής** πρέπει να αντιμετωπίζονται **από συνήθη τάξη**.
- ❖ Το ποσοστό του **52,1%** αναδεικνύει ότι οι **Μαθησιακές Δυσκολίες μέτριας μορφής** πρέπει να αντιμετωπίζονται από **συνήθη τάξη αλλά με την εφαρμογή προγράμματος παράλληλης στήριξης**.
- ❖ Το ποσοστό του **49%** δείχνει ότι οι **Μαθησιακές Δυσκολίες βαριάς μορφής** πρέπει να αντιμετωπίζονται σε **ειδικό σχολείο**.

4. Την δυνατότητα εξειδίκευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες στον ελλαδικό χώρο.

- **Η συμβολή της κατάρτισης στην αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Από το συνολικό ποσοστό του 97%, το **71%** των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η κατάρτιση βοηθά **πάρα πολύ** στην αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών.

- **Η επάρκεια της επιστημονικής κατάρτισης που παρέχεται για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών από το Παιδαγωγικό Τμήμα.**

Από το συνολικό ποσοστό του 91% των ερωτηθέντων, το **40%** επιλέγει από τους χαρακτηρισμούς που έχουμε στο ερώτημά μας (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ) το χαρακτηρισμό **λίγο** για την επάρκεια της επιστημονικής κατάρτισης που παρέχεται για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών από το Παιδαγωγικό Τμήμα.

- **Ύπαρξη καλά καταρτισμένων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Με βάση την άποψη του 97% των ερωτηθέντων, το 41% υποστηρίζει ότι είναι πολύ λίγοι οι εκπαιδευτικοί που είναι καλά καταρτισμένοι για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

- **Επάρκεια ευκαιριών που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση πάνω σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα το μισό ποσοστό από τους ερωτηθέντες (53%) υποστηρίζει ότι οι ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση είναι λίγες, πάνω σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών.

- **Αναζήτηση των εκπαιδευτικών για διόδους ατομικής επιμόρφωσης (παρακολούθηση σεμιναρίων, ανάγνωση βιβλίων).**

Το 41% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι είναι αρκετοί οι συνάδελφοι τους που αναζητούν διόδους ατομικής επιμόρφωσης, όπως παρακολούθηση σεμιναρίων, ανάγνωση βιβλίων.

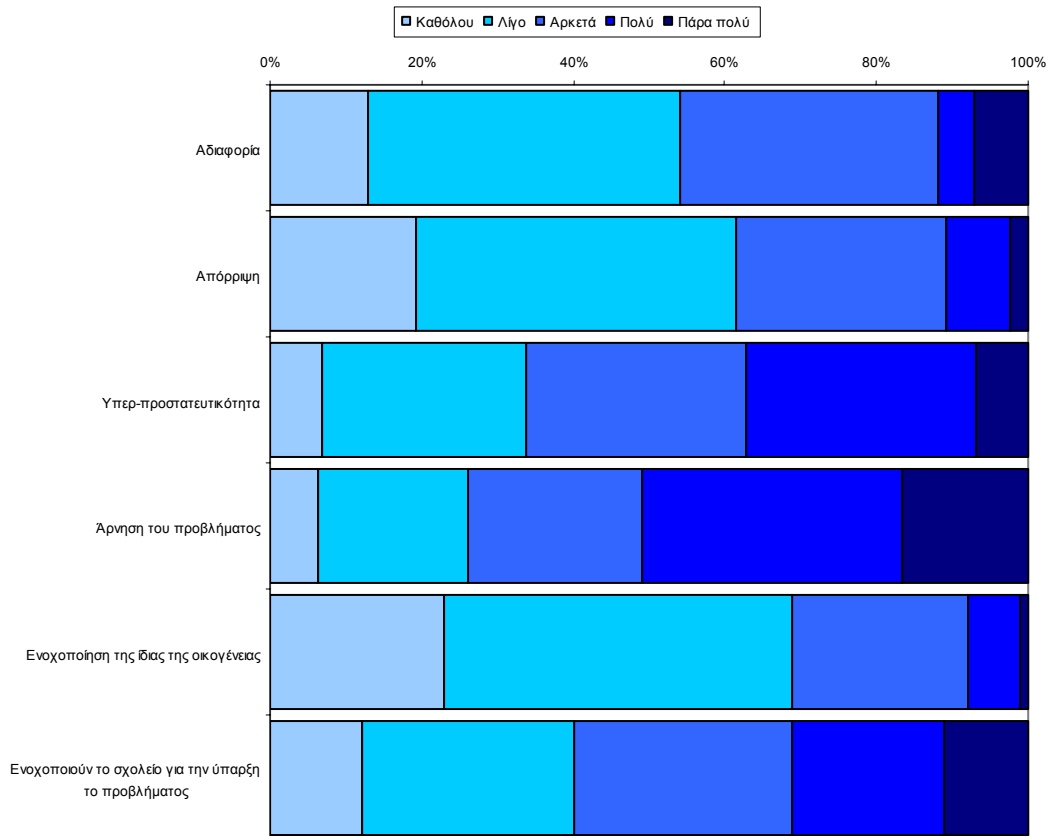
5. **Τη συνεργασία του με εξωτερικούς φορείς (Κ.Δ.Α.Υ.), με άλλες ειδικότητες (κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή, κ.α.) και με τις οικογένειες των παιδιών.**

- **Η ύπαρξη αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, μετά από παραπομπή του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ανάλογη υπηρεσία.**

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που είχαν ή έχουν στη τάξη τους παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και έχουν παραπεμφθεί σε ανάλογη υπηρεσία, πιστεύει το 20% ότι βοήθησε αρκετά ενώ το 24% ότι η παρέμβαση συνέβαλε λίγο στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών του παιδιού.

- Ο βαθμός σπουδαιότητας α)της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, β)της συνεργασίας των γονέων με άλλους ειδικούς, γ)του ρόλου της οικογένειας στην αποκατάσταση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.
- ❖ Το ποσοστό του **89,9%** πιστεύει ότι είναι **πάρα πολύ** σημαντική η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.
 - ❖ Το ποσοστό του **87%** υποστηρίζει ότι είναι **πάρα πολύ** σημαντική η συνεργασία των γονέων με άλλους ειδικούς (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή).
 - ❖ Το ποσοστό του **81%** αντιπροσωπεύει την άποψη ότι είναι **πάρα πολύ** σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας στην αποκατάσταση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.
- Άποψη των εκπαιδευτικών για τις αντιδράσεις των γονέων με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες
- ❖ Το **41,2%** πιστεύει ότι η **αδιαφορία** χαρακτηρίζει **λίγο** τους γονείς με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.
 - ❖ Το **42,2%** υποστηρίζει ότι η **απόρριψη** χαρακτηρίζει **λίγο** τους γονείς με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.
 - ❖ Το **29,2%** με το **30,3%** υποστηρίζει ότι η **υπερπροστατευτικότητα** είναι ένα στοιχείο της συμπεριφοράς που υπάρχει **αρκετά έως πολύ** στους προαναφερθέντες γονείς.
 - ❖ Το **34,4%** εκφράζει την άποψη ότι σε **πολύ μεγάλο** βαθμό οι γονείς **αρνούνται την ύπαρξη του προβλήματος** που αντιμετωπίζει το παιδί τους.
 - ❖ Το **46%** πιστεύει ότι **η ίδια η οικογένεια ενοχοποιείται πολύ λίγο** για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί.
 - ❖ Το **27,8%** με **28,9%** των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι **οι γονείς ενοχοποιούν το σχολείο, λίγο έως αρκετά**, για την ύπαρξη του προβλήματος.

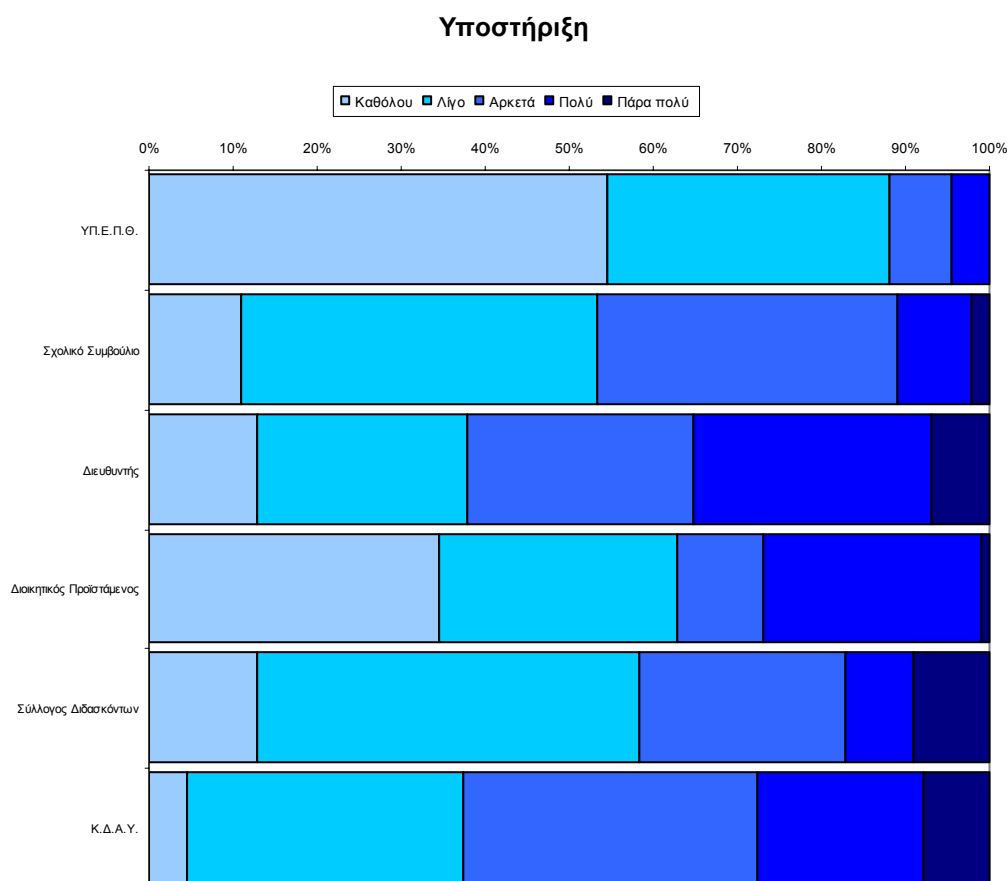
Αντιδράσεις γονέων



- Η παροχή ουσιαστικής υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, σε περιπτώσεις παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες από:

- ❖ **Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων(ΥΠ.Ε.Π.Θ.)** το μισό ποσοστό των ερωτηθέντων (**56,4%**) πιστεύει ότι δεν παρέχεται **καθόλου υποστήριξη** από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- ❖ **Σχολικό Σύμβουλο:** το **41,1%** εκφράζει την άποψη ότι η παροχή υποστήριξης από το σχολικό σύμβουλο είναι **λίγη**.
- ❖ **Διευθυντής:** το **26,6%** με **28,7%** πιστεύει ότι ο διευθυντής παρέχει υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό **λίγο έως αρκετά**.
- ❖ **Διοικητικός προϊστάμενος:** το **37,5%** με **45,5%** εκφέρει την άποψη ότι ο διοικητικός προϊστάμενος βοηθάει τους εκπαιδευτικούς **λίγο έως καθόλου**, στην αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών.
- ❖ **Σύλλογος διδασκόντων:** το ποσοστό του **38,5%** πιστεύει ότι ο σύλλογος διδασκόντων παρέχει **πολύ λίγη υποστήριξη** στους εκπαιδευτικούς.

- ❖ **Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.):** το ποσοστό του **33,3%** με **35,6%** των ερωτηθέντων πιστεύει ότι το Κ.Δ.Α.Υ. ως ανάλογη υπηρεσία για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων (Μαθησιακές Δυσκολίες) παρέχει **λίγη έως αρκετή** υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που έχουν στις τάξη τους παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.



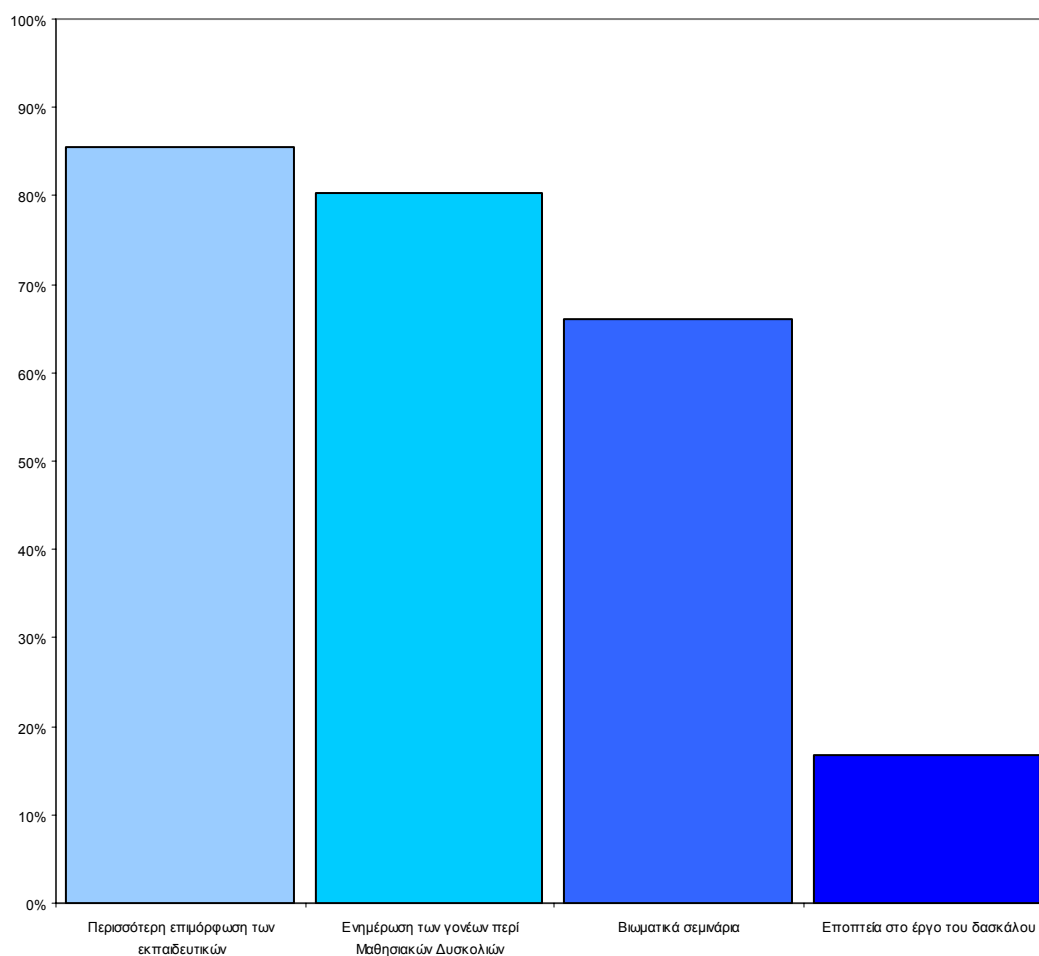
- **Συμβολή Κοινωνικού Λειτουργού και Ψυχολόγου σε κάθε Σχολείο για την αντιμετώπιση (εκτός των άλλων) και των Μαθησιακών Δυσκολιών.**

Από το συνολικό ποσοστό του 97% των εκπαιδευτικών, το **65%** πιστεύει ότι η **παρουσία Κοινωνικού Λειτουργού και Ψυχολόγου σε κάθε σχολείο** θα βοηθούσε **πάρα πολύ** στην αντιμετώπιση (εκτός των άλλων) και των Μαθησιακών Δυσκολιών.

6. Προτεινόμενες λύσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών.

- Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών.
 - ❖ Το ποσοστό του **85,6%** προτείνουν **περισσότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**.
 - ❖ Το ποσοστό του **80,4%** υποστηρίζει την **ενημέρωση των γονέων περί μαθησιακών δυσκολιών**.
 - ❖ Το ποσοστό του **66%** επιθυμεί την **πραγματοποίηση βιωματικών σεμιναρίων**.
 - ❖ Το συντριπτικό ποσοστό του **83,2%** των εκπαιδευτικών **δεν επιθυμεί εποπτεία στο έργο του**.

Προτάσεις



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψαν μια σειρά από βασικά συμπεράσματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως καταρτισμένοι γνωστικά, όσον αφορά τον όρο των Μαθησιακών Δυσκολιών, αντιθέτως είναι γνώστες επιμέρους αποσπασματικών στοιχείων και χαρακτηριστικών των Μαθησιακών Δυσκολιών.
2. Οι εκπαιδευτικοί αφενός αναζητούν διόδους επίκαιρης ατομικής επιμόρφωσης, αφετέρου μόλις το 29% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια.. Μέσω της επαφής που είχαμε μαζί τους, μας ανέφεραν ότι τα σεμινάρια επιμόρφωσης επιφέρουν κορεσμό στους ίδιους, εν τούτοις θα προτιμούσαν τη συμμετοχή τους σε βιωματικά σεμινάρια.
3. Με βάση την άποψη των εκπαιδευτικών, οι Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται κυρίως σε οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Το παραπάνω εκφράζεται και από την άποψη του Simon που υποστηρίζει ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση του παιδιού.⁹⁸ Αντίθετα πιστεύουν ότι σπάνια εμφανίζονται περιστατικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε οικογένειες με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, η προαναφερθείσα άποψη έρχεται σε αντίθεση με την απάντηση τους στην επόμενη μας ερώτηση, στην οποία υποστηρίζουν ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται στην κληρονομικότητα.
4. Στην ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί (Αν η οικογένεια ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες δε δείχνει το ανάλογο ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση του προβλήματος, σε ποιες ενέργειες θα προβείτε.) παρατηρούμε έναν διχασμό. Δείχνουν εμπιστοσύνη σε υπηρεσίες που αντιμετωπίζουν περιστατικά με Μαθησιακές Δυσκολίες(π.χ. Κέντρο

⁹⁸ Δέσποινα Δήμου,(1982). «Η Δυσορθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις». Αθήνα: XX.

Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) αλλά απ' την άλλη πλευρά υποστηρίζουν ότι η παραπομπή σε τέτοιου είδους υπηρεσίες δεν αποφέρει κάποιο αποτέλεσμα.

5. Όσον αφορά την ερώτηση για τους Σχολικούς Συμβούλους, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται όπως και στο προηγούμενο συμπέρασμα. Υποστηρίζουν ότι θα απευθύνονταν σε Σχολικό Σύμβουλο, σε περίπτωση που η οικογένεια δεν έδειχνε το ανάλογο ενδιαφέρον για το πρόβλημα, αντιθέτως πιστεύουν ότι η βοήθεια από σχολικό σύμβουλο είναι ελλιπής. Αυτού του είδους η υποστήριξη από υπηρεσίες και Σχολικούς Συμβούλους, τους προκαλεί το αίσθημα της μη ανταπόκρισης σε περιστατικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.
6. Επίσης οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι δεν τους παρέχεται καμία βοήθεια από το Υπουργείο Παιδείας καθώς και από Διοικητικούς Προϊσταμένους. Σε αντίθεση με την υποστήριξη που τους παρέχεται από το Διευθυντή, η οποία πιστεύουν ότι είναι αρκετή.
7. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, ότι όχι μόνο δεν κρατούν ουδέτερη στάση απέναντι στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά ένα τέτοιο περιστατικό θα τους ωθούσε σε περαιτέρω επιμόρφωση. Επιπλέον, η αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών τους δημιουργεί το συναίσθημα της πληρότητας ως προς τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.
8. Τα κυρίαρχα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι το άγχος για την αντιμετώπιση ενός ανάλογου περιστατικού. Το παραπάνω συναίσθημα παρατηρείται περισσότερο στις γυναίκες παρά στους άντρες εκπαιδευτικούς. Ακόμα οι ερωτηθέντες διακατέχονται από το συναίσθημα του κορεσμού όταν πρέπει να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους περιστατικά.
9. Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να γίνεται, λαμβάνοντας υπ' όψιν το μαθησιακό επίπεδο της υπόλοιπης τάξης. Το παραπάνω αναφέρεται και στο θεωρητικό μας μέρος, στο οποίο εκφράζεται η άποψη, ότι αν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αξιολογούνται με βάση το μαθησιακό επίπεδο της τάξης, αυτά πάντα θα αδικούνται.⁹⁹ Επιπλέον, οι ερωτηθέντες αξιολογούν

⁹⁹ <http://www.dyslexia.gr>

περισσότερο την προσπάθεια για πρόοδο που έχει κάνει ο μαθητής ο οποίος αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες.

10. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις απόψεις για τις αντιδράσεις της οικογένειας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών δεν αποδέχεται το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί. Στο θεωρητικό μας μέρος αναφέρεται η αναγκαιότητα της αναγνώρισης και παραδοχής της δυσκολίας του παιδιού από την οικογένεια.¹⁰⁰ Παρόλα αυτά, σε περίπτωση που η οικογένεια δεν έδειχνε το ανάλογο ενδιαφέρον για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, το μεγαλύτερο ποσοστό υποστηρίζει ότι θα ενημέρωνε τον Σχολικό Σύμβουλο ή θα παρέπεμπε το παιδί σε κάποιον ειδικό, ενώ μικρότερο ποσοστό θα ενθάρρυνε τους γονείς για αναγνώριση και παραδοχή της δυσκολίας του παιδιού.
11. Διερευνώντας την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι υποστηρίζουν πως η επιστημονική κατάρτιση που παρέχεται για την αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών από το Παιδαγωγικό Τμήμα είναι ελλιπής. Υποστηρίζουν ότι οι ευκαιρίες για επιμόρφωση πάνω σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών που δίνονται στους εκπαιδευτικούς είναι ελάχιστα επαρκείς. Επίσης, πιστεύουν ότι υπάρχουν λίγοι καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το παραπάνω αναφέρεται στο θεωρητικό μας μέρος, όπου εκφράζεται η άποψη ότι οι δάσκαλοι δεν είναι εκπαιδευμένοι για την αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων, που χρειάζονται ευαισθητοποιημένους και εξειδικευμένους παιδαγωγούς.¹⁰¹ Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, ότι αφενός οι ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι υπάρχουν λίγοι καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση προαναφερθέντων δυσκολιών, αφετέρου σε επόμενη ερώτηση αναφέρουν ότι είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν διόδους ατομικής επιμόρφωσης.
12. Σε επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών με ειδικούς (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές), οι ίδιοι αναφέρουν ότι μια

¹⁰⁰ <http://www.specialeducation.gr>

¹⁰¹ Παντελιάδου Σουζάνα, (2003-2004). «Εκπαιδευτική Κοινότητα». Τεύχος:68 Οκτώβριος 2003-Ιανουάριος 2004.

τέτοιου είδους συνεργασία αποτελεί έναν πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Συγκεκριμένα και στο θεωρητικό μας μέρος εκφράζεται η άποψη ότι έχει μεγάλη σημασία η διεπιστημονική συνεργασία(εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές) και η ύπαρξη της ομάδας ειδικών τόσο κατά τη διάγνωση όσο και κατά την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο ρόλος της διεπιστημονικής ομάδας δεν περιορίζεται μόνο στην παρακολούθηση των προγραμμάτων αλλά και σε παρεμβάσεις στο θεσμικό πλαίσιο με προτάσεις για βελτίωση, αλλαγές και άλλα.¹⁰² Αξίζει να αναφερθεί ότι το συντριπτικό ποσοστό του 65% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η παρουσία κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου εντός του σχολικού πλαισίου θα βοηθούσε πάρα πολύ για την αντιμετώπιση, (εκτός των άλλων), και των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο θεωρητικό μας μέρος εκφράζεται η παρακάτω άποψη σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού: η εργασία του κοινωνικού λειτουργού επικεντρώνεται στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια και το σχολείο.¹⁰³

13. **Οι προτεινόμενες λύσεις** των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι οι παρακάτω:

A. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν περισσότερη επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των προαναφερθέντων δυσκολιών. Αξίζει να αναφερθεί, ότι σε συζήτηση που είχαμε με εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολείων υπήρξε μια έντονη επιθυμία ανανέωσης των επιμορφωτών, έτσι ώστε να μην διακατέχονται από το συναίσθημα του κορεσμού κατά την παρακολούθηση των σεμιναρίων-ο κορεσμός προκαλείται από την ανακύκλωση των γνώσεων-καθώς και για να υπάρχει ενδελέχεια και εξέλιξη στις γνώσεις τους για τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

¹⁰² Τζουριάδου Μ., Μπιτζαράκης Π., (1987). Μαθησιακές Δυσκολίες, Μοντέλα αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Αθήνα:ΧΧ

¹⁰³ Καλλινικάκη Θεανώ, (1990). «Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών». Ελληνική Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού «Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες- Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Β. Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν περιστατικά με Μαθησιακές Δυσκολίες επιθυμούν την ενημέρωση των γονέων περί Μαθησιακών Δυσκολιών.
- Γ. Επιθυμούν την πραγματοποίηση περισσότερων βιωματικών σεμιναρίων. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι επιθυμούν περισσότερο τη συμμετοχή τους σε βιωματικά σεμινάρια, παρά σε σεμινάρια στα οποία ο ρόλος τους περιορίζεται σε παθητικό και ανενεργό, γεγονός το οποίο δεν αντικατοπτρίζεται από τις απαντήσεις των ιδίων στο ερωτηματολόγιο.
- Δ. Επίσης, αποδίδουν πολύ σημαντικό ρόλο στη συνεργασία με ειδικούς φορείς, πράγμα που περιλαμβάνεται στις προτεινόμενες λύσεις των ιδίων για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αξιοσημείωτο είναι ότι προτείνουν την παρουσία κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου στο σχολικό πλαίσιο για την αποτελεσματικότερη προσέγγιση των προαναφερθέντων δυσκολιών.
- Ε. Μία άλλη προτεινόμενη λύση των εκπαιδευτικών είναι η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων (γονείς , εκπαιδευτικοί, υπηρεσίες) σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο προγραμματισμό.
- ΣΤ. Προτείνουν την τοποθέτηση παιδαγωγών ειδικής αγωγής από το Υπουργείο Παιδείας σε τμήματα ένταξης, ώστε να υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και κατ' επέκταση να επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών τους.
- Ζ. Σημαντική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών που πιστεύουν, ότι πρέπει να υφίσταται απασχόληση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος με εξατομικευμένες διδασκαλίες και όχι σε ειδικά τμήματα όπου περιθωριοποιούνται.

Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι το συντριπτικό ποσοστό του 83% δεν δέχεται ως προτεινόμενη λύση την εποπτεία στο έργο του δασκάλου, διότι την αντιλαμβάνεται με την έννοια του ελέγχου και της παρέμβασης στον τρόπο της διδασκαλίας του και όχι με την έννοια της βοήθειας.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τις υποθέσεις του ερευνητικού μας μέρους οι οποίες είναι οι εξής:

Α)ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ ηλικίας και στάσης των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολίων απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών.

% within Η επίδοση του μαθητή αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη βελτίωση του επιπέδου της τάξης.

		Η επίδοση του μαθητή αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη βελτίωση του επιπέδου της τάξης.					
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
Ηλικία	Κάτω των 30	28,6%	9,1%	11,5%	9,1%	,0%	14,1%
	30 - 40	14,3%	33,3%	42,3%	36,4%	,0%	31,5%
	41 - 50	38,1%	42,4%	26,9%	36,4%	100,0%	37,0%
	51 - 60	19,0%	15,2%	15,4%	18,2%	,0%	16,3%
	Άνω των 60	,0%	,0%	3,8%	,0%	,0%	1,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

- Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε, ότι οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 δεν εκλαμβάνουν την επίδοση του μαθητή ως ανασταλτικό παράγοντα για την βελτίωση του επιπέδου της τάξης. Ενώ οι ηλικίες 30 με 40 το θεωρούν αρκετά ανασταλτικό παράγοντα. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 με 50 υποστηρίζουν ότι είναι ένας παράγοντας που λειτουργεί σε ελάχιστο βαθμό ανασταλτικά για τη βελτίωση του επιπέδου της τάξης. Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ηλικίας 51 με 60, δίστανται, διότι το 18,2% υποστηρίζει ότι η επίδοση του μαθητή αποτελεί σε πολύ σημαντικό βαθμό έναν κατασταλτικό παράγοντα ενώ το 19% δεν εκλαμβάνει ως αρνητικό παράγοντα την επίδοση του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες για τη βελτίωση του επιπέδου της τάξης.

% within Ηλικία

		Η υποστήριξη από τις υπηρεσίες που ειδικεύονται σε αυτό τον τομέα είναι ελλιπής ώστε να αντεπεξέλθετε σε μία τέτοια πρόκληση.					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ηλικία	Κάτω των 30	15,4%	7,7%	38,5%	15,4%	23,1%	100,0%
	30 - 40	,0%	6,7%	36,7%	46,7%	10,0%	100,0%
	41 - 50	,0%	20,6%	38,2%	23,5%	17,6%	100,0%
	51 - 60	13,3%	6,7%	46,7%	20,0%	13,3%	100,0%
	Άνω των 60	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		4,3%	11,8%	39,8%	29,0%	15,1%	100,0%

- Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα συμπεραίνουμε, ότι δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ηλικίας, πιστεύουν ότι η υποστήριξη από τις υπηρεσίες που ειδικεύονται στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι σε αρκετό βαθμό ελλιπής.

% within Ηλικία

		Η υποστήριξη από σχολικούς συμβούλους είναι ελλιπής ώστε να αντεπεξέλθετε σε μία τέτοια πρόκληση.					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ηλικία	Κάτω των 30	7,7%	30,8%	30,8%	23,1%	7,7%	100,0%
	30 - 40	,0%	20,7%	31,0%	27,6%	20,7%	100,0%
	41 - 50	5,9%	14,7%	26,5%	23,5%	29,4%	100,0%
	51 - 60	13,3%	53,3%	13,3%	6,7%	13,3%	100,0%
	Άνω των 60	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total		5,4%	25,0%	26,1%	21,7%	21,7%	100,0%

- Σε αυτόν τον πίνακα παρατηρούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά ηλικία δίστανται. Πιο αναλυτικά, οι ερωτηθέντες κάτω των 30 ετών

πιστεύουν ότι η υποστήριξη από Σχολικούς Συμβούλους είναι σε ελάχιστο ως αρκετό βαθμό, ελλιπής. Οι ερωτηθέντες ηλικίας 30 με 40 εκφράζουν την άποψη ότι η υποστήριξη που τους παρέχεται είναι αρκετά ελλιπής. Οι ερωτηθέντες ηλικίας 41 με 50 πιστεύουν ότι η υποστήριξη που τους παρέχεται από Σχολικούς Συμβούλους είναι σε αρκετό ως πάρα πολύ σημαντικό βαθμό ελλιπής. Τέλος οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 με 60 ετών αντιπροσωπεύουν την άποψη της επαρκούς υποστήριξης από Σχολικούς Συμβούλους.

% within Ηλικία

		Θα σας ωθήσει σε μια περαιτέρω επιμόρφωση και ενημέρωση περί του θέματος.					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ηλικία	Κάτω των 30	,0%	7,7%	15,4%	46,2%	30,8%	100,0%
	30 - 40	3,2%	9,7%	25,8%	35,5%	25,8%	100,0%
	41 - 50	2,9%	11,8%	20,6%	32,4%	32,4%	100,0%
	51 - 60	6,7%	,0%	20,0%	46,7%	26,7%	100,0%
	Άνω των 60	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Total		3,2%	8,5%	21,3%	38,3%	28,7%	100,0%

- Εδώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται. Ανεξάρτητα από την ηλικία τους, υποστηρίζουν ότι τα περιστατικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες θα τους ωθούσε σε αρκετό ως πολύ σημαντικό βαθμό σε περαιτέρω επιμόρφωση και ενημέρωση περί του θέματος.

		Αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά περιστατικά που χρίζουν μιας ιδιαίτερης εκπαιδευτικής προσέγγισης, θα νιώθετε πιο πλήρης ως προς τον εκπαιδευτικό σας ρόλο.					Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Ηλικία	Κάτω των 30	,0%	,0%	7,7%	23,1%	69,2%	100,0%
	30 - 40	,0%	3,2%	9,7%	38,7%	48,4%	100,0%
	41 - 50	2,9%	,0%	11,4%	42,9%	42,9%	100,0%
	51 - 60	,0%	,0%	26,7%	20,0%	53,3%	100,0%

Άνω των 60	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	1,1%	1,1%	13,7%	34,7%	49,5%	100,0%

- Το ίδιο συμπέρασμα, όπως και στον προηγούμενο πίνακα, απορρέει και σε αυτό τον πίνακα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, θα νιώθουν πιο πλήρεις ως προς τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, αν αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά, περιστατικά που χρίζουν μιας ιδιαίτερης εκπαιδευτικής προσέγγισης.

% within Ηλικία

		Κρατάτε μία ουδέτερη στάση απέναντι στο θέμα.			
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Total
Ηλικία	Κάτω των 30	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	30 - 40	67,9%	28,6%	3,6%	100,0%
	41 - 50	90,3%	3,2%	6,5%	100,0%
	51 - 60	76,9%	23,1%	,0%	100,0%
	Άνω των 60	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total		82,6%	14,0%	3,5%	100,0%

- Γενικό συμπέρασμα που απορρέει από αυτόν τον πίνακα είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κρατούν ουδέτερη στάση απέναντι στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ΗΛΙΚΙΑ των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων ΔΕΝ σχετίζεται με ΤΗΝ ΣΤΑΣΗ τους απέναντι στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επομένως η υπόθεση μας ΔΕΝ ΕΠΑΛΗΘΕΥΕΤΑΙ.

Β) ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων και την στάση τους απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών.

% within Χρόνια προϋπηρεσίας

		Ενθάρρυνση των γονέων για αναγνώριση και παραδοχή Μαθησιακής Δυσκολίας στο παιδί τους		Total
		Όχι	Ναι	
Χρόνια	1 - 5 έτη	66,7%	33,3%	100,0%
προϋπηρεσία	6 - 10 έτη	45,5%	54,5%	100,0%
	11 - 15 έτη	38,9%	61,1%	100,0%
	16 - 20 έτη	66,7%	33,3%	100,0%
	21 - 25 έτη	46,2%	53,8%	100,0%
	26 - 30 έτη	41,7%	58,3%	100,0%
	31 και άνω	71,4%	28,6%	100,0%
	Total		53,6%	46,4%

- Από τα ποσοστά του παραπάνω πίνακα , παρατηρούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Πιο αναλυτικά, τα άτομα με 1-5 και 16-20 έτη προϋπηρεσίας, σε ποσοστό 33,3% ,εκφράζουν την άποψη ότι θα ενθάρρυναν τους γονείς για αναγνώριση και παραδοχή της Μαθησιακής Δυσκολίας του παιδιού τους. Αντίθετα, μεγαλύτερα ποσοστά, που θα έπρατταν το παραπάνω, αναλογούν σε εκπαιδευτικούς με 6-10 έτη (54,5%), με 11-15 έτη (61,1%), με 21-25 έτη (53,8%) και με 26-30 έτη προϋπηρεσίας (58,3%). Τέλος, μόνο το ποσοστό του 28,6% που αναλογεί στους εκπαιδευτικούς με 31 έτη και άνω, θα ενθάρρυναν τους γονείς να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν την Μαθησιακή Δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί τους.

% within Χρόνια προϋπηρεσίας

	Παραπομπή σε κάποιον ειδικό μετά από προετοιμασία και ενθάρρυνση των γονέων	Total

		Όχι	Ναι	
Χρόνια προϋπηρεσία ς	1 - 5 έτη	53,3%	46,7%	100,0%
	6 - 10 έτη	45,5%	54,5%	100,0%
	11 - 15 έτη	33,3%	66,7%	100,0%
	16 - 20 έτη	57,1%	42,9%	100,0%
	21 - 25 έτη	38,5%	61,5%	100,0%
	26 - 30 έτη	41,7%	58,3%	100,0%
	31 και άνω	28,6%	71,4%	100,0%
	Total	44,3%	55,7%	100,0%

- Το ίδιο που συνέβη με τον παραπάνω πίνακα, συμβαίνει και σε αυτό το ερώτημα. Οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανά 5ετή προϋπηρεσία. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί από 6-10 έτη, από 11-15 έτη, από 21-25 έτη, από 26-30 έτη καθώς και από 31 έτη και άνω, σε ποσοστά 54,5%, 66,7%, 61,5%, 58,3%, 71,4% αντίστοιχα, θα παρέπεμπαν το παιδί σε κάποιον ειδικό μετά από προετοιμασία και ενθάρρυνση των γονέων. Αντίθετα, μικρότερα ποσοστά (46,7%, 42,9%) που θα έπρατταν κάτι ανάλογο, αντιπροσωπεύουν άτομα από 1-5 έτη, από 16-20 έτη προϋπηρεσίας.

		Ενημέρωση του σχολικού συμβούλου και συνεργασία μαζί του		
		Όχι	Ναι	Total
Χρόνια προϋπηρεσία ς	1 - 5 έτη	40,0%	60,0%	100,0%
	6 - 10 έτη	63,6%	36,4%	100,0%
	11 - 15 έτη	33,3%	66,7%	100,0%
	16 - 20 έτη	47,6%	52,4%	100,0%
	21 - 25 έτη	53,8%	46,2%	100,0%

	26 - 30 έτη	50,0%	50,0%	100,0%
	31 και άνω	57,1%	42,9%	100,0%
Total		47,4%	52,6%	100,0%

- Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε, ότι οι ενέργειες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανά 5 έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, τα μεγαλύτερα ποσοστά που θα ενημέρωναν τον Σχολικό Σύμβουλο και θα συνεργάζονταν μαζί του προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 1-5 έτη(60%), από 11-15 έτη(66,7%), από 16-20 έτη(52,4%) προϋπηρεσίας. Αντίθετα, μικρότερα ποσοστά που θα έπρατταν κάτι ανάλογο, αντιπροσωπεύουν εκπαιδευτικούς που έχουν από 6-10 έτη(36,4%), από 21-25 έτη(46,2%), από 31έτη προϋπηρεσίας και άνω (42,9%). Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν 26-30 έτη, διαμοιράζονται ισομερώς (50% δεν θα το έπρατταν, 50% θα το έπρατταν).

% within Χρόνια προϋπηρεσίας

		Ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων χωρίς να προβώ σε άλλη ενέργεια		Total
		Όχι	Ναι	
Χρόνια προϋπηρεσία ς	1 - 5 έτη	100,0%	,0%	100,0%
	6 - 10 έτη	90,9%	9,1%	100,0%
	11 - 15 έτη	100,0%	,0%	100,0%
	16 - 20 έτη	90,5%	9,5%	100,0%
	21 - 25 έτη	84,6%	15,4%	100,0%
	26 - 30 έτη	100,0%	,0%	100,0%
	31 και άνω	100,0%	,0%	100,0%
	Total		94,8%	5,2%

- Στον παραπάνω πίνακα , οι απόψεις των ερωτηθέντων, ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας, δεν διαφοροποιούνται. Ως επί το πλείστον, οι εκπαιδευτικοί δεν θα ενημέρωναν τον Σύλλογο Διδασκόντων, χωρίς να προβούν σε άλλη ενέργεια

% within Χρόνια προϋπηρεσίας

		Παραπομπή στο Κ.Δ.Α.Υ. μετά από προετοιμασία και ενθάρρυνση των γονέων		Total
		Όχι	Ναι	
Χρόνια προϋπηρεσίας	1 - 5 έτη	53,3%	46,7%	100,0%
	6 - 10 έτη	54,5%	45,5%	100,0%
	11 - 15 έτη	50,0%	50,0%	100,0%
	16 - 20 έτη	66,7%	33,3%	100,0%
	21 - 25 έτη	46,2%	53,8%	100,0%
	26 - 30 έτη	41,7%	58,3%	100,0%
	31 και άνω	28,6%	71,4%	100,0%
	Total	51,5%	48,5%	100,0%

- Συμπεραίνουμε και από τα ποσοστά του παραπάνω πίνακα ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανά 5 έτη προϋπηρεσίας. Πιο αναλυτικά, οι απόψεις των ερωτηθέντων που έχουν από 1-5 έτη καθώς και από 6-10 έτη προϋπηρεσίας διαμοιράζονται σχεδόν ισομερώς στο αν θα παρέπεμπαν το παιδί στο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), μετά από προετοιμασία και ενθάρρυνση των γονέων, κλίνοντας προς την καταφατική απάντηση. Τα άτομα από 11-15 έτη διαμοιράζονται ισομερώς. Τα ποσοστά των ατόμων που έχουν από 21-25 έτη (46,2%-ναι,53,8%-όχι), καθώς και από 26-30 έτη(41,7%-ναι,58,3% όχι), δεν διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ της καταφατικής και αρνητικής απάντησης. Τέλος , το συντριπτικό ποσοστό του 71,4% των

εκπαιδευτικών από 31 έτη και άνω θα παρέπεμπε τον μαθητή στο Κ.Δ.Α.Υ.

% within Χρόνια προϋπηρεσίας

		Όλα τα παραπάνω		Total
		Όχι	Ναι	
Χρόνια προϋπηρεσία ς	1 - 5 έτη	60,0%	40,0%	100,0%
	6 - 10 έτη	72,7%	27,3%	100,0%
	11 - 15 έτη	77,8%	22,2%	100,0%
	16 - 20 έτη	47,6%	52,4%	100,0%
	21 - 25 έτη	69,2%	30,8%	100,0%
	26 - 30 έτη	75,0%	25,0%	100,0%
	31 και άνω	71,4%	28,6%	100,0%
	Total	66,0%	34,0%	100,0%

- Με βάση τα παραπάνω ποσοστά, συμπεραίνουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται σημαντικά. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θα έπρατταν όλα τα παραπάνω. Τα μόνα ποσοστά που διαφοροποιούνται είναι των εκπαιδευτικών που έχουν από 16-20 έτη προϋπηρεσίας, των οποίων οι απόψεις διαμοιράζονται σχεδόν ισομερώς.

% within Χρόνια προϋπηρεσίας

		Δεν θα προβώ σε καμία ενέργεια		Total
		Όχι	Ναι	
Χρόνια προϋπηρεσία ς	1 - 5 έτη	100,0%	,0%	100,0%
	6 - 10 έτη	90,9%	9,1%	100,0%
	11 - 15 έτη	100,0%	,0%	100,0%
	16 - 20 έτη	100,0%	,0%	100,0%
	21 - 25 έτη	100,0%	,0%	100,0%
	26 - 30 έτη	100,0%	,0%	100,0%
	31 και άνω	100,0%	,0%	100,0%
	Total	99,0%	1,0%	100,0%

- Στο τελευταίο ερώτημα, οι απόψεις των παιδαγωγών δεν διαφοροποιούνται καθόλου. Οι εκπαιδευτικοί οπωσδήποτε θα προβούν σε κάποια ενέργεια για την αντιμετώπιση της Μαθησιακής Δυσκολίας του παιδιού, σε περίπτωση που η οικογένεια δεν δείξει το ανάλογο ενδιαφέρον.

Από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα καταλήγουμε στο παρακάτω συμπέρασμα: Λόγω της ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑΣ που χαρακτηρίζει τις ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ των εκπαιδευτικών (ανά 5 έτη προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται οι απαντήσεις), στα περισσότερα ερωτήματα που συσχέτισαμε με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, ΑΔΥΝΑΤΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΗΞΟΥΜΕ ΣΤΟ ΑΝ ΕΠΑΛΗΘΕΥΕΤΑΙ Ή ΟΧΙ Η ΠΡΟΑΝΑΦΕΡΘΕΙΣΑ ΥΠΟΘΕΣΗ.

Γ) Ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων και την στάση τους απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών.

		Φύλο		Total
		Γυναίκα	Άνδρας	
Άγχος	Καθόλου	50,0%	50,0%	100,0%
	Λίγο	37,5%	62,5%	100,0%
	Αρκετά	59,4%	40,6%	100,0%
	Πολύ	84,2%	15,8%	100,0%
	Πάρα πολύ	80,0%	20,0%	100,0%
Total		62,9%	37,1%	100,0%

- Από τα ποσοστά του παραπάνω πίνακα, συμπεραίνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διακατέχονται περισσότερο από το συναίσθημα του άγχους σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

% within Οίκτο

	Φύλο		Total
	Γυναίκα	Άνδρας	

Οίκτ ο	Καθόλο υ	56,3%	43,8%	100,0%
	Λίγο	61,9%	38,1%	100,0%
	Αρκετά	76,9%	23,1%	100,0%
	Πολύ	100,0%	,0%	100,0%
Total		62,8%	37,2%	100,0%

- Παρατηρώντας τον πίνακα συμπεραίνουμε ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν διακατέχονται από το συναίσθημα του οίκτου. Δίνεται, όμως, ένα μικρό προβάδισμα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, λόγω της μεγαλύτερης αντιπροσώπευσης από μέρους τους στο δείγμα μας.

% within Εμπάθεια

		Φύλο		Total
		Γυναίκα	Άνδρας	
Εμπάθει α	Καθόλου	58,3%	41,7%	100,0%
	Λίγο	66,7%	33,3%	100,0%
	Αρκετά	100,0%	,0%	100,0%
	Πολύ	100,0%	,0%	100,0%
	Πάρα πολύ	100,0%	,0%	100,0%
Total		61,0%	39,0%	100,0%

- Καταλήγουμε στο ίδιο συμπέρασμα με τον προηγούμενο πίνακα. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν διακατέχονται από το συναίσθημα της εμπάθειας, εν τούτοις το ποσοστό των γυναικών εμφανίζεται και πάλι μεγαλύτερο, λόγω της προαναφερθείσας αιτίας.

% within Ταύτιση

		Φύλο		Total
		Γυναίκα	Άνδρας	
Ταύτισ η	Καθόλου	62,8%	37,2%	100,0%
	Λίγο	56,5%	43,5%	100,0%
	Αρκετά	66,7%	33,3%	100,0%
	Πολύ	75,0%	25,0%	100,0%
	Πάρα πολύ	100,0%	,0%	100,0%
Total		62,7%	37,3%	100,0%

- Εδώ επαναλαμβάνονται τα συμπεράσματα των δύο προηγούμενων πινάκων.

% within Αδιαφορία

		Φύλο		Total
		Γυναίκα	Άνδρας	
Αδιαφορία	Καθόλου	63,6%	36,4%	100,0%
	Λίγο	25,0%	75,0%	100,0%
	Αρκετά	100,0%	,0%	100,0%
	Πάρα πολύ	50,0%	50,0%	100,0%
Total		62,4%	37,6%	100,0%

- Όσο αφορά το συναίσθημα της αδιαφορίας, παρατηρείται ότι το γενικότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται αδιαφορία απέναντι στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επαναλαμβάνεται, όμως, το προβάδισμα των γυναικών, λόγω του μεγαλύτερου δείγματος από το συγκεκριμένο φύλο.

% within Θυμός

		Φύλο		Total
		Γυναίκα	Άνδρας	
Θυμός	Καθόλου	63,8%	36,2%	100,0%
	Λίγο	56,3%	43,8%	100,0%
	Αρκετά	60,0%	40,0%	100,0%
	Πολύ	100,0%	,0%	100,0%
Total		63,1%	36,9%	100,0%

- Εδώ απορρέει το ίδιο συμπέρασμα με τον προηγούμενο πίνακα.

% within Κούραση

		Φύλο		Total
		Γυναίκα	Άνδρας	
Κούραση	Καθόλου	80,0%	20,0%	100,0%
	Λίγο	55,6%	44,4%	100,0%
	Αρκετά	52,2%	47,8%	100,0%
	Πολύ	63,6%	36,4%	100,0%
Total		63,7%	36,3%	100,0%

- Στον παραπάνω πίνακα αντικατοπτρίζονται ποσοστά του γυναικείου φύλου που αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό το συναίσθημα της

κούρασης, σε σύγκριση με τους άντρες. Λαμβάνοντας, όμως, υπ' όψιν το μεγαλύτερο δείγμα των γυναικών.

% within Ματαίωση

		Φύλο		Total
		Γυναίκα	Άνδρας	
Ματαίωση	Καθόλου	56,3%	43,8%	100,0%
	Λίγο	58,3%	41,7%	100,0%
	Αρκετά	77,8%	22,2%	100,0%
	Πολύ	83,3%	16,7%	100,0%
	Πάρα πολύ	100,0%	,0%	100,0%
Total		61,8%	38,2%	100,0%

- Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό το συναίσθημα της ματαίωσης. Εν τούτοις, αντικατοπτρίζονται μεγαλύτερα ποσοστά του γυναικείου φύλου, λόγω της προαναφερθείσας αιτίας.

Από τα παραπάνω δεδομένα συμπεραίνουμε ότι το ΦΥΛΟ των εκπαιδευτικών ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΣΕ ΕΛΑΧΙΣΤΟ ΒΑΘΜΟ, (ελάχιστη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων, παρατηρείται μόνο στα συναισθήματα του άγχους και της κούρασης), με την ΣΤΑΣΗ τους απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών. Άρα η υπόθεση μας ΔΕΝ ΕΠΑΛΗΘΕΥΕΤΑΙ.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Πολλές φορές, κατά την διάρκεια του βίου μας, βρισκόμαστε μπροστά σε εμπόδια, τα οποία πρέπει να ξεπεράσουμε προκειμένου να συνεχίσουμε την ζωή μας. Σε μία κοινωνία γεμάτη απαιτήσεις τα εμπόδια αυτά αυξάνουν και πληθαίνουν. Ένας άνθρωπος σήμερα για να προχωρήσει πρέπει να έχει τα κατάλληλα εφόδια, τις σωστές γνώσεις κι αυτό γιατί δεν έχει περιθώρια για το αντίθετο.

Σε μία τέτοια κοινωνία τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όταν θα κληθούν να προσαρμοστούν στο κοινωνικό σύστημα θα αντιμετωπίσουν περισσότερα προβλήματα. Κι αφού δεν υπάρχουν περιθώρια πρέπει τα παιδιά αυτά να βοηθηθούν ώστε να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Πώς όμως θα μπορέσουμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά;

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι κάτι το οποίο περνά με λίγα ιδιαίτερα μαθήματα κι εντατικό διάβασμα. Ένα παιδί με μαθησιακή δυσκολία, είτε αυτή είναι δυσορθογραφία, είτε δυσαριθμησία, είτε δυσλεξία είτε οποιαδήποτε άλλη μορφή θα αντιμετωπίζει συνεχώς προβλήματα αν δεν παρακολουθήσει ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στη μαθησιακές του ανάγκες. Εξάλλου, όπως πολλές φορές τονίσαμε στην παρούσα εργασία, η μαθησιακή δυσκολία είναι κάτι που ποτέ δεν θα εγκαταλείψει ολοκληρωτικά ένα παιδί. Αυτό που εμείς έχουμε χρέος είναι να το ελαχιστοποιήσουμε τόσο όσο να μην εμποδίζει το παιδί στην μετέπειτα κι εκτός σχολείου ζωή του.

Για να γίνει όμως αυτό πρέπει να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό ένα ατομικό εξειδικευμένο πρόγραμμα. Κάτι τέτοιο βέβαια προϋποθέτει όχι μόνο την αρωγή των εκπαιδευτικών αλλά και την σωστή και άρτια κατάρτισή τους πάνω σε τέτοια θέματα. Το τελευταίο, όμως, δεν επιτυγχάνεται, όπως μας ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας της μη παροχής κατάρτισης από το Παιδαγωγικό τμήμα καθώς και της μη ανανέωσης των επιμορφωτών, με αποτέλεσμα τη ανυπαρξία εξελίξιμων γνώσεων. Ακόμα και αν υπάρχουν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, αυτοί δεν τοποθετούνται από το Υπουργείο Παιδείας, σε τμήματα ένταξης. Κατ' επέκταση δεν επιτυγχάνεται αποτελεσματική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ένας, όμως, πολύ σημαντικός παράγοντας για την προσέγγιση των παραπάνω δυσκολιών είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με κοινωνικούς λειτουργούς. Διότι η προαναφερθείσα ειδικότητα προσεγγίζοντας τέτοιου είδους περιστατικά, αποβλέπει

στην αποδοχή του παιδιού από την οικογένεια καθώς και στην ομαλή ένταξη του στο σχολικό πλαίσιο.

Βλέπουμε λοιπόν πως όλα αυτά είναι μία αλυσίδα. Με τον ένα κρίκο δεν έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Έτσι, για να ολοκληρώσουμε την παρούσα εργασία, αφού θέλουμε ολοκληρωμένους πολίτες πρέπει να έχουμε κι ολοκληρωμένη εκπαίδευση και κατάρτιση. Κι αυτό απαιτεί την βοήθεια και το ενδιαφέρον όλων των φορέων που εμπλέκονται στην γενική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Fontana David, (1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας
2. Lempriere T- Feline A. Και συνεργάτες. (1995). « Εγχειρίδιο Ενηλίκων : Στοιχεία Κοινωνικής Ψυχιατρικής και εφαρμογές». Τόμος Β. εκδόσεις Παιταζής
3. Αναγνωστόπουλος Δ, (2001). «*Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική*». Αθήνα: Καστανιώτη
4. Αναγνωστόπουλος Δημήτριος, (2000). «*Η αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών διαταραχών*». Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής.
5. Αναστασίου Δημήτριος. (1998). «*δυσλεξία, Θεωρία και Έρευνα ,όψεις πρακτικής*». Αθήνα: Άτροπος
6. Γιαννοπούλου Β., Αυγερινού Ν., Λαμίδα .(XX). «*Θέματα Παιδοψυχιατρικής: Η κοινωνική Εργασία με γονείς στο παιδοψυχιατρικό πλαίσιο του Γενικού Παιδιατρικού Νοσοκομείου Αγία Σοφία*»
7. Δανάσης Αντώνης, (1992). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική- Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης, παιδαγωγική ανθρωπολογία, παιδαγωγική ηθική.* τόμος Α', Αθήνα: Γ. Γκελπέσης.
8. Δήμου Δέσποινα, (1982).*Η δυσορθογραφία, οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις*. Αθήνα:XX
9. Ελληνική εταιρεία ψυχικής υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού(1991),*Σεμινάριο μαθησιακών δυσκολιών, σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα:XX
10. Ιεροδιακόνου, Δημητρίου, Φωτιάδης, (1998). «*ψυχιατρική*».Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Μαστορίδη
11. Καλαντζής Κ. (1985). «*διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία*». Αθήνα. Εκδόσεις: Καραβιάς- Ρουσσόπουλου.
12. Καλατζή Αζίζη Α, (1998). «*Θέματα κλινικής Ψυχολογίας: Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
13. Καλλινικάκη Θεανώ, (1987).*Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα:XX
14. Καλλινικάκη Θεανώ, (1990). «*Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών*». Ελληνική Εταιρία Ψυχικής

- Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού «Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες- Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
15. Κούκουρος Ευθύμιος, Μανιαδάκη Κατερίνα, (XX). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*.
 16. Κουράκης Ιωσήφ, (XX). *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Έλλην.
 17. Κρασανάκης Γεώργιος, (1983). «*Ψυχολογία της νοημοσύνης*». Αθήνα: Graphic arts
 18. Κυπριωτάκης Αντώνης,(2000). *Πρακτικά Συνεδρίου «Ειδικής Αγωγής*». Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
 19. Μαρία Τζουριάδου, (1995). «*Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*». Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
 20. Μαρκοβίτης Μάριος, Τζουριάδου Μαρία, (1991). «*Μαθησιακές Δυσκολίες- Θεωρία και Πράξη*». Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
 21. Μάρκου Σπύρος.(1998). «*Δυσλεξία*». Αθήνα. (XX)
 22. Νίκος Μάνος, (1997). «*Βασικά στοιχεία Κλινικής ψυχιατρικής*». Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS
 23. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (XX). *Ενεργητική μάθηση και συνεργασία- Απάντηση στις προκλήσεις της εποχής*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
 24. Παντελιάδου Σουζάνα, (2000).*Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα:Ελληνικά γράμματα.
 25. Παπάς Αθανάσιος, (1987). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*. Τόμος Β΄.Αθήνα:XX
 26. Πετρόπουλος Νικόλαος, Παπαστυλιανού Αντωνία. (2000). «*Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα, έρευνα και παρέμβαση*». Αθήνα: εκδόσεις Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
 27. Πιάνος Κ, (1989).*Ψυχοκοινωνικές Διαταραχές και η αντιμετώπιση τους*. Ιωάννινα: XX.
 28. Πληροφορίες από Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ. Ε., Τμήμα Ειδικής Αγωγής, (1993).*Διδακτικά Προγράμματα για Παιδιά με Ιδιαίτερες Δυσκολίες*, Αθήνα:XX
 29. Πορποδάς Δ., (1981). «*Δυσλεξία*». Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική

30. Πυργιωτάκης Ι.,(1982). *Εισαγωγή στη παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
31. Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, (1997). «*ICD-10*». Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής
32. Σύλλογος εκπαιδευτικών λειτουργών κολεγίου Αθηνών, (1990).*Οι μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα:XX
33. Τζουριάδου Μ., Μπιτζαράκης Π., (1987). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Μοντέλα αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών*. Αθήνα:XX
34. Τσιάντης, Μανωλόπουλος, (1998). «*Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*» τόμος Β΄. Αθήνα:Καστανιώτη
35. ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Πρακτικά Σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
36. Φλουρής Σ. Γιώργος, (XX). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
37. Φλωράτου Μάρθα-Μαρία, (1992). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας
38. Φράγκος Π.Χρήστος, (XX). *Η σύγχρονη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: XX
39. Χαρδάκης Μ., (1992). «*Οικογενειακή Ψυχολογία*». Αθήνα:«Γρηγόρη»

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Essex School Psychological Service,(1987). «*Positive Behaviour Management*». Boston:S/E Area
2. In Pumfrey, P.D. and Elliot, C.D, (1990). *Children's difficulties in reading, spelling and writing*.London: Falmer Press.
3. Kirk, S. and Gallagher, J. (1986) «*Educating Exceptional Children*». Boston: (XX)
4. Reid D. Kim and Hresko Wayne P,(1981).*A cognitive approach to learning disabilities*.USA: McGraw- Hill Book Company.
5. Susan A. Vogel, (1992). «*Educational alternatives for students with learning disabilities*». New York: Springer- Verlag.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

1. Καλλινικάκη Θεανώ, (1998). «Κοινωνική Εργασία». Περιοδικό Εκλογή, Τεύχος:49
2. Καλλινικάκη Θεανώ,(1992). *Η Κοινωνική Εργασία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* Εκλογή, τεύχος Ιουλίου-Αυγούστου-Σεπτεμβρίου.
3. Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής, (2003). «*Θέματα Ειδικής Αγωγής*». Τεύχος: 21, Μάιος- Ιούλιος 2003.
4. Παντελιάδου Σουζάνα,(2003-2004) περιοδικό «Εκπαιδευτική Κοινότητα» τεύχος 68. Οκτώβριος 2003- Ιανουάριος 2004
5. Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως, τεύχος β. άρθρα 1,2,4,5,10,14,15,16,17,19, αριθμός φύλλου 1503, 8 Νοεμβρίου 2001
6. Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως, τεύχος α. άρθρο 1, αριθμός φύλλου 208, 29 Αυγούστου 1996.

ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΕ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

1. <http://www.specialeducation.gr/>
2. File://A:\ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.htm.
3. <http://www.Childevelopmentinfo.com/learning/teacher.shtm/>
4. <http://www.Childevelopmentinfo.com/learning/teacher.shtm/>
5. <http://www.dyslexia.gr/guidelines.html>
6. http://www.dyslexia.gr/additional_info.html
7. <http://www.dacaorg/gram/thompon.htm>
8. <http://www.dyslexia.gr>
9. <http://health.in.gr>
10. <http://www.merck.com/mrkshared/manual/section19/chapter262>
11. <http://www.specialeducation.gr>.
12. <http://www.daskalos.edu.gr>
13. <http://www.dyslexia.gr>
14. <http://www.dyslexia.gr/guidelines.html>
15. <http://www.dyslexia.gr/signs.html>.
16. <http://www.dyslexia.gr/success>
17. <http://www.hellinicompanyofdyslexia.gr>

18. http://www.integraon.ca/tipseries_13.htm
19. <http://www.ldonline.com>: all children can write.
20. <http://www.ldonline.com>: helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with LD.
21. <http://www.ldonline.com>: using technology to enhance the writing process for students with LD.
22. <http://www.nldline.com/iep2.htm>
23. <http://www.nldline.com/more-iep-tips.htm>
24. <http://www.lddysgraphia.gr/guidelines.html>
25. Δημήτριος Αναγνωστόπουλος,(2003). «Μαθησιακές Δυσκολίες». <http://www.childmentalhealth.gr>