



6-7 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2024

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 2024

1^ο ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρακτικά Συνεδρίου 2024

Επιμέλεια: ELT PRESS

Εκδότης: Εκδόσεις Σπυρόπουλος

ISBN: 978-618-82560-2-6

Εκδόσεις Σπυρόπουλου

Αγ. Γεωργίου 74

154 51, Νέο Ψυχικό

Τηλ: +30 210 6712991

Copyright © 2024, Εκδόσεις Σπυρόπουλος

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή καθ'οιονδήποτε τρόπο του παρόντος βιβλίου χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ιωάννης Κοσμόπουλος, Ειδικός Παιδαγωγός, Εκπαιδευτής Ενηλίκων
Ευστράτιος Παπάνης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Γεράσιμος Ρούσσος, Επιστημονικός Υπεύθυνος του Διεπιστημονικού Κέντρου Λόγου, Μαθησιακών & Αναπτυξιακών Δυσκολιών: «ΑΝΑΠΤΥΞΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Δρ. Αγνή Βίκη, Καθηγήτρια του τμήματος Γεωγραφίας του Πανεπιστημίου του Αιγαίου
Παναγιώτης Γρηγορίου, Καθηγητής Διεθνών και Ευρωπαϊκών Θεσμών στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου
Μάρθα Ηλιοπούλου, Ειδική Παιδαγωγός, Εκπαιδευτρια Ενηλίκων, Συγγραφέας
Ειρήνη Καράμπαση, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου Μυτιλήνης
Δρ. Αλέξανδρος Παπάνης, Υπ. Διδάκτωρ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Έλενα Πρασσά, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου
Κωνσταντίνα Σκαναβή, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ιωάννης Κοσμόπουλος - Ειδικός Παιδαγωγός, Εκπαιδευτής Ενηλίκων
Γεράσιμος Ρούσσος - Επιστημονικός Υπεύθυνος του Διεπιστημονικού Κέντρου Λόγου, Μαθησιακών & Αναπτυξιακών Δυσκολιών: «ΑΝΑΠΤΥΞΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»
Δημήτρης Σπυρόπουλος - Διοργανωτής Συνεδρίων, Εκδότης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	8
Στη Μνήμη του Γιάννη Κοσμόπουλου: Ένας Πρωτοπόρος στην Ειδική Αγωγή	9
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	10
Μαθησιακές Δυσκολίες στο Ελληνικό Σχολείο: Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα Απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Προτάσεις Παρέμβασης	10
Εφαρμογή στην Τάξη Γενικής Παιδείας Τεχνικών Συμπερίληψης Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες	17
Οι Επιτελικές Λειτουργίες και η Σημασία τους στην Παρέμβαση Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες	22
Ο Ρόλος ενός Κοινοτικού Κέντρου Ψυχικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου στην Έγκαιρη Διάγνωση και Πρώιμη Παρέμβαση	27
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	27
Ο Ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού σε ένα Σύγχρονο Συμπεριληπτικό Σχολείο	30
Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Ειδική Ενταξιακή Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο του 21ου Αιώνα	39
Η Εφαρμογή του Lego®-Based Therapy στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή	49
Έχει το Παιχνίδι Όρια; Δουλεύοντας το Θέμα των Ορίων Παιγνιοθεραπευτικά	54
Πρόγραμμα Ψυχοεκπαίδευσης Γονέων & Φροντιστών Σχετικά με τις Καταστάσεις Αυτιστικού Φάσματος: CYGNET	55
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	55
Τα Πλεονεκτήματα της συν-Θεραπείας Σε Παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Μελέτη Περίπτωσης)	65
Μαθησιακές Δυσκολίες-Πολυαισθητηριακή Προσέγγιση Διδασκαλίας	70
Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην Ειδική Αγωγή	77
Τα Οφέλη και οι Στρατηγικές της Φυσικής Αγωγής στα Παιδιά με ΔΑΦ	85
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	85
Υποστήριξη των Ανθρώπων με Οπτική και Άλλες Αναπηρίες στην Ελλάδα: Το Παράδειγμα της Αμμώνης	86
Πρώιμη Παρέμβαση: Ενίσχυση των Αναδυομένων Ικανοτήτων κάθε Μικρού Ήρωα	87
Ταξιδεύοντας με το Πλοίο της Συνεκπαίδευσης	91

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	91
Το ταξίδι του Οδυσσέα και της Καλυψούς με τα Μάτια της Ψυχής- Πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης.	92
Παράλληλη Οικογένεια: Μελέτη Περίπτωσης, Μαρτυρία Γονέα	98
Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού με Σπάνιο Σύνδρομο Coffin Siris	99
Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Μαθητών/-τριών με Κώφωση - Βαρηκοΐα	102
Με Ένα Επιπλέον Χρωμόσωμα σε Τάξη του Ελληνικού Τυπικού Σχολείου: Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού Α΄ Δημοτικού	109
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΡΑΠΕΖΙ: Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ...	116
Το ΓΣΔ (Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα) και η Διεπιστημονική Ομάδα	116
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ	118
Αξιολόγηση στην Αγγλική Γλώσσα Μαθητών με Δυσλεξία και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές	118
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΥΤΙΣΜΟΣ	124
Asperger: Το Σύνδρομο του «Μικρού Σοφού»Προτάσεις, Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας για την Αντιμετώπιση των Συμπτωμάτων και Προοπτικές για το Μέλλον ...	124
Μουσική και Αυτισμός, μια Νέα Παιδαγωγική Προσέγγιση	127
Βιωματική Μάθηση και Αυτισμός: Η Μοντεσσοριανή Μέθοδος στην Ειδική Αγωγή	138
Σαμποτάροντας τον Αυτισμό	139
Πρότυπη Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μαθησιακής Ετοιμότητας για το Γυμνάσιο	141
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ - ΔΥΣΛΕΞΙΑ	141
Ακριβής Διαχωρισμός Παιδιών με και Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες -Δυσλεξία με Βάση το Κοινωνικο-ψυχο-εκπαιδευτικό τους Προφίλ	147
Το Γλωσσικό Υπόβαθρο της Αναπτυξιακής Δυσλεξίας	152
Μαθησιακές Ευκαιρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Υψηλό Κίνδυνο Μαθησιακών Δυσκολιών στα Γενικά Σχολεία: Μια Συγκριτική Μελέτη δύο Προγραμμάτων Σπουδών στην Αγγλία και στην Ελλάδα	153
Πώς Μπορεί η ΔΕΠΥ να Επηρεάσει τους Δάσκαλους και τους Προσχολικούς Μαθητές στην Ξενόγλωση Τάξης;	161
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΕΠΥ	161
Αντιμετώπιση των Γνωστικών Δυσκολιών των Μαθητών με ΔΕΠΥ στην Αίθουσα Ξένης Γλώσσας	168

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ	169
Συμβουλευτική Γονέων: Ο Εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος.	169
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ	180
Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Αδυναμίες και Δυνατότητες Εφαρμογής του	180
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ	186
Θεραπεία μέσω ... σκύλων: Pet Therapy	186
Διαταραχές Αισθητηριακής Ρύθμισης και Επεξεργασίας σε Παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας	187
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	189
Το Αντιλαμβανόμενο Στρες, η Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών και Μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού Γενικής και Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	189
Ισοτιμία στην Εργασία: Η ανάγκη συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.	202
Συνηγορία – Συμπερίληψη σε Εκπαιδευτικά Πλαίσια	213
Εναλλακτικά Περιβάλλοντα Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή: Οργανώνοντας μία Χριστουγεννιάτικη Δωροέκθεση από τους Μαθητές του ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας (Μελέτη Περίπτωσης)	214
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	221
ChatGPT: Μια Ψηφιακή Γέφυρα στην Ειδική Εκπαίδευση. Ξεκλειδώνοντας Δυνατότητες και Ανοίγοντας Ορίζοντες	221
Καινοτόμες τεχνολογικές πλατφόρμες σε ένα «Σχολείο για Όλους»	222
Διερευνώντας τις Ανάγκες των Ελλήνων Εκπαιδευτών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση STEAM	228
Τεχνητή Νοημοσύνη και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Διάγνωση και Εκπαιδευτικές Εφαρμογές	229
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΜΙΛΗΤΩΝ	237

Εισαγωγή

Με ιδιαίτερη χαρά και τιμή παρουσιάζουμε τα πρακτικά του Διαθεματικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, ένα έργο που αποτυπώνει τις καινοτόμες ιδέες και την αφοσίωση των επαγγελματιών που εργάζονται στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης.

Το συνέδριο που πραγματοποιήθηκε το Σάββατο 6 και την Κυριακή 7 Απριλίου 2024, συγκέντρωσε μερικούς από τους πλέον έμπειρους και εξειδικευμένους επιστήμονες, εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες του χώρου, με στόχο την ανταλλαγή γνώσεων και την προώθηση νέων προσεγγίσεων στις μαθησιακές δυσκολίες, τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές, τον αυτισμό, τη ΔΕΠΥ και άλλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι πρωινές και μεσημβρινές εισηγήσεις, τα θεματικά τραπέζια και τα εξειδικευμένα workshops, που καλύπτονται στα πρακτικά, αναδεικνύουν τις πιο πρόσφατες εξελίξεις και μεθοδολογίες στον χώρο της ειδικής αγωγής.

Κάθε κεφάλαιο εμβαθύνει σε κρίσιμα θέματα όπως η έγκαιρη διάγνωση και πρόιμη παρέμβαση, η αξιοποίηση τεχνικών συμπερίληψης στις τάξεις γενικής παιδείας, και η χρήση πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η έμφαση στην πολυεπιστημονική συνεργασία, καθώς και στη χρήση νέων τεχνολογιών, όπως η εφαρμογή της τεχνητής νοημοσύνης και θεραπευτικών προσεγγίσεων βασισμένων στο παιχνίδι.

Η ποικιλία των θεμάτων που παρουσιάστηκαν στο συνέδριο δεν αντικατοπτρίζει μόνο τις πολυδιάστατες ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά και την αδιάκοπη προσπάθεια των εκπαιδευτικών και επαγγελματιών να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό, υποστηρικτικό και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον για όλους. Μέσα από μελέτες περιπτώσεων, βιοματικές προσεγγίσεις και θεωρητικές αναλύσεις, παρουσιάστηκαν προτάσεις και λύσεις που μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών.

Οι συζητήσεις στο συνέδριο αναδείχθηκαν σε γόνιμο έδαφος ανταλλαγής απόψεων, όπου επιστήμονες και επαγγελματίες από διάφορους κλάδους μοιράστηκαν εμπειρίες, γνώση και καινοτόμες πρακτικές. Τα πρακτικά αυτά αποτελούν έναν πολύτιμο οδηγό για την εκπαιδευτική κοινότητα, προσφέροντας εργαλεία και στρατηγικές για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ενδυνάμωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ελπίζουμε ότι αυτή η έκδοση θα λειτουργήσει ως μια πυξίδα γνώσης, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες στο μονοπάτι της συνεχούς βελτίωσης και καινοτομίας στην ειδική αγωγή. Με την έκδοση αυτών των πρακτικών, επιθυμούμε να συμβάλουμε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος όπου η διαφορετικότητα αγκαλιάζεται, και κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του.

Στη Μνήμη του Γιάννη Κοσμόπουλου: Ένας Πρωτοπόρος στην Ειδική Αγωγή

Η επιμέλεια των πρακτικών του Διαθεματικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής επαναφέρει τις έντονες αναμνήσεις και τη θλίψη για τον χαμό του αγαπημένου μας φίλου, συνεργάτη και συνδιοργανωτή, Γιάννη Κοσμόπουλου. Ο Γιάννης, διευθυντής του 4ου Δημοτικού Σχολείου Βριλησίων, έφυγε από κοντά μας την Τετάρτη 8 Μαΐου 2024, αφήνοντας ένα δυσαναπλήρωτο κενό.

Η ζωή του ήταν αφιερωμένη στην εκπαίδευση, με συνεχή προσπάθεια για την αναβάθμιση της παιδείας σε όλα τα επίπεδα. Υπόδειγμα παιδαγωγού, ο Γιάννης ξεχώρισε για την ακεραιότητά του, το ήθος του και την αφοσίωσή του στους μαθητές και τους γονείς. Προσηνής και συνετός, ερευνητής και πάντα δημιουργικός, αναζητούσε συνεχώς τρόπους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαμορφώνοντας παράλληλα και ένα πλούσιο συγγραφικό, παιδαγωγικό έργο. Μέσα από τον ρόλο του ως συντονιστής και εισηγητής στις Σχολές Γονέων, κατάφερε να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις και στήριξη, αποτελώντας στυλοβάτη της παιδαγωγικής κοινότητας.

Για εμάς, όμως, ο Γιάννης δεν ήταν μόνο ένας αξιόλογος επιστήμονας και δάσκαλος. Ήταν φίλος, ένας άνθρωπος που η καθημερινή του παρουσία μας λείπει βαθιά. Η απουσία του είναι αισθητή σε κάθε μας συνάντηση, σε κάθε συνεργασία που συνεχίζουμε χωρίς εκείνον.

Η συμβολή του στην παιδαγωγική επιστήμη, τόσο μέσα από το συγγραφικό του έργο όσο και από τον ρόλο του ως Γενικού Γραμματέα της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας, θα μείνει ανεξίτηλη. Ο Γιάννης Κοσμόπουλος υπήρξε ένας φάρος για την παιδεία, ένας άνθρωπος που με το έργο του και την αφοσίωσή του, μας καθοδήγησε και στήριξε όλους, από μαθητές μέχρι συναδέλφους και γονείς.

Θα τον θυμόμαστε για πάντα με αγάπη, σεβασμό και βαθιά ευγνωμοσύνη για τη φιλία και την προσφορά του.

Φίλε Γιάννη, μας λείπεις αφάνταστα...

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Μαθησιακές Δυσκολίες στο Ελληνικό Σχολείο: Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα Απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Προτάσεις Παρέμβασης

Αναστασία Κατσούγκρη

Ειδική Παιδαγωγός – Συγγραφέας, Διευθύντρια Σχ. Μονάδας, Υπ. Διδάκτωρ Παν. Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει τις τελευταίες δεκαετίες την Ελληνική αλλά και την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα είναι οι δυσκολίες στην διαδικασία της μάθησης που παρουσιάζουν συχνά μαθητές σε όλες τις βαθμίδες. Η δυσκολία αυτή αν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα και στοχευμένα οδηγεί σε σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή με ό,τι συνεπάγεται αυτό για την κοινωνία. Η νέα γενιά καλείται να αναλάβει ρόλους σε μία κοινωνία η οποία απαιτεί από τα μέλη της όχι μόνο υψηλά ανεπτυγμένη αναγνωστική δεξιότητα αλλά και ειδικές δεξιότητες γραμματισμού σε περιβάλλοντα υψηλής τεχνολογίας. Όμως τόσο στις αναπτυσσόμενες χώρες όσο και στις αναπτυγμένες τα δεδομένα που αφορούν το ρυθμό διάδοσης του γραμματισμού είναι απογοητευτικά. Τι γίνεται στο σημερινό ελληνικό σχολείο; Τι είναι μαθησιακές δυσκολίες; Από πότε ξεκίνησαν και ποια είναι σήμερα η κατάσταση στο ελληνικό σχολείο; Τα ερωτήματα αυτά θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν, καθώς επίσης και να καταρριφθούν μύθοι που ακόμα υπάρχουν.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τότε που άρχισε να λειτουργεί ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από τότε που ιδρύθηκαν τα πρώτα σχολεία, οι γονείς έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο «για να μάθουν γράμματα», Στόχος λοιπόν της εκπαίδευσης σε κάθε κοινωνία στο πέρασμα των χρόνων ήταν η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή η απόκτηση γνώσεων. Στη συνείδηση του Έλληνα γονέα η εκπαίδευση και ο θεσμός του σχολείου είναι πολύ σημαντική και ο μόνος δρόμος για να γίνει το παιδί «Άνθρωπος» και να ανέβει στην κοινωνική ιεραρχία όπως αυτό αντανακλάται στη λαϊκή ρήση «Μάθε παιδί μου γράμματα για να γίνεις Άνθρωπος».

Αναλύοντας προσεκτικότερα την παραπάνω φράση, παρατηρούμε ότι ο ρόλος του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης είναι ενεργητικός (μάθε γράμματα) όχι παθητικός (να σου μάθουν γράμματα). Επομένως ο ρόλος του δασκάλου και των γονέων είναι ο μιν πρώτος να οργανώσει το μαθησιακό πλαίσιο και να αναπτύσει τις δεξιότητές τους, οι δε γονείς να διασφαλίσουν τις κατάλληλες διαβίωσης και υποστήριξης στο παιδί τους. Ο λαός μας με την απλοϊκότητά του έδωσε το στίγμα για το πώς θα ήθελε να μαθαίνουν τα παιδιά, άποψη που υποστηρίχθηκε αργότερα από μελετητές, παιδαγωγούς, ψυχολόγους και επιβεβαιώθηκε με ερευνητικά δεδομένα. (Τζάνη 1998 & Πόρποδας 2000)

Υπάρχουν όμως παιδιά που μαθαίνουν με τον δικό τους διαφορετικό τρόπο από τον τρόπο που μαθαίνουν οι συμμαθητές τους. Είναι τα παιδιά που δυσκολεύονται στην ανάγνωση ή στην παραγωγή γραπτού λόγου ή στα Μαθηματικά. Είναι τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Στην παρούσα εργασία αφού γίνει μία ιστορική αναδρομή θα γίνει προσπάθεια κατάρριψης των μύθων γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες, και θα γίνει απεικόνιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Γιατί ό,τι γνωρίζουμε το αποδεχόμαστε και το αγαπάμε ό,τι φοβόμαστε το απορρίπτουμε και το πολεμάμε.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΟΡΙΣΜΟΣ

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές (ενδεικτικά, Τζιβνίκου, 2015[^] Μέττα & Σκορδιαλός, 2020[^] Πολυχρόνη, 2006[^] Konget al., 2021[^] Αναστασίου, 2005 Μάγου, 2015). Οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται στη γραφή, στην ορθογραφία, στην κατανόηση κειμένου, στα Μαθηματικά, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στη φωνολογική επίγνωση και στην αναγνωστική δεξιότητα. Τρόπους με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να κινητοποιήσει τον

μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ερευνούν οι Wei et al. (2021). Ειδικότερα αναφέρουν: «Σε συνδυασμό με τις κατάλληλες ακαδημαϊκές παρεμβάσεις, το ενδιαφέρον των μαθητών/ μαθητριών για την ανάγνωση μπορεί να βελτιωθεί με παρακινητικές παρεμβάσεις:

Με επιλογή ενδιαφερόντων κειμένων για ανάγνωση,

Με τόνωση του ενδιαφέροντος που βασίζεται στη γνώση

.Με ενίσχυση του ενδιαφέροντος που βασίζεται σε εργασίες» (Wei et al., 2021: 155).

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους «να μάθουν» δεν είναι καινούριο θέμα. Έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και χρόνια. Συνήθως, οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται από γονείς και εκπαιδευτικούς όταν οι μαθητές μπαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικά στη σημερινή εποχή, όπου οι εξελίξεις στον χώρο της τεχνολογίας αυξάνουν τις απαιτήσεις για ειδικές δεξιότητες γραμματισμού και ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητάς, αναδεικνύεται εντονότερο το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. (Κατσούγκρη, Ρεσβάνη 2023)

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε το 1962 για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk και προσδιορίζεται ως «μία καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των Μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων» (Kirk et al., 1962: 236).

Σε μια εποχή όπου η μάθηση και η πρόσβαση στη γνώση δεν είναι μόνο προνόμιο των λίγων, αλλά δικαίωμα των πολλών, είναι κοινά αποδεκτό πως όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αρκεί να ξέρουμε τι τα δυσκολεύει και δεν μπορούν να μάθουν. Αφού το διαπιστώσουμε έγκαιρα, οφείλουμε να παρέμβουμε άμεσα και αποτελεσματικά. Με αυτόν τον τρόπο σεβόμαστε το δικαίωμα των μαθητών/-τριών να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον ρυθμό και το αποτέλεσμα της μάθησης και αναγνωρίζουμε ως εκπαιδευτικοί και ως άνθρωποι το δικαίωμα στη διαφορά. (Πόρποδας 2000).

Οι Kavale & Forness (2000) αναφέρουν ότι η Ενιαία Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities) ορίζει ότι «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι

μία ετερογενής ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών ικανοτήτων. Είναι εγγενείς και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Προβλήματα στις συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση παρουσιάζονται στις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν ανήκουν στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών. Παρότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με αναπηρίες, όπως αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, ή να επηρεάζονται από άλλους εξωτερικούς παράγοντες, όπως πολιτισμικές διαφορές, ελλιπή φοίτηση, ωστόσο δεν προέρχονται από αυτούς τους παράγοντες ή τις επιδράσεις αυτών» (Ζαχαριάκη & Τεντζέρης, 2018).

Όπως αναφέρει ο Πόρποδας, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σύνολο δυσκολιών μία εκ των οποίων είναι και η Δυσλεξία, η ειδική μαθησιακή δυσκολία που σύμφωνα με τον Πόρποδα. «Δύο μεγάλες κατηγορίες διακρίνουμε, διαχωρίζοντας πρώτα τη δυσλεξία σε επίκτητη και εξελικτική. Επίκτητη είναι αυτή που αφορά άτομα που είχαν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας αλλά απέκτησαν δυσκολία ή ανικανότητα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών. Οι εγκεφαλικές βλάβες μπορεί να προκλήθηκαν από εγκεφαλικούς τραυματισμούς στην πλευροκροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου, από αρρώστιες και μολύνσεις» η εξελικτική δεν αναλύεται....(Πόρποδας, 1997).

Ο όρος «δυσλεξία» αν και εκ πρώτης όψεως σημαίνει «γλωσσική δυσκολία» χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς - dyslexia - για να εκφράσει κυρίως τη δυσκολία στην ανάγνωση. Στην αγγλική βιβλιογραφία, και για λόγους αντιδιαστολής από τον όρο «επίκτητη δυσλεξία», ο όρος «δυσλεξία» προσδιορίζεται εμπρόθετα από τα επίθετα «ιδιοσυστασιακή» (constitutional) ή «εξελικτική» (developmental) ή «ειδική» (specific), ενώ κατά τον Eisenberg (1962) ο προσδιορισμός «ειδική» δηλώνει μια ιδιοπαθή κατάσταση, η αιτία της οποίας είναι άγνωστη. Στην πράξη οι όροι «ειδική δυσλεξία», «εξελικτική δυσλεξία» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία» χρησιμοποιούνται εναλλάξ με την ίδια έννοια. (Πόρποδας, «Δυσλεξία» 1997, σελ. 30-31).

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Σήμερα, οι επιστήμονες συγκλίνουν στην άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα σοβαρής ανεπάρκειας στη γλωσσική και ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, κατά την οποία το παιδί κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και τα φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία των λέξεων. Ωστόσο αρκετοί εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς γενικεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ορίζουν όλες ως «δυσλεξία». Για να αποσαφηνιστεί ο όρος δυσλεξία και να μην συγχέεται με τις μαθησιακές δυσκολίες παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας με τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών ανά κατηγορία.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ



ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Ανατρέχοντας σε παλιότερες εποχές, ακόμα και στην αρχαιότητα, διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις εκπαιδευτικές κοινότητες υπήρχαν παιδιά με δυσκολίες στην μάθηση. Ωστόσο δεν αναγνωριζόταν ως ένα ξεχωριστό πρόβλημα μάθησης ή μια δυσκολία στην μάθηση. Τα παιδιά αυτά βίωναν τον κοινωνικό αποκλεισμό ή θεωρούνταν αδέξια, αργοί μαθητές και ο χαρακτηρισμός που κυριαρχούσε ήταν «τεμπέληδες» μαθητές καθώς ήταν έξυπνοι όμως «δεν έπαιρναν τα γράμματα», όπως χαρακτηριστικά έλεγαν οι δάσκαλοι εκείνης της εποχής. Οι άνθρωποι που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και την εκφώνηση συχνά αντιμετώπιζαν κοινωνικό αποκλεισμό ή θεωρούνταν απλά αδέξιοι ή αργοί ή «τεμπέληδες»

Επίσημα, η μελέτη της δυσλεξίας σε παιδιά αρχίζει στις ΗΠΑ από τον Orton (1925, 1937), ο οποίος εντόπισε μαθητές με φυσιολογική νοημοσύνη, με κοινωνικές δεξιότητες, σε υψηλά πολιτισμικά περιβάλλοντα που εμφάνιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή

και στην μνήμη. Τη δυσκολία αυτή την ονόμασε «στρεφοσυμβολία» και την απέδωσε σε αναπτυξιακή επιβράδυνση και έλλειψη εγκεφαλικής κυριαρχίας.

Αργότερα ο ίδιος πρότεινε τον όρο «dyslexia» και την χώρισε σε υποκατηγορίες και υποστήριξε ότι οι δυσκολίες αυτές, μπορούν να βελτιωθούν μέσω της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει η Τζουριάδου βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με δυσλεξία είναι ότι έχουν φυσιολογική και άνω νοημοσύνη όμως δεν μπορούν να αποδώσουν στη μαθησιακή διαδικασία κάτι που τα δυσκολεύει στην μετέπειτα ζωή τους. Έχουν δηλαδή δυσκολίες στο γραμματισμό. (Thomson, 1978 στο Τζουριάδου et all 2015).

Τη δεκαετία του 1960, οι ερευνητές όπως οι Samuel Orton και Anna Gillingham άρχισαν να εξετάζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση. Στη συνέχεια, τη δεκαετία του 1970 και του 1980, η δυσλεξία αποκτά ευρύτερη αναγνώριση και κατανόηση. Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές ανέπτυξαν περισσότερες μεθόδους εκπαίδευσης παρέχοντας περισσότερη υποστήριξη στα παιδιά και τους ενήλικες με δυσλεξία. Σήμερα, η δυσλεξία αντιμετωπίζεται ως ειδική μαθησιακή δυσκολία που μπορεί να διαχειριστεί με κατάλληλη υποστήριξη και εκπαίδευση.

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αναπτύξει προγράμματα για την αναγνώριση και την υποστήριξη των ατόμων με δυσλεξία, ενώ η επιστημονική έρευνα συνεχίζει να εξελίσσεται προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τη διαταραχή και να παρέχει ακόμη πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις για τη διαχείρισή της. Ας δούμε την Ελληνική πραγματικότητα όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και την δυσλεξία.

ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στο Ελληνικό θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο η δυσλεξία έχει χαρακτηριστεί ως «Ειδική μαθησιακή δυσκολία» και εντάσσεται στις διαταραχές της ανάπτυξης. Από το 1980 και μετά προβλέπονται ειδικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με δυσλεξία και εισάγεται ο θεσμός της προφορικής εξέτασης. Στο νόμο Ν 1143/1980 η δυσλεξία μπαίνει κάτω από την «ομπρέλα μαθησιακές δυσκολίες». Εισάγονται οι όροι δυσλεξία, δυσαριθμήςια, δυσαναγνωσία, με τα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και διαφοροποιούνται ανάλογα με το πού εντοπίζεται η δυσκολία τους (Δυσαναγνωσία στην ανάγνωση, Δυσορθογραφία στην ορθογραφία, Δυσγραφία στη γραφή κα Δυσαριθμησία στα Μαθηματικά)

Στην εγκύκλιο Γ6/636/1986 στην παρ. 6, επισημαίνονται «ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν ανάγκη υποβοήθησης και η διάγνωση θα πρέπει να γίνεται από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα γιατί οφείλεται σε πολλούς διαφορετικούς παράγοντες.» Στην Εγκύκλιο (Γ6/106/1992) προστίθεται ότι «τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης που χαρακτηρίζει όλες τις πλευρές της καθημερινής τους ζωής.»

Μετά το 1994 τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εντάχθηκαν στην κατηγορία «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», κρινόμενα από την επίδοσή τους στα γνωστικά αντικείμενα και μόνο. Με το νόμο 2817/2000, ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης (ΚΔΑΥ), του οποίου το νομικό πλαίσιο διαχωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες σε ειδική μαθησιακή δυσκολία – δυσλεξία, σε δυσαριθμησία και σε δυσαναγνωσία.

Όμως η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οδήγησε ώστε όλα να χαρακτηρίζονται «δυσλεξία» και να φτάνουν σε υπερβολή οι διαγνώσεις για δυσλεξία στην Β/βάθμια για να διασφαλίσουν την προφορική εξέταση και την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με τον τελευταίο Νόμο της Ειδικής Αγωγής τον Ν3699/2008, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν στους μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και μπορούν να φοιτούν σε τμήματα ένταξης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Δυσλεξία (European Dyslexia Association) υπολογίζει ότι το 8% του μαθητικού πληθυσμού στις χώρες μέλη της Ένωσης έχει ειδική αναγνωστική διαταραχή ή δυσλεξία. Αυτό σημαίνει ότι περίπου 25 εκατομμύρια άνθρωποι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Στις ΗΠΑ τα αποτελέσματα έρευνας το 1999 τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα μισά από το πλήθος των μαθητών που λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση, ενώ το 3,4 % του μαθητικού πληθυσμού έχουν αναγνωστικές δυσκολίες.

(U.S. Department of Education, 1999)

Όπως αναφέρουν οι Τζουριάδου και οι συνεργάτες της στην Ελλάδα δεν υπάρχουν δημοσιευμένα ή αδημοσίευτα στοιχεία για τον αριθμό των μαθητών που έχουν διάγνωση Μαθησιακές Δυσκολίες. Στοιχεία αντλούνται από τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στα Τμήματα ένταξης και έχουν χαρακτηριστεί ότι έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Το ΠΙ το 2010 είχε δώσει τα εξής στοιχεία Το σύνολο των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία και τμήματα ένταξης είναι (20.884), ενώ οι 15.200 είχαν χαρακτηριστεί ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό 82,93%). Στο ποσοστό αυτό περιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές με προβλήματα μάθησης, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τα ίδια στοιχεία, του ΠΙ σε σύνολο 7.519 μαθητών που παραπέμφθηκαν για αξιολόγηση, οι 3.618 (48,11%) διαγνώστηκαν με δυσλεξία, 2.330 με νοητική υστέρηση (30,99%), 56 με αυτισμό (0,74%). Οι υπόλοιποι ότι είναι τυπικής ανάπτυξης (Π.Ι, 2010). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας του δικαιώματος της προφορικής εξέτασης οι γονείς και οι μαθητές απαιτούν πιστοποιητικό δυσλεξίας κυρίως πριν τις Πανελλαδικές εξετάσεις. (Τζουριάδου 2003)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Το 2013 -2014 πραγματοποιήθηκε έρευνα στην Θεσσαλονίκη από το ΑΠΘ και το Πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η Μεθοδολογία έρευνας ήταν η συνέντευξη. Τα ερωτήματα ήταν γύρω από το τι γνωρίζουν για τις μαθησιακές δυσκολίες και πώς αντιμετωπίζουν τους μαθητές με δυσλεξία οι ίδιοι και πώς το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σχετικά με την παιδαγωγική αντιμετώπιση του δυσλεκτικού παιδιού, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (62,4%) υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνονται προσαρμογές στη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες του, διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών το 34,8% πιστεύει ότι στα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να παρέχεται εξατομικευμένο πρόγραμμα από τον/την Ειδικό/η Παιδαγωγό (Τμήμα Ένταξης). Σε ό,τι αφορά το πώς θα ήταν καλύτερο για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίζεται ένας μαθητής όταν έχει δυσλεξία, η έρευνα έδειξε ότι το (50,3%) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι είναι

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

καλύτερο να λέγεται αυτό που πραγματικά έχει και όχι να χρησιμοποιείται ο όρος «δυσλεξία» για όλες τις μαθησιακές δυσκολίες. Παρουσιάστηκαν αντιφάσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης τόσο στον τρόπο αντιμετώπισης όσο και στα αίτια που τα παιδιά με δυσλεξία κάνουν λάθη. Οι εκπαιδευτικοί της Β/βάθμιας σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας έθεσαν ως αιτία των λαθών στην ορθογραφία εκτός της δυσλεξίας και την αδιαφορία και την τεμπελιά (Τριανταφυλλοπούλου 2021)

Η ΑΛΗΘΕΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Πολλές εικασίες και μύθοι έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς, για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπως ότι πρέπει να αφήσουμε τα παιδιά να «ωριμάσουν» ή ότι μετά την Γ Δημοτικού μπορούμε να διαγνώσουμε με σιγουριά αν ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες ή όχι. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αποτέλεσμα «ωρίμανσης». Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι δυνατή από τουλάχιστον από την έναρξη του Δημοτικού. Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών θέλει συστηματική προσέγγιση. Για το λόγο αυτό πρέπει να εκπαιδευτούν και οι γονείς ώστε από κοινού με τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σαφώς δεν φταίνει οι γονείς που δεν «διαβάζουν» τα παιδιά τους στο σπίτι, όπως ισχυρίζονται κάποιοι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς δεν μπορούν να υποκαθιστούν τον/την εκπαιδευτικό όμως μπορούν να γίνουν αρωγοί στο έργο του / της. Άλλος ένας «μύθος» που έχει καταρριφθεί είναι ότι μαθησιακές δυσκολίες είναι απλά «εκκεντρικότητα», «είναι χειριστικά», «θέλουν να τραβήξουν την προσοχή» ή ότι έχουν να κάνουν με τη νοημοσύνη. Πολύ συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται την ταμπέλα του «τεμπέλη», με αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική τους ζωή. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι λόγοι εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύ-παραγοντικοί. Δεν έχουν να κάνουν μόνο με τη νοημοσύνη. Σε καμία περίπτωση δεν είναι τεμπελιά ή αδιαφορία. Είναι δυσκολία που οδηγεί τα παιδιά σε ματαίωση. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αφορούν μόνο την ανάγνωση και την γραφή ούτε ξεπερνιούνται με τον καιρό. Για να αντιμετωπιστούν και να βελτιωθούν θα πρέπει να διαγνωστούν έγκαιρα και να υποστηριχθούν

σωστά. Με τη σωστή αξιολόγηση και υποστήριξη, οι άνθρωποι με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιτύχουν στη σχολική και επαγγελματική τους ζωή. Η διάγνωση μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των δυσκολιών και στην ανάπτυξη προσαρμοσμένων στρατηγικών μάθησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η έγκαιρη διάγνωση μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη αντιμετώπιση και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή /της μαθήτριας. Η ενημέρωση και η εκπαίδευση είναι κλειδιά για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών είναι σημαντικοί παράγοντες στην υποστήριξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και στην εξασφάλιση μιας ομαλής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Η κατανόηση των αναγκών των παιδιών και η στοχευμένη υποστήριξή τους έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ψυχική τους κατάσταση, στη μαθησιακή τους πορεία και επαγγελματική τους εξέλιξη. Δεν υπάρχει μία καθολική λύση για όλα τα περιστατικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Κάθε παιδί είναι μοναδικό. Αυτό όμως που θέλουν όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αποδοχή, υπομονή, κατανόηση από γονείς και εκπαιδευτικούς. Η σωστή επιμόρφωση των εμπλεκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία και υποστήριξη των μαθητών / μαθητριών κρίνεται αναγκαία και επιτακτική. Επίσης η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης σε ρόλο Μέντορα και καθοδηγητή των εκπαιδευτικών, θα ήταν εξαιρετικά βοηθητικό μέτρο παρέμβασης και υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Κλείνοντας θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν ως στόχο τους για όλα τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες την εξής ρήση:

«Δίδαξέ με τον τρόπο που μπορώ να μάθω. Μην με πιέζεις να μάθω με τον τρόπο που διδάσκεις»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασίου, Δ. (2005). Σκέψεις για την ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 140, σελ.155-172.
- Δαβάζογλου, Α. Μ. & Κόκκινος, Κ. Μ. (2015). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 35, σελ. 97-114.

- Ζαχαριάκη, Ρ. & Τεντζέρης, Εμ. (2018). Διπλά ιδιαίτεροι μαθητές – Χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 285-293.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71 (2), pp. 279-320.
- Διαθέσιμο στο: <https://doi:10.3102/00346543071002279>
- Κατσούγκρη, Α. (2014). Οδηγός Εξατομικευμένου Προγράμματος για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. ΙΕΠ.
- Κατσούγκρη Α Ρεσβάνη Β(2022). Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση. Εργαζόμαστε Δημιουργικά στο Δημοτικό. Ελληνοεκδοτική Αθήνα
- Kavale, K. A. & Forness S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (3), pp. 239-256.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R. (1962). *Educating Exceptional Children*.
- Kong, J. E., Yan, C., Serceki, A., Swanson, H. L. (2021). Word-Problem-Solving interventions for elementary students with learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 44 (4), pp. 248-260.
- Διαθέσιμο στο: <https://doi:10.1177/0731948721994843>
- Μάγου, Ει. Γ. (2015). «Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες», Aristotle University of Thessaloniki (No. GRI-2015-14276).
- Μέττα, Γ. & Σκορδιαλός, Εμ. (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση, στο: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, σελ. 707-720.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα. εκδ. Δανιάς.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1998). Δυσλεξία: Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης. εκδόσεις του Πανεπιστημίου Πατρών, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). Η Ανάγνωση. Ιδιωτική έκδοση, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2011). Μάθηση και γνώση στην εκπαίδευση. Πάτρα.
- Prior, M. (1997). Understanding specific learning difficulties. London, UK: Psychology Press.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. (1999) Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (4), pp. 429-436.
- Protopapas, A., Sideridis G. D., Mouzaki A. & Simos P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in greek. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), pp. 165-197.: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888430701344322>
- Τζουριάδου Μ., & Μπάρμπας Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 1, 11 ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ. 175
- Τζουριάδου Μ, Βουγιούκας Κ, Αναγνωστοπούλου Ε, Μενεξές Γ.(2015) Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ
- Τριανταφύλλου Ν (2021) Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά και την διδακτική υποστήριξη
- δίγλωσσων μαθητών/τριών Διπλωματική Εργασία Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Σπουδών Επιστημών Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών ΕΑΠ Διπλωματική Εργασία
- Adams MJ. *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA, MIT Press, 1990.
- Ahissar M, Protopapas A, Reid M, Merzenich MM. Auditory processing reading abilities in adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of USA*, 2000, 97 (12): 6832-6837.
- American Academy of Pediatrics, Committee of Nutrition. Megavitamin therapy for childhood psychoses and learning disabilities. *Pediatrics* 1976, 58:910-917.
- Borel-Maisonny S., *Lecture et dyslexie*. In *Bull. D'audio-phonologie*, 1977, 7, no2.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71 (2), pp. 279-320. Διαθέσιμο <https://doi:10.3102/00346543071002279>
- Kavale, K. A. & Forness S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (3), pp. 239-256.
- Kong, J. E., Yan, C., Serceki, A., Swanson, H. L. (2021). Word-Problem-Solving interventions for elementary students with learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 44(4), pp.248-260. <https://doi:10.1177/0731948721994843>
- Prior, M. (1997). *Understanding specific learning difficulties*. London, UK: Psychology Press.
- Protopapas, A., Sideridis G. D., Mouzaki A. & Simos P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), pp. 165-197. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888430701344322>
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using Story Grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and treatment of children*, 33 (1), pp. 115-151.
- Swanson, H. L., Howard, C. B. & Sáez, L. (2007). Reading comprehension and working memory in children with learning disabilities in reading. In K. Cain & J. Oakhill (Eds), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press, pp. 157-185.
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using Story Grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and treatment of children*, 33 (1), pp. 115-151.
- Swanson, H. L., Howard, C. B. & Sáez, L. (2007). Reading comprehension and working memory in children with learning disabilities in reading. In K. Cain & J. Oakhill (Eds), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press, pp. 157-185.
- Symonds, J., Abbott, D. & Dugdale, D. (2021). "Someone will come in and say "I'm doing it wrong." The perspectives of fathers with learning disabilities in England. *British Journal of Learning Disabilities*, 49 (1), pp 23-33.
- Wei, Y., Spear-Swerling, L., Mercurio, M. (2021). Motivating Students With Learning Disabilities to Read. *Intervention in School and Clinic*, 56 (3), pp. 155-162. Διαθέσιμο στο: <https://doi:10.1177/1053451220928956>

Εφαρμογή στην Τάξη Γενικής Παιδείας Τεχνικών Συμπερίληψης Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Νικόλαος Τομαράς

Σύμβουλος/Ψυχοθεραπευτής, Ειδικός Εκπαιδευτικός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ικανότητα της μάθησης ανήκει μαζί με τη γλώσσα και την επικοινωνία στα βασικά, έμφυτα, ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Οι δυσκολίες στη μάθηση που συναντούσαν ορισμένα άτομα θεωρούνταν για αιώνες φυσική συνέπεια του γεγονότος ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είναι το ίδιο ικανοί. Η άποψη αυτή ενοχοποιούσε το ίδιο το άτομο για την αποτυχία του και συνηγορούσε στην εγκατάλειψη του από το εκπαιδευτικό σύστημα. Σήμερα πλήθος ερευνών απασχολούν οι προτάσεις βοήθειας της σχολικής κοινότητας για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Η σωστή διδασκαλία, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της οικογένειας, οι απόψεις και η στάση τους επηρεάζουν βαθύτατα τόσο τον τρόπο με τον οποίο μαθητές με δυσκολίες μάθησης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους όσο και την επιτυχία τους στο σχολείο και στη ζωή. Στην παρέμβαση αυτή μας ενδιαφέρουν οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι που έχουν εφαρμοστεί και έχουν οδηγήσει σε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Μας απασχολεί η θεωρία που μπορεί να αναδείξει δοκιμασμένες τεχνικές παρέμβασης λειτουργίας της τάξης.

Είναι βέβαιο ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δεν αποτελεί έμπνευση για όλους να μαθαίνουν και να θέλουν να ασχοληθούν με τα δρώμενα της σχολικής κοινότητας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού & Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V), που εκδόθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association, APA) το 2013, αναφέρεται σε Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές που είναι εγγενείς στο άτομο, οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Σε αυτές περιλαμβάνει: την Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (Δυσλεξία, Διαταραχή Γραπτής Έκφρασης, Δυσαριθμησία), τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας, τις

Διαταραχές της Επικοινωνίας (Διαταραχή της Γλωσσικής Έκφρασης, Φωνολογική Διαταραχή, Έναρξη Διαταραχής της Ροής της Ομιλίας στην Παιδική Ηλικία – Τραυλισμός, Κοινωνική Διαταραχή της Επικοινωνίας), τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, τη Νοητική Αδυναμία (Νοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή), τις Κινητικές Διαταραχές (Αναπτυξιακή Διαταραχή του Συντονισμού των Κινήσεων, Διαταραχές Μυοσπασμάτων – Τικ) και Άλλες Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές.

Ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης είναι δεδομένο ότι θα βρεθεί με κάποιους μαθητές που έχουν τις παραπάνω διαταραχές, διαγνωσμένες ή μη. Οι μαθητές αυτοί θα παρουσιάζουν διάφορα συμπτώματα που θα τους ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Συχνά μπορεί να εμφανίζουν συμπεριφορά ανώριμη σε τέτοιο βαθμό, συχνότητα και διάρκεια, που να κατατάσσονται σε δυσλειτουργική. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής στη σχολική τους τσάντα, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετούν. Δυσκολεύονται στην επιλογή, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες ιδιαίτερα με τις αλληλουχίες. Απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα με αποτέλεσμα να κάνουν συχνά λάθη. Χαρακτηρίζονται από περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής και κουράζονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους. Πολλά από τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι πολύ ικανά σε μία ή περισσότερες δεξιότητες και πολύ αδύναμα σε άλλες. Δυσκολεύονται να εκτελέσουν περίπλοκες οδηγίες. Αποδιοργανώνονται όταν βιώνουν καταστάσεις άγχους και έντασης. Θυμούνται απέξω το πρόγραμμα της τηλεόρασης, αλλά όχι απαραίτητα την ορθογραφία απλών καθημερινών λέξεων. Δείχνουν απογοητευμένα, χωρίς διάθεση για σχολική εργασία, γι' αυτό έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα περισσότερα χαρακτηρίζονται από ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό και περιγράφονται ως ζημάρικα και αδέξια. Το κεντρικό νευρικό τους σύστημα αναπτύσσεται πιο αργά, παραμένοντας έτσι για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης. Δυσκολεύονται πολύ να μάθουν ορισμούς, να

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

θυμηθούν ημερομηνίες, μάχες, συνθήκες, ονόματα κτλ. Δυσκολεύονται ιδιαίτερα όταν αντιγράφουν από τον πίνακα ή γράφουν καθ' υπαγόρευση, γιατί ο ρυθμός υπαγόρευσης συνήθως είναι πιο γρήγορος από αυτόν που μπορούν να ακολουθήσουν. Ο συνδυασμός των παραπάνω και γενικότερα όλης της συμπτωματολογίας ποτέ δεν είναι ο ίδιος και στην ίδια ένταση. Ούτε ανάμεσα στα παιδιά συγκρίνοντάς τα αλλά ούτε και στο ίδιο το παιδί περνώντας διάφορα στάδια ωρίμανσής του.

Ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός καθότι ο εκπαιδευτικός βοηθά στην οργάνωση βάζοντας όρους και στόχους για όλη την τάξη αλλά και για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Τους μαθαίνει την τεχνική της μελέτης και την επαναλαμβάνει σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στις εργασίες τους αποφεύγει ερωτήσεις με πολλά σκέλη, επιλέγοντας σύντομες και σε απλή γλώσσα. Εναλλακτικά, δίνει το δικαίωμα της παρουσίασης των εργασιών με μορφή σχεδιαγράμματος ή σημειώσεων. Κατά την παράδοση του μαθήματος ξεκινά από τα προηγούμενα, που είναι γνωστά, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά με ρυθμό ούτε αργό αλλά ούτε και γρήγορο. Χρησιμοποιεί πολύ-αισθητηριακή μέθοδο με χάρτες, χρωματιστές κιμωλίες ή μαρκαδόρους, εφημερίδες και περιοδικά. Απευθύνεται ονομαστικά σε κάποια παιδιά ανά τακτά διαστήματα.

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να υλοποιηθεί, σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο με εξατομικευμένη ή ενισχυτική διδασκαλία. Επιπλέον με παράλληλη στήριξη στην τάξη (συνεκπαίδευση) ή με βοήθεια από το Τμήμα Ένταξης που λειτουργεί στο σχολείο. Τέλος υπάρχει και η κατ' οίκον διδασκαλία όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και τη φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πως δεν κάνει διάγνωση και παραπέμπει σε ειδικό. Δε χαρακτηρίζει μαθητή ως δυσλεξικό ή μη δυσλεξικό και ενημερώνει τους γονείς ως προς τα συμπτώματα. Ενθαρρύνει και τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του μαθητή του ενώ δεν αδιαφορεί και δεν απογοητεύεται. Γνωρίζει ότι κάθε περίπτωση είναι μοναδική παρατηρεί τη διαβάθμιση και τον διαφορετικό συνδυασμό συμπτωμάτων, το χάσμα δυνατότητας απόδοσης και τον διαφορετικό τρόπο αντίληψης.

Ο αυταρχικός τρόπος αντιμετώπισης τραυματίζει το

παιδί με μαθησιακές δυσκολίες για αυτό η κριτική πρέπει να γίνεται με τρόπο θετικό και ενθαρρυντικό. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τις επιδόσεις του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στα άλλα μαθήματα, ανταλλάσσει απόψεις επί της διδακτικής προσέγγισης και μεθοδολογίας και χαράζει κοινή γραμμή. Χρησιμοποιεί πολλά από τα εκπαιδευτικά εργαλεία που υπάρχουν στην ειδική αγωγή και διατηρεί στενή συνεργασία με τους γονείς, τους ειδικούς και τη διεύθυνση του σχολείου.

Είναι βέβαιο ότι απαιτείται στενή συνεργασία του γονιού με το σχολείο καθότι θα υπάρξουν πολλές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της πορείας του παιδιού μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να είναι εφοδιασμένος με γνώση και υπομονή για να τις αντιμετωπίσει ορθά. Το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι ενημερωμένο για την ορθή αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ευαισθητοποιημένο, ώστε να αποφευχθούν επιπλέον επιπλοκές στην ομαλή γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών.

Όπως παντού στη ζωή μας, έτσι και εδώ απαραίτητη είναι η ύπαρξη μιας φιλοσοφίας. Χαιρόμαστε τα παιδιά τώρα. Τους δείχνουμε ότι δε χρειάζεται να κερδίσουν την αγάπη μας. Απολαμβάνουμε την παρουσία τους και τα αγαπάμε γι' αυτό που είναι και επειδή είναι ξεχωριστά. Αποδεχόμαστε την ατομικότητά τους. Σεβόμαστε τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, τα συναισθήματά τους, τα όνειρα, τους στόχους, τον ιδιωτικό τους χώρο, τα προβλήματα και τους αγώνες τους. Διαχωρίζουμε το συναίσθημα από τη συμπεριφορά. Όλα τα συναισθήματα μπορεί να είναι αποδεκτά, όμως η συμπεριφορά οφείλει να έχει όρια. Είμαστε σύμμαχοι και όχι κριτές. Κανείς δεν είναι τέλειος, άρα ούτε και τα παιδιά μας. Το λάθος τους, λοιπόν, πρέπει να είναι αποδεκτό. Δεν ξεχνάμε να λαμβάνουμε υπόψη μας το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και να προσαρμόζουμε τις προσδοκίες μας ανάλογα. Εμπιστευόμαστε την ικανότητα των παιδιών να βρίσκουν δικές τους λύσεις. Όταν αντιμετωπίζουν πρόβλημα, είμαστε δίπλα τους ως σύμβουλοι κι όχι ως αφεντικά. Τα ακούμε προσεκτικά και τα βοηθάμε να ανακαλύψουν εναλλακτικές λύσεις και να σταθμίσουν τις συνέπειές τους. Οι μέθοδοι πειθαρχίας στηρίζονται σε ένα πρότυπο σεβασμού και όχι στην τιμωρία. Χρησιμοποιούμε κανόνες λογικούς, εφαρμόσιμους και σαφείς, ενώ δεν χρησιμοποιούμε τη σωματική τιμωρία ως γονείς. Είμαστε ευέλικτοι. Δίνουμε χρόνο

στον εαυτό μας για να σκεφτεί, δεν προβάλλουμε στα παιδιά τα δικά μας προβλήματα ή συναισθήματα και φροντίζουμε να μην αντιδρούμε υπερβολικά. Επιδιώκουμε τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που να συντελεί όχι μόνο στην επιτυχία του παιδιού, αλλά και στο να βιώσει αυτή την επιτυχία ως αποτέλεσμα κυρίως των δικών του προσπαθειών και ικανοτήτων.

Θέλουμε την πειθαρχία αλλά όχι την τιμωρία. Οι στόχοι της πειθαρχίας είναι να προστατεύσει το παιδί, να το διδάξει και να το καθοδηγήσει. Να το βοηθήσει να μάθει από τα λάθη του, να αποκτήσει αξίες και ηθική συνείδηση, έτσι ώστε να πειθαρχεί με τη δική του θέληση. Να αποκτήσει δεξιότητες για την ενήλικη ζωή του, όπως υπευθυνότητα, εν συναίσθηση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και αυτοέλεγχο. Ας θυμόμαστε ότι δεν υπάρχει τεμπέλης ή αδιάφορος μαθητής, μαθητής που δε θέλει να πετύχει. Αντιθέτως υπάρχει άγνοια για τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, παράλογη πίεση για αριστεία και λανθασμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Η τεμπελιά και η αδιαφορία είναι ψυχοδυναμικοί μηχανισμοί άμυνας του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες όταν πιέζεται πέρα από τα όρια και τις δυνατότητές του.

Η υλοποίηση των προτάσεων για τη σωστή εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με εξυπνάδα, χιούμορ, ευέλικτες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, ευαισθησία, υπομονή και πλήρη γνώση του τι θα διδαχτεί, πώς και γιατί. Έχει διεθνώς υποστηριχτεί πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με δυσκολίες μάθησης έχει τη νοημοσύνη, την ικανότητα και τον ενθουσιασμό να προοδεύσει σχολικά αν αντιμετωπιστεί με τον σωστό τρόπο. Το ίδιο ισχύει και για τα προικισμένα παιδιά. Δεν υπάρχει μεγαλύτερη ικανοποίηση για τον εκπαιδευτικό από το να δει τους κόπους του να ανταμείβονται, παρακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών του στο σχολείο και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης, πέρα από τη γνωμάτευση, έχουν ανάγκη να γνωρίζουν συγκεκριμένα το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν και τον τρόπο που θα εκπαιδεύσουν κάθε μαθητή που έχει μια ειδική ανάγκη.

Μετά τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών πρέπει να έχουμε και αξιολόγηση των δυνατοτήτων, των γνώσεων, των τρόπων που μαθαίνουν καλύτερα και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά. Ακολουθεί το σχέδιο και το πλαίσιο του Εξατομικευμένου

Εκπαιδευτικού Προγράμματος, στο οποίο θα συμμετέχουν και οι γονείς, ως ισότιμοι συνεργάτες εκπαίδευσης των παιδιών τους, όπως συμβαίνει στις νομοθεσίες πολλών ανεπτυγμένων χωρών. Πολλοί γονείς, τα τελευταία χρόνια όλο και πιο έντονα, δείχνουν να θέλουν να βοηθήσουν από τη θέση τους. Ακούνε με κατανόηση το πρόβλημα του παιδιού, επικοινωνούν με ειλικρίνεια το δικό τους πρόβλημα, επιλύουν τα προβλήματα με δικαιοσύνη και μοιράζονται τις αξίες τους με σεβασμό. Αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους και ανακαλύπτουν μέσα από αυτή δικές τους αντίστοιχες διαδρομές. Δουλεύοντας σε εργαστήρια γονέα, γίνονται ακόμα πιο αποτελεσματικοί γονείς, είναι πιο ανοιχτοί σε υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας. Με τη βοήθεια ειδικών ψυχομετρικών εργαλείων (προσωπικότητας, αξιών και γνωστικών λειτουργιών, επαγγελματικού προσανατολισμού κ.ά.) αντλούν σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη της αυτογνωσίας ώστε ο έφηβος να διαμορφώσει ο ίδιος μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του και να επιλέξει την κατάλληλη για εκείνον σπουδαστική και, μετέπειτα, επαγγελματική κατεύθυνση.

Σε έρευνα που παρουσίασε ο εκπαιδευτικός διαδικτυακός τόπος www.alfavita.gr (2016) και διεξήχθη σε Ελλάδα, Τουρκία, Πολωνία, Ιταλία και Πορτογαλία, στα βασικά αίτια της σχολικής διαρροής παραμένουν οι «Μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο». Η μαθητική «διαρροή» αναφέρεται στους νέους εκείνους οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, ή γενικότερα σε άτομα που διακόπτουν τις σπουδές τους, στερούμενοι έτσι βασικά εφόδια για την ενσωμάτωσή τους στην αγορά εργασίας. Αντίστοιχα στοιχεία είχαμε και από παλιότερες έρευνες στην Καθημερινή (2002) για τη σχολική διαρροή, όπου οι μαθητές επικαλούνται τις μαθησιακές δυσκολίες (29,6%) ως έναν από τους κυριότερους λόγους για να δικαιολογήσουν τη διακοπή της φοίτησής τους. Στην Ελευθεροτυπία (2004) επίσης αναφέρεται πως, εξαιτίας της έλλειψης πρόληψης και ειδικού σχεδιασμού για τις ανάγκες των προικισμένων παιδιών, συχνά αυτά παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, προβλήματα συμπεριφοράς ή κοινωνικής προσαρμογής. Τα μισά χαρισματικά παιδιά, μάλιστα, εγκαταλείπουν τις σπουδές τους πριν φτάσουν στην εφηβεία. Πολλοί γονείς δεν καταλαβαίνουν την ιδιαίτερη φύση των παιδιών τους και τα αντιμετωπίζουν ως «μεγάλο πρόβλημα». Σε

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

έναν σύγχρονο και πλουραλιστικό κόσμο δεν μπορεί παρά η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να είναι η πιο ρεαλιστική πρόταση για να διασφαλίσουμε την ισοτιμία στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Στο πλαίσιο αναγνώρισης και αξιοποίησης της διαφορετικότητας των μαθητών, οι εκπαιδευτικές ενέργειες ξεκινούν από τους μαθητές και καταφέρνουν να προσφέρουν σε όλους ευκαιρίες για επιτυχία και διάκριση. Η πραγματικότητα της σχολικής τάξης μάς παραπέμπει σε άτομα με διαφορετική προσωπικότητα, ιδιαίτερες κλίσεις και ειδικές ικανότητες, προσωπικό ρυθμό μάθησης και ατομικές αδυναμίες.

Η νομοθεσία στην Ειδική Αγωγή θα πρέπει να βελτιώνεται, διασφαλίζοντας τη συνέχεια της γνώσης και της προόδου, ύστερα από μακροχρόνιες και προσεκτικές μελέτες, συζητήσεις, προτάσεις και προβληματισμούς όλων των εμπλεκόμενων φορέων, μακριά από σκοπιμότητες πολιτικές ή ευκαιριακές επιλογές που προκύπτουν από τη συχνή αλλαγή υπουργών και κυβερνήσεων. Σε όλο τον κόσμο η αναπηρία επαναπροσδιορίζεται ως κοινωνικός ρατσισμός και κοινωνική αδικία. Οι ανάπηροι ζητούν την κοινωνική τους συμμετοχή, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ισοτιμία και την προσπελασιμότητα σε όλους τους τομείς της ζωής. Το ελληνικό σχολείο, αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για παιδιά με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει να αναδιοργανωθεί έτσι ώστε να εκπαιδεύει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνεκπαίδευση και όχι ένταξη είναι το αίτημα των καιρών. Λέγοντας συνεκπαίδευση, εννοούμε την κατάργηση της ειδικής εκπαίδευσης και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Άρα, η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, περιορίζοντας την έμφαση στην ακαδημαϊκή μόνο πρόοδο των παιδιών, και με νέα αναλυτικά προγράμματα να δώσει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και στην ιδέα της πολυμορφίας. Χάρη σ' αυτήν, οι μαθητές θα μαθαίνουν πώς να ζουν με τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορετικές ανάγκες. Η ιδιαιτερότητα να θεωρηθεί από το σχολείο ως ένα χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης και η εκπαίδευση να είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά, από την πρώιμη ηλικία έως και πέρα από την ενηλικίωση σε μια διά βίου εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν ήδη ότι καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα νέο πλαίσιο εκπαίδευσης των μαθητών τους με πολλές

διαφορετικότητες στην τάξη τους. Η εκπαίδευσή τους οφείλει να αναβαθμίζεται συνεχώς, με καλά σχεδιασμένα προγράμματα σπουδών και με συνεχή επιμορφωτικά σεμινάρια στη συμμετοχική μάθηση, στη χρήση της τεχνολογίας, σε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης.

Σε συνθήκες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έχουμε την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων όλων των μαθητών. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, να αναπτύξουν μια θετική εικόνα για τα ίδια αλλά και για τους άλλους. Γνωρίζουμε πως υπάρχει πολύς δρόμος να διανυθεί ακόμα για την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Οι κοινωνικοί, ιδεολογικοί, οικονομικοί, πολιτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που εμπλέκονται και δημιουργούν εμπόδια στην εφαρμογή της μπορούν να ξεπεραστούν μόνο με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων, δηλαδή της πολιτείας, της τοπικής κοινωνίας, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Είναι πολλές οι οικογένειες που βασανίζονται στην αναζήτηση βοήθειας για τις δυσκολίες του παιδιού τους, αφού στη διαδρομή τους παρεμβαίνει ο πιθανός στιγματισμός. Και κάθε στίγμα περιλαμβάνει τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Τα στερεότυπα, δηλαδή οι αντιλήψεις που έχουν εμπεδωθεί στην κοινή γνώμη και κρίνουν τα πράγματα με βάση μια εκ των προτέρων καθορισμένη οπτική γωνία, με γενικεύσεις στην αξιολόγησή τους σε άτομα και ομάδες. Οι προκαταλήψεις ακολουθούν τα στερεότυπα με συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στο αντικείμενο της προκατάληψης. Τέλος, ακολουθούν οι διακρίσεις, δηλαδή οι προκατειλημμένες συμπεριφορές οι οποίες αποτελούν την αρνητική συνέπεια του στίγματος. Είναι η ώρα να απομυθοποιήσουμε τις διαταραχές, να σπάσουμε τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Όλοι γνωρίζουμε πως όταν αλλάξεις μέσα σου αλλάζει και ο κόσμος γύρω σου.

Η συμπερίληψη ευάλωτων ομάδων μαθητών στο συνηθισμένο σχολείο μπορεί να προσφέρει πολλά στην εξελικτική τους πορεία. Ταυτόχρονα, δημιουργούνται οι βάσεις για μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία, αφού οι αυριανοί πολίτες της θα έχουν μάθει να συνυπάρχουν ισότιμα από τα μαθητικά τους χρόνια. Το σημερινό σχολείο, σε πρώτη φάση, ας φροντίσει να μην αδικήσει αυτά τα παιδιά, να μη χαθεί ούτε ένας

αστερίας. Από την άλλη, παράλληλα με την επιθυμία για το αυτονόητο σε επίπεδο δομών, μπορούμε ως γονείς, εκπαιδευτικοί και ειδικοί να διαβάσουμε το σύμπτωμα, όπως υποστηρίζει και ο Lacan (1957). Το σύμπτωμα, ως σημαίνουσα δομή, γράφεται από το ασυνείδητο, κωδικοποιείται και απαιτεί να διαβαστεί. Για να υπάρχει σύμπτωμα (εδώ αναστολή μάθησης), με τη φροϋδική έννοια του όρου, πρέπει να διακυβεύεται κάποιο νόημα. Μπορούμε, άραγε, να ανιχνεύσουμε το νόημα αυτό και τη χρησιμότητά του;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Τομαράς, Ν. (2019), *Μαθησιακές δυσκολίες ή σύμπτωμα – Από τις ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σε μια συμπεριληπτική κοινωνία*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Κοσμόπουλος, Ι. (2019), *Πρακτικός οδηγός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών*, Αθήνα: Σπυρόπουλος

Οι Επιτελικές Λειτουργίες και η Σημασία τους στην Παρέμβαση Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ηλίας Α. Βασιλείου

Adjunct Professor, College for Humanistic Studies- ICPS
University of Central Lancashire

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τρέχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύει, εκτός των άλλων, μια σειρά από προβλήματα σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες παρατηρούνται σε επίπεδο εφαρμογής Γνωστικών και Μεταγνωστικών Στρατηγικών. Η άμεση σχέση των τελευταίων με Επιτελικές Λειτουργίες όπως ο Αυτοέλεγχος, η Εργαζόμενη Μνήμη και η Γνωστική Ευελιξία καθιστούν την ενσωμάτωσή τους σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης απαραίτητη. Από την προσχολική αγωγή έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται ο σημαίνων ρόλος των Επιτελικών Λειτουργιών σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση, τις κοινωνικές δεξιότητες και γενικά τη σχολική ζωή. Αντίστοιχα, παρατηρούνται και εδώ δυσκολίες σε ένα εύρος ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, μεταξύ των οποίων και οι Μαθησιακές Δυσκολίες, που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και καθίσταται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη κατά τη σχεδίαση προγραμμάτων. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπόψη πτυχές των Επιτελικών Λειτουργιών μπορούν να έχουν μια πιο τυπική μορφή κατά την παρέμβαση αλλά ταυτόχρονα μπορούν να εφαρμοστούν και σε πολλά άλλα πλαίσια, τυπικά και μη, με διαφορετικούς τρόπους και προσεγγίσεις, αλλά και στοχοθεσία που αφορά πολλά και διαφορετικά επίπεδα και συμπεριλαμβάνει πεδία πέρα από τα τυπικά ακαδημαϊκά.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Επιτελικές λειτουργίες (ΕΛ) αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις πράξεις του σύμφωνα με εξωτερικούς και εσωτερικούς στόχους, συμπεριλαμβανομένης της μνήμης εργασίας, της αναστολής, της γνωστικής ευελιξίας και της πολλαπλής εργασίας (Multitasking). Πολυάριθμες μελέτες έδειξαν ότι οι ΕΛ μπορούν να βελτιωθούν με την εκπαίδευση σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών (Anguera et al., 2013). Κατά την Diamond (2020) είναι μια οικογένεια νοητικών διαδικασιών από πάνω προς τα κάτω (top down) που

μας επιτρέπουν να δίνουμε προσοχή όπου χρειάζεται και να παραμένουμε συγκεντρωμένοι. Σχετίζονται με μια σειρά διεργασιών όπως η λογική και η επίλυση προβλημάτων, η επιλογή κατάλληλων αντιδράσεων, η πειθαρχία και αυτοκυριαρχία για την αποφυγή της παρόρμησης, της βιασύνης, ή της αντίδρασης χωρίς σκέψη, την οπτική των πραγμάτων από διαφορετικές γωνίες, την εναλλακτική σκέψη που σχετίζεται με διαφορετικές ιδέες ή γεγονότα, την ανασκόπηση του παρελθόντος και τον σχεδιασμό μελλοντικών κινήσεων, την ευέλικτη προσαρμογή.

Οι ΕΛ δεν είναι μια ενιαία γνωστική διαδικασία, αλλά αντίθετα είναι μια ψυχολογική κατασκευή που αποτελείται από πολλαπλές αλληλένδετες υψηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες. Έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για αυτήν την κατασκευή, και ενώ αυτοί οι ορισμοί είναι γενικοί και εκτεταμένοι λόγω της πολυπλοκότητας της κατασκευής, κοινά σημεία είναι σαφώς παρόντα. Υπάρχει επίσης κάποια συμφωνία όσον αφορά το σύνολο δεξιοτήτων που εμπίπτει στην ομπρέλα των ΕΛ. Έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα και αυτά έχουν επηρεάσει την έρευνα και τις κλινικές πρακτικές. Τα λειτουργικά ή κλινικά σχετικά πλαίσια για αυτήν την κατασκευή είναι σημαντικά καθώς παρέχουν τη βάση για την αξιολόγηση των εργαλείων, την ερμηνεία της απόδοσης των δοκιμών και την καθημερινή συμπεριφορά και την κατανόηση της ανάπτυξης εκτελεστικών λειτουργιών (Anderson, 2008).

Οι Jurado και Rosselli (2007), υποστηρίζουν ότι στις ΕΛ περιλαμβάνονται οι ικανότητες διαμόρφωσης στόχων (goal formation), σχεδιασμού (planning), εκτέλεσης σχεδίων με συγκεκριμένο στόχο (goal directed plans) και αποτελεσματικής επίδοσης (effective performance). Αναφέρονται επίσης στην ικανότητα ενός ατόμου να ελέγχει διεργασίες πάνω σε εσωτερικούς (internal) και εξωτερικούς (external) στόχους που θέτει, όπως η Εργαζόμενη Μνήμη, η Ανασταλτική Λειτουργία, η Γνωστική Ευελιξία και η παράλληλη εκτέλεση πολλών

ενεργειών (Karbach & Kray, 2021). Από την άλλη πλευρά, για τους Duff et al. (2005) περιλαμβάνουν την ικανότητα ενός ατόμου να αναπτύσσει μια σειρά ενεργειών αντίδρασης σε ερεθίσματα, να αναστέλλει συμπεριφορές, να σχεδιάζει και να χρησιμοποιήσει λογική σκέψη και να επηρεάζει άλλα πεδία γνωστικών λειτουργιών, όπως η μάθηση και η μνήμη. Γενικά, περιλαμβάνουν μια σειρά διαφορετικών συμπεριφορικών και γνωστικών στοιχείων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ακαδημαϊκή επίδοση (Baggetta & Alexander, 2016). Ο Ardila (2018) αναφέρει ότι σχετίζονται στενά με τη νοημοσύνη, ειδικότερα στο κομμάτι των μεταγνωστικών χαρακτηριστικών τους, όμως ταυτοχρόνως διαχωρίζονται από αυτή ως προς τα χαρακτηριστικά που αφορούν τα συναισθήματα και τα κίνητρα (emotional/ motivational).

Η Diamond (2013) προτείνει μια ιεραρχική δομή των Επιτελικών Λειτουργιών με τρεις πυρηνικές Επιτελικές Λειτουργίες (Core Executive Functions) που περιλαμβάνουν: α) την Εργαζόμενη Μνήμη (Working Memory), β) τη Γνωστική Ευελιξία (Cognitive Flexibility), που περιλαμβάνει την ικανότητα για δημιουργική σκέψη (out of the box), για να βλέπουμε καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να προσαρμοζόμαστε άνετα σε πιθανές περιβαλλοντικές αλλαγές και γ) τον Ανασταλτικό Έλεγχο (Inhibitory Control), που περιλαμβάνει τον Αυτοέλεγχο, την αντίσταση στους πειρασμούς και την αυθόρμητη δράση, την επιλεκτική προσοχή και την αναστολή γνωστικών διεργασιών.

ΕΠΙΤΕΛΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Επιστημονικά ευρήματα δείχνουν ότι η δυσλεξία μπορεί να σχετίζεται με μια ευρύτερη δυσλειτουργία στις ΕΛ. Μια μελέτη μετα-ανάλυσης των Booth et al. (2010) έδειξε ότι τα άτομα με δυσλεξία έχουν διευρυμένες δυσκολίες στις ΕΛ σε σύγκριση με άτομα με καλές δεξιότητες ανάγνωσης. Αναφέρθηκε επίσης ότι οι επιδόσεις μεταξύ των ομάδων συχνά διέφεραν ανάλογα με το είδος των καθηκόντων που υιοθετήθηκαν στις διαδικασίες αξιολόγησης. Από αυτή την άποψη, η μελέτη τόνισε τη σημασία μιας πιο διαφοροποιημένης χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών διαδικασιών για την αξιολόγηση των εκτελεστικών λειτουργιών σε κλινικές ομάδες, ιδιαίτερα σε δυσλεξικούς ασθενείς (Booth et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, ορισμένες μελέτες

απέτυχαν να καταλήξουν σε συνεπή αποτελέσματα σχετικά με την παρουσία εκτεταμένων προβλημάτων στις ΕΛ σε διαταραχές ανάγνωσης και γραφής. Τα άτομα με Δυσλεξία που συμμετείχαν υποβλήθηκαν σε διαδικασίες αξιολόγησης των ΕΛ (αναστολή, μνήμη εργασίας και προσοχή), φωνολογικές δεξιότητες και μέτρα αντίληψης χρόνου, όμως τα αποτελέσματα έδειξαν δυσκολίες μόνο σε μετρήσεις φωνολογικών δεξιοτήτων (Gooch et al., 2011).

Σε νεότερη ωστόσο έρευνα, οι Akyurek & Bumin (2019) συμπεραίνουν ότι οι ΕΛ μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο την προσοχή και τη μνήμη σε παιδιά με δυσλεξία αλλά και τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών αυτών αρνητικά. Ως εκ τούτου τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να έχουν μεγάλη δυσκολία να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες αυθόρμητα, με έντονες συνέπειες καθώς έχουν ουσιαστική συμβολή τόσο στην καθημερινότητα, όσο και στο σχολείο. Συνεπώς είναι απαραίτητο να αξιολογηθούν οι ΕΛ για την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά με δυσλεξία αλλά και για την εφαρμογή αποτελεσματικών και στοχευμένων στρατηγικών στη μάθηση αλλά και την καθημερινή ζωή.

Στην προσέγγισή τους οι Varvara et al. (2014) συγκρίνοντας μαθητές με και χωρίς δυσλεξία διαπιστώνουν ότι οι πρώτοι εμφάνισαν ελλείμματα σε διάφορους τομείς των ΕΛ, όπως η λεκτική κατηγορική και φωνολογική ευχέρεια, η οπτικοχωρική και ακουστική προσοχή, οι παραδρομές (spoonerism), η λεκτική και οπτική βραχυπρόθεσμη μνήμη και η λεκτική μνήμη εργασίας. Επιπλέον, διερευνώντας τις προγνωστικές σχέσεις μεταξύ των μετρήσεων των ΕΛ και της ανάγνωσης, διαπιστώθηκε ότι πτυχές που σχετίζονται με τις γλωσσικές παραδρομές εξηγούν καλύτερα τα ελλείμματα ανάγνωσης λέξεων. Αν και σε μικρότερο βαθμό, η ακουστική και οπτικο-χωρική προσοχή εξηγούν επίσης το αυξημένο ποσοστό διακύμανσης που σχετίζεται με το έλλειμμα ανάγνωσης. Τα ελλείμματα ΕΛ που βρέθηκαν στους μαθητές με δυσλεξία ερμηνεύονται έτσι από τους συγκεκριμένους ερευνητές ως έκφραση ελλιπούς λειτουργίας του Κεντρικού Εκτελεστικού (Central Executive).

Ο προσδιορισμός της επίδρασης των ΕΛ στα αναγνωστικά προβλήματα μαθητών με αναγνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να βοηθήσει δραματικά στην παρέμβαση. Τα τελευταία χρόνια, ο ρόλος των ΕΛ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

θεωρείται πολύ σημαντικός και θεμελιώδης. Επομένως, ακολουθώντας αυτές τις σκέψεις στόχος πολλών μελετών είναι να προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ των ΕΛ και των προβλημάτων με την ανάγνωση σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Fadaei et al., 2017).

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΤΕΛΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η αρθρογραφία επίσης τα τελευταία χρόνια έχει να επιδείξει μεγάλο αριθμό μελετών για τις παρεμβάσεις σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε σχέση με τις Επιτελικές Λειτουργίες. Τα προβλήματα παιδιών με Δυσλεξία σε αυτή την περιοχή είναι γνωστά στην τρέχουσα βιβλιογραφία (Smith- Spark et al., 2016). Η Horowitz- Kraus (2016) τονίζει την ανάγκη τη σημασία παρεμβάσεων σε μαθητές με Δυσλεξία που λαμβάνουν υπόψη προβλήματα σχετικά με τις Επιτελικές Λειτουργίες, όπως η ταχύτητα επεξεργασίας δεδομένων, η Εργαζόμενη Μνήμη και η οπτική προσοχή και συνδέει τα προβλήματα αυτά με έντονες δυσκολίες στην ανάγνωση των μαθητών αυτών. Την επίδοση στο πεδίο της ανάγνωσης βοηθάει κατά τους Sabeghi et al. (2022) η εφαρμογή νευροψυχολογικών προγραμμάτων παρέμβασης, όπως και στη βελτίωση των Επιτελικών Λειτουργιών.

Οι Dehghani και Moradi (2019) παρουσιάζουν τα θετικά αποτελέσματα προγραμμάτων εκπαίδευσης της Εργαζόμενης Μνήμης στον ανασταλτικό έλεγχο και την επίδοση στην ανάγνωση μαθητών με Δυσλεξία. Οι Ranjbar et al. (2022) υποστηρίζουν τα θετικά αποτελέσματα παρέμβασης με υπολογιστή στη βελτίωση της Εργαζόμενης Μνήμης μαθητών με Δυσλεξία αλλά παράλληλα και στην οργάνωση- σχεδιασμό. Ακόμα και η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών σύμφωνα με τους Bertoni et al. (2021) μπορεί να βελτιώσουν την αντίληψη και την Εργαζόμενη Μνήμη.

Οι Pasqualotto και Venuti (2020) προτείνουν ένα πολύ- παραγοντικό μοντέλο παρέμβασης στη δυσλεξία σε σχέση με τις ΕΛ. Σύμφωνα με τις ίδιες το σημαντικότερο είναι ότι τα κέρδη στην ανάγνωση φάνηκε κατά την προτεινόμενη παρέμβαση να σχετίζονται με βελτιώσεις στα ΕΛ, υποστηρίζοντας ένα πολύ- παραγοντικό μοντέλο αυτής της διαταραχής που τις λαμβάνει υπόψη. Τα προαναφερθέντα ευρήματα υποδηλώνουν ότι ο συνδυασμός της γνωστικής εκπαίδευσης των ΕΛ με

μια φωνολογική θεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στην παρέμβαση για τη δυσλεξία.

Οι Yusefi et al. (2019) υποστηρίζουν ότι παρεμβάσεις που βασίζονται στις ΕΛ επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική δέσμευση και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών με δυσλεξία. Λαμβάνοντας υπόψη τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που βασίζεται σε ΕΛ, προτείνεται από τους συγκεκριμένους ερευνητές η παρέμβαση με τέτοιου είδους χαρακτηριστικά να χρησιμοποιηθεί εκτός των άλλων για την προώθηση της σχολικής δέσμευσης και της αυτοαντίληψης σε μαθητές με δυσλεξία.

Σε ένα άλλο επίπεδο, η μελέτη των Medina et al. (2021) διερεύνησε τις συσχετίσεις και τα πιθανά ελλείμματα στην ανάγνωση, τη φωνητική επίγνωση και τις ΕΛ σε μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία. Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 28 μαθητές, μεταξύ 9 και 11 ετών, 14 με αναπτυξιακή δυσλεξία και 14 χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα όργανα για την αξιολόγηση της ανάγνωσης, της φωνημικής επίγνωσης και των εκτελεστικών λειτουργιών. Το τεστ Spearman έδειξε μέτριες και πολύ σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της απόδοσης σε εργασίες φωνητικής επίγνωσης και ανάγνωσης (αναγνώριση και κατανόηση) και εργασιών που αξιολόγησαν τη γνωστική λειτουργία που περιλαμβάνουν τις ακόλουθες εκτελεστικές λειτουργίες: γνωστική ευελιξία, μνήμη εργασίας, ανασταλτικός έλεγχος και ορθογραφική λεκτική ευχέρεια. Δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των αξιολογήσεων ανάγνωσης και φωνημικής επίγνωσης και των αποτελεσμάτων του σχεδιασμού που έγινε με το όργανο Tower of London. Τα αποτελέσματα επέτρεψαν στους ερευνητές να υποθέσουν ότι μια παρέμβαση που σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη της φωνημικής επίγνωσης και των εκτελεστικών λειτουργιών μπορεί να έχει επίδραση στη βελτίωση της αναγνωστικής απόδοσης των δυσλεκτικών.

Κατανοώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στην ακαδημαϊκή και προσωπική τους ζωή, είναι σημαντικό να διευρύνουμε την έρευνα για το πώς να παρέμβουμε με επιτυχία στη διαδικασία της μάθησης. Μια ποικιλία παρεμβάσεων όπως η άσκηση της οπτικής αντίληψης, η εντατική άσκηση στην ανάγνωση, η άσκηση κινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, όπως και αρκετές άλλες παρεμβάσεις σχετιζόμενες μεταξύ άλλων με τις ΕΛ, έχουν αποδειχθεί

ότι έχουν θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με δυσλεξία (Tsiampa & Skolariki, 2020).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akyurek, Gokcen & Bumin, Gonca. (2019). An Investigation of Executive Function in Children with Dyslexia. *Psychiatry and Behavioral Sciences*. 9. 1. 10.5455/PBS.20181128092027.
- Anderson, P., (2008). *Towards a developmental model of executive function*, Psychology Press, eBook ISBN9780203837863.
- Anguera, J. A., Boccanfuso, J., Rintoul, J. L., Al-Hashimi, O., Faraji, F., Janowich, J., et al. (2013). Video game training enhances cognitive control in older adults. *Nature*, 501, 97–101.
- Ardila, A., (2018). Is intelligence equivalent to executive functions? *Psicothema* 2018, Vol. 30, No. 2, 159-164 doi: 10.7334/psicothema2017.329
- Adele Diamond, (2020). Chapter 19 - Executive functions, in Editor(s): Anne Gallagher, Christine Bulteau, David Cohen, Jacques L. Michaud, *Handbook of Clinical Neurology*, Elsevier, Volume 173, Pages 225-240, ISSN 0072-9752, ISBN 9780444641502, <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>.
- Baggetta, P., Alexander, P., A., (2016), Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *Mind, Brain, and Education*, 10: 10-33. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Bertoni, S., Franceschini, S., Puccio, G., Mancarella, M., Gori, S., Facoetti, A. (2021) Action Video Games Enhance Attentional Control and Phonological Decoding in Children with Developmental Dyslexia. *Brain Sci.* 2021, 11, 171. <https://doi.org/10.3390/brainsci11020171>
- Booth, J., N., Boyle, J., M., Kelly, S., W. (2010) Do tasks make a difference? Accounting for heterogeneity of performance of children with reading difficulties on tasks of executive function: findings from a meta-analysis. *Br J Dev Psychol.* 2010 Mar;28(Pt 1):133-76. <https://doi.org/10.1348/026151009X485432> « <https://doi.org/10.1348/026151009X485432>
- Dehghani, Y., & Moradi, N. (2019). The Effectiveness of Working Memory Training on Inhibition and Reading Performance of Students with Specific Learning Disabilities (Dyslexia). *Neuropsychology*, 4(15), 123-142. doi: 10.30473/clpsy.2019.43389.1382
- Diamond, A., (2013), Executive Functions, *Annual Review of Psychology*, Vol. 64:135-168 (Volume publication date January 2013), First published online as a Review in Advance on September 27, 2012, <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Duff, K., Schoenberg, M., K., Scott, J., G., Adams, R., L., (2005) The relationship between executive functioning and verbal and visual learning and memory, *Archives of Clinical Neuropsychology*, Volume 20, Issue 1, January 2005, Pages 111–122, <https://doi.org/10.1016/j.acn.2004.03.003>
- Fadaei, E., Tavakoli, M., Tahmasebi, A., Narimani, M., Shiri, V., (2017) The relationship between Executive Functions with Reading Difficulties in Children with Specific Learning Disorder, *Archives of Neurosciences*, 1017: 4(4): e13989. [Doi.org/10.5812/archneurosci.13989](https://doi.org/10.5812/archneurosci.13989).
- Horowitz-Kraus, T. (2016). The Role of Executive Functions in the Reading Process. In: Khateb, A., Bar-Kochva, I. (eds) *Reading Fluency. Literacy Studies*, vol 12. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30478-6_4
- Gooch D, Snowling M, Hulme C. (2011) Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *J Child Psychol Psychiatry.* 2011 Feb;52(2):195-203. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x> « <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x>
- Jurado, B., Rosselli, M., (2007), The Elusive Nature of Executive Functions: A Review of our Current Understanding, *Neuropsychological Review*, 17:213–233 DOI 10.1007/s11065-007-9040-z
- Karbach, J., Kray, J. (2021). Executive Function Training. In: Strobach, T., Karbach, J. (eds) *Cognitive Training*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39292-5_14
- Medina, G. B. K., & Guimarães, S. R. K. (2021). Reading in developmental dyslexia: the role of phonemic awareness and executive functions. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, e180178. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e180178>
- Pasqualotto, A., & Venuti, P. (2020). A Multifactorial Model of Dyslexia: Evidence from Executive Functions and Phonological-based Treatments. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(3), 150-164. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12228>

- Sabeghi F, Mohammadyfar M, Rezaei A. (2022). Effectiveness of Neuropsychological Intervention on Reading Performance and Executive Functions in Dyslexic Children. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology*. 4(1), 13-24. doi:10.52547/ieepj.4.1.13
- Smith-Spark JH, Henry LA, Messer DJ, Edvardsdottir E, Zięcik AP. Executive functions in adults with developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities* 2016 Jun-Jul;53-54:323-41. doi: 10.1016/j.ridd.2016.03.001. Epub 2016 Mar 10. PMID: 26970859.
- Tsiampa, A.M., Skolariki, K. (2020). Neurocognitive Interventions and Brain Function in Children with Dyslexia. In: Frasson, C., Bamidis, P., Vlamos, P. (eds) *Brain Function Assessment in Learning*. BFAL 2020. *Lecture Notes in Computer Science()*, vol 12462. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60735-7_5
- Varvara Pamela, Varuzza Cristiana, Padovano Sorrentino Anna Chiara, Vicari Stefano, Menghini Deny (2014). Executive functions in developmental dyslexia, *Frontiers in Human Neuroscience*, VOLUME 8, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00120> DOI=10.3389/fnhum.2014.00120
- Yousefi E, Faramarzi S, Malekpour M, Yarmohammadian A. (2019). The Impact of Executive Functions-Based Intervention on School Engagement and Academic Self-Concept of Students with Dyslexia. *IIEPJ*. 1(3), 186-195. doi:10.29252/ieepj.1.3.186 URL: <http://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-92-en.html>

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Ο Ρόλος ενός Κοινοτικού Κέντρου Ψυχικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου στην Έγκαιρη Διάγνωση και Πρώιμη Παρέμβαση

Ιορδάνης Νεσλεχανίδης

Εργοθεραπευτής, Med Special Educator, Παίδων Πεντέλης (Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου 2ου τομέα)

Η λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας ενός κοινοτικού κέντρου ψυχικής υγείας αποσκοπεί στην έγκαιρη διάγνωση και την πρώιμη παρέμβαση. Από την εμπειρία της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος πρώιμης παρέμβασης στους βρεφικούς παιδικούς σταθμούς Πεύκης Λυκόβρυσης (2023-2024), έχουμε διαπιστώσει ότι μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Παράλληλα μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα το κοινοτικό κέντρο είχε ως αποτέλεσμα να έχει αποσυμφόρηση από νέα περιστατικά μιας και κάποιες παρεμβάσεις έγιναν στη κοινότητα.

Η λειτουργία του προγράμματος πρώιμης παρέμβασης που εφαρμόσαμε βασίζεται στη σχέση που αναπτύσσει ο φορέας με την κοινότητα. Μια σχέση που στηρίζεται σε ηθικούς κώδικες και στην κατανόηση του πλαισίου με κύριο χαρακτηριστικό την εν συναίσθηση. Η έναρξη του προγράμματος καθώς και η επιτυχία του στηρίχθηκε στην επαφή με την κοινότητα. Η διαδικασία της επαφής είχε σαν προϋπόθεση τον σεβασμό, έτσι ώστε αυτή με τη σειρά της, να μας επιτρέψει να παρέμβουμε, (δεν πήγαμε κριτικά απέναντί της αλλά με διάθεση κατανόησης). Μέσα από αυτή τη διαδικασία προέκυψαν σημαντικά οφέλη ως προς την ανάπτυξη εμπιστοσύνης του φορέα παρέμβασης, ανοίγοντας έτσι τον δρόμο της έγκαιρης διάγνωσης. Απώτερος στόχος είναι να μην είναι μονόδρομος το ειδικό πλαίσιο για να γίνονται οι παρεμβάσεις αλλά όσο το δυνατό γίνεται να πραγματοποιούνται στους φυσικούς χώρους που δραστηριοποιούνται τα παιδιά και οι έφηβοι. Σαφώς η ειδική αγωγή είναι σημαντικό να γίνεται σε ειδικούς χώρους αλλά το κέρδος είναι τεράστιο όταν οι παρεμβάσεις γίνονται σε φυσικούς χώρους. Έχεις το άτομο «ελεύθερο» να ενεργεί στο φυσικό του περιβάλλον και ο ειδικός παρεμβαίνει πρώτα στο περιβάλλον και μετά στο άτομο έχοντας έτσι καλύτερη πρόγνωση και αποτελέσματα.

Κάτι που έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται στα σχολεία,

με τα τμήματα ένταξης, με ειδικούς παιδαγωγούς και τα ΚΕΔΑΣΥ με αποτέλεσμα να έρχονται πιο εύκολα στα ειδικά κέντρα τα παιδιά και οι οικογένειες τους με διαμορφωμένα τα αιτήματά τους. Σε αυτό το σημείο βέβαια εκκρεμεί η διασύνδεση των κοινοτικών κέντρων με τα ΚΕΔΑΣΥ μιας και πολλές φορές υπάρχει αλληλοκάλυψη ρόλων ή ασυνεννοησία. Η ατομική ευθύνη όμως και η επένδυση στο έργο που κάνουμε, πολλές φορές υπερκαλύπτει τις δυσκολίες και συνεργαζόμαστε.

Η ιδέα του προγράμματος προέκυψε γιατί θεωρούμε ότι το σχολείο είναι ο μεταβατικός χώρος μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας. Δανειστήκαμε λοιπόν την έννοια του μεταβατικού - ενδιάμεσου χώρου από τη θεωρία του ψυχαναλυτή Donald Winnicott (1979) όπου «μεταβατικός χώρος» θεωρείται ο ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στη συγχώνευση και στο διαχωρισμό του βρέφους με τη μητέρα. Η συγκεκριμένη θεώρηση, μέσα από τη σκέψη και τα λόγια του Ψυχαναλυτή Αθανάσιου Αλεξανδριδίου (1990) όπου μεταξύ άλλων είπε ότι το σχολείο θα μπορούσε να είναι ο μεταβατικός χώρος μεταξύ της οικογένειας και της κοινωνίας. Φανταστήκαμε λοιπόν ότι έτσι όπως το βρέφος αποχωρίζεται από τη μητέρα του και ανεξαρτητοποιείται ... έτσι με παρόμοιες διαδικασίες τα παιδιά αποχωρίζονται την οικογένειά τους με στόχο να ανεξαρτητοποιηθούν και ο χώρος μεταξύ αυτών είναι το σχολείο. Ένας πολύ σημαντικός χώρος λοιπόν που πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ασφαλής. Ένας χώρος που δεν πρέπει να δημιουργεί εμπόδια στην ανάπτυξη, αλλά να την διευκολύνει να στήνεται, σύμφωνα με τον Vigotsky (1997) η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», μιας και η ανάπτυξη και η μάθηση δεν μπορεί να χωριστούν από το κοινωνικό πλαίσιο.

Άρα για την ομαλή μετάβαση των ατόμων στην κοινωνικοποίηση αλλά και την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο. και η παρουσία της ειδικής αγωγής μέσα στα σχολεία μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνία. Άρα ο ρόλος

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

των ειδικών σε αυτά τα πλαίσια είναι διευκολυντικός για το άτομο και παρεμβατικός στο ίδιο το πλαίσιο.

Όλες οι διαδικασίες της παρέμβασης του πιλοτικού προγράμματος βασίζονται στους όρους της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου υπό την ευρεία έννοια του όρου παρουσιάζεται ως «η αμοιβαία επίδραση μεταξύ των ατόμων με στόχο το συντονισμό της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συγκεκριμένη δράση των (συν)μετεχόντων» (Ζώνιου-Σιδέρη 1998, σελ. 41). Παράλληλα, ο Γκότοβος (1990) δηλώνει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση επιδρά συνήθως στη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Μέσω αυτής της διαπραγμάτευσης, τα άτομα που συμμετέχουν στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορούν να ικανοποιήσουν βασικές βιολογικές και κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΡΩΙΜΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ ΣΤΑΘΜΟΥΣ

Αναλυτικά: Συμμετέχουν πέντε επαγγελματίες ψυχικής υγείας και παρεμβαίνουμε σε δύο παιδικούς και έναν βρεφικό σταθμό, με 265 παιδιά και 20 εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη δράση χωρίζεται σε τέσσερα στάδια.

Αρχικά οι επαγγελματίες είχαν σταθερές εβδομαδιαίες επισκέψεις στους παιδικούς σταθμούς κάνοντας παρατήρηση. Η παρατήρηση ήταν σύμφωνη με την πρακτική της ψυχαναλυτικής συστηματικής παρατήρησης, καθώς και η κατασκευή του προσωπικού ημερολογίου συνίσταται στην καταγραφή των δράσεων όπου συμμετέχει ο παρατηρητής. Οι παρατηρήσεις καταγράφονται με κάθε δυνατή λεπτομέρεια, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δράσης, όπου η εικόνα και το συναισθηματικό κλίμα έχουν δεχθεί τη λιγότερη δυνατή επεξεργασία και ερμηνεία (Λάγιου-Λιγνού 1993). Μέσα από τις καταγραφές ο παρατηρητής και άμεσα εμπλεκόμενος στις δραστηριότητες προσπαθεί να καταγράψει ό,τι βλέπει με συναίσθημα και σκέψη, αντλώντας στοιχεία μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες.

Η μέθοδος αυτής της λεπτομερούς παρατήρησης δεν διατείνεται ότι είναι αμερόληπτη και αντικειμενική· μπορεί να βασίζεται στην υποκειμενικότητα, υποκειμενικότητα, όπου ο παρατηρητής χρησιμοποιεί μεν τα δικά του

συναίσθημα αντιμεταβίβασης στην περιγραφή της παρατήρησης, αλλά συγχρόνως χρησιμοποιεί και την αντίληψή του για να ελέγξει τους δικούς του προϋποθέσεις (Waddel 1988). Η σταθερότητα των παρατηρήσεων έδωσε την ασφάλεια των εκπαιδευτικών ότι θα είμαστε εκεί συγκεκριμένη μέρα και ώρα, οπότε δεν απειλούνται από κάποιου είδους έλεγχο.

Στη συνέχεια δόθηκε χρόνος σε γονείς που ήθελαν, να ενημερωθούν για θέματα που τους ανησυχούν και αφορούν τα παιδιά τους. Σημειώνεται ότι οι συναντήσεις έγιναν στο χώρο των παιδικών σταθμών και στηρίχθηκαν στον ελεύθερο συνειρμό. Τεράστια σημασίας η παρουσία μας στο χώρο του παιδικού σταθμού γιατί εκεί μας εμπιστεύτηκαν πιο εύκολα οι γονείς. Δεν είχαμε το στίγμα του ειδικού πλαισίου αλλά λειτουργούσαμε στο φυσικό χώρο εκπαίδευσης των παιδιών τους, γεγονός που είχε μια επιτρεπτικότητα να απο-ιατρικοποιηθεί η συνάντησή μας.

Το τρίτο στάδιο παρέμβασης είναι οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (ομαδικές) όπου με βιωματικό τρόπο δόθηκε χώρος και χρόνος για να γίνει συζήτηση σε θέματα που τους απασχολούν. Οι συγκεκριμένες συναντήσεις έγιναν σε μικρές ομάδες όπου ακολούθησαν το μη κατευθυντικό ρεύμα, διευκολύνοντας έτσι την έκφραση (Αρχοντάκη, 2003). Συγκεκριμένα, θέματα που είχαν προκύψει μέσα από την παρατήρηση μας ή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε τους ίδιους να αναγνωρίσουν τα δικά τους συναισθήματα και πως αυτά επηρεάζουν την διαδικασία της εκπαίδευσης, δηλαδή θέματα όπως η σίτιση και οι πρώτες μέρες προσαρμογής ήταν από τα βασικά που επεξεργαστήκαμε και μέσα από το ψυχόδραμα- role play κάναμε αναπαραστάσεις τη διαδικασία και αυτό γινόταν έναυσμα για συζήτηση.

Το τελικό στάδιο είναι οι επιμορφωτικού τύπου συζητήσεις - συναντήσεις με κύριο στόχο να καλυφθούν θεωρητικού τύπου ανάγκες και τέλος εξαγωγή αποτελεσμάτων και κοινοποίηση αυτών στους αρμόδιους φορείς, με απώτερο στόχο την κοινοποίηση και απαίτηση ύπαρξης μόνιμου ειδικού προσωπικού σε βρεφικούς και παιδικούς σταθμούς, είτε είναι ψυχολόγος είτε ειδικός παιδαγωγός ή όποια άλλης ειδικότητας της ειδικής αγωγής.

ΣΤΟΧΟΙ

Η κατοχύρωση μόνιμου προσωπικού ειδικής αγωγής

στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι γονείς να έρθουν σε ένα ασφαλές για αυτούς πλαίσιο σε επαφή με την ειδική αγωγή και να τους υποστηρίξουμε στην επίτευξη των δικών τους στόχων.

Να προωθήσουμε τη μέγιστη ανεξαρτησία και δεξιότητες των παιδιών.

Να προωθήσουμε την ανάπτυξη σε όλους τους σημαντικούς τομείς.

Να διευκολύνουμε τη γενίκευση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν.

Οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους και να αποφύγουν την επαγγελματική εξουθένωση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ένα βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από την πρόιμη παρέμβαση ήταν ότι σε όλα τα αντικείμενά της θα πρέπει να γίνονται δράσεις με βασικό τους χαρακτηριστικό το πάθος, χωρίς βέβαια να αποκλείουμε ποτέ τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις. Για να έχουμε έγκυρα και έγκαιρα αποτελέσματα όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να έχουν χαρακτηριστικά που βασίζονται στις βασικές ηθικές και δεοντολογικές αξίες – που θα έπρεπε σαφώς να υπάρχουν και στη λειτουργία της κοινωνίας. Οι δράσεις που επιλέγονται να εφαρμοστούν πρέπει να είναι απόλυτα δομημένες και προσανατολισμένες στην εν συναίσθηση - αναγνωρίζοντας και σεβόμενοι τις δυσκολίες και τις ανάγκες των άλλων, γιατί αλλιώς όπως έχει πει και ο Πλάτων θα μπορούσαμε να κάνουμε εκπαιδευτικά προγράμματα με την τοποθέτηση απλώς ενός τοίχου σε μια κοινωνία, αλλά φαντάζομαι ότι δεν θα θέλαμε κάτι τέτοιο. Άρα το ζητούμενο είναι αρχικά να μας εμπιστευτεί η κοινότητα, ο γονιός και

ο εκπαιδευτικός για να μπορούμε να κάνουμε έγκαιρη διάγνωση και ο κατάλληλος φορέας να εφαρμόσει την πρόιμη παρέμβαση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεξανδρίδης, Α. (1990). Οικογένεια και σχολείο: βιαιότητα των παιδιών και οι αλλοτριωτικές τάσεις της οικογένειας και του σχολείου. (Σ. Τσίτουρα, Επιμ.). Ελληνική Εταιρία Κοινωνικής Παιδιατρικής και προαγωγή της Υγείας και Ελληνικής Εταιρίας για την πρόληψη της Κακοποίησης και παραμέλησης των Παιδιών.

Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ. (2003), 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γκότοβος, Α. (1990), Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998), Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάγιου-Λιγνού, Ε. (1993), Ψυχανάλυση και Ψυχοθεραπεία. Journal of Psychoanalysis and Psychotherapy 1(1) σελ. 1-23.

Vygotsky, L.S. (1997), Νους στην κοινωνία, (μτφρ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Waddel, M. (1988), Infant observation practice. British Journal of Psychotherapy 4 (2), p.313-328.

Winnicott, D. W. (1979), Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα, (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.

Ο Ρόλος του Ειδικού Παιδαγωγού σε ένα Σύγχρονο Συμπεριληπτικό Σχολείο

Κωνσταντίνος Τζίμας

ΥΠΑΙΘΑ (Εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης)

Θεόδωρος Γούπος

ΥΠΑΙΘΑ (Σύμβουλος Εκπαίδευσης)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον πολλαπλό ρόλο του ειδικού παιδαγωγού σ' ένα σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο. Στόχος της παρουσίασης είναι να αναδείξει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας του ειδικού παιδαγωγού με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας με σκοπό την επιτυχή ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Επίσης εξετάζεται η συμβολή του ειδικού παιδαγωγού στην αποδοχή των μαθητών/τριών με αναπηρία, τον σχεδιασμό και υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης, τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών τρόπων μάθησης καθώς και την αξιοποίηση των κατάλληλων εποπτικών μέσων. Τέλος αναδεικνύεται ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ως παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας και ως μέλος της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) της σχολικής μονάδας, που ανήκει σε Σχολικό Δίκτυο Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι συμβουλευτικός, διαμεσολαβητικός και υποστηρικτικός. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) συμμετέχουν ως μέλη σε διαφορετικούς φορείς και θεσμούς και στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων. Εργάζονται σε γενικά ή ειδικά σχολεία ως παιδαγωγοί μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε διαγνωστικές δομές αλλά και σε διαφορετικές δομές παρέμβασης.

Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, η αλλαγή της νομοθεσίας, οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και η αποδοχή της διαφορετικότητας από την κοινωνία έχουν οδηγήσει στην αντίληψη ότι το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται να είναι ενταξιακό και συμπεριληπτικό για

όλα τα παιδιά. Σε αυτό το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να ανταποκριθεί στον ρόλο του και να βοηθήσει τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να προοδεύσουν και να ενταχθούν στο σχολείο και την κοινωνία.

Με την παρούσα μελέτη και σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία θα αναδείξουμε τον πολλαπλό ρόλο του/της ειδικού παιδαγωγού, θα παραθέσουμε τους τρόπους συνεργασίας του/της με όλα τα μέλη και φορείς της σχολικής κοινότητας και θα προσδιορίσουμε τους στόχους στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί.

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι/ες για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Κατά την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευνοεί την ένταξή τους στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.

Ακολουθώντας τις αρχές της συμπερίληψης και βάσει της ατομικής αξιολόγησης και της εισήγησης των Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να παρέχεται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, όπου υπάρχουν οι παρακάτω δυνατότητες σχετικά με τη φοίτησή τους.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μπορούν να φοιτούν:

Στη συνήθη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. και με τους συμβούλους εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης.

Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη - συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (Τ.Ε.), που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο τύπους προγραμμάτων:

Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα (έως 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως) που καθορίζεται με πρόταση του οικείου Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυνμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., για τους/τις μαθητές/τριες με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και τον βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Η ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Με την ισότιμη συνεκπαίδευση η πολιτεία, το εκπαιδευτικό σύστημα και όσοι/όσες προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτό επιδιώκουν να παρέχουν σε όλα τα παιδιά με αναπηρίες ή με δυσκολίες μάθησης τη βέλτιστη ειδική εκπαίδευση στις τάξεις του γενικού σχολείου με την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών (Ημέλλου).

Σύμφωνα με τη «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το πλαίσιο δράσης για την Ειδική Εκπαίδευση» και τις «Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση» το συμπεριληπτικό σχολείο είναι ένα «Σχολείο για όλους». Ενδιαφέρεται για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών του στην εκπαίδευση και ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές

ανάγκες όλων των μαθητριών και μαθητών (UNESCO, 1994, 2009).

Στόχος του συμπεριληπτικού σχολείου είναι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά στο πλαίσιο ενός συστηματικά ενταξιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, πραγματοποιώντας το όραμα μιας εκπαίδευσης για όλες και όλους.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο της συμπερίληψης επιδιώκει όχι μόνο την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο αλλά την αναδιαμόρφωση του ίδιου του σχολείου, των εκπαιδευτικών θεσμών, των διδακτικών πρακτικών στις ανάγκες όλων των παιδιών. Η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στο σχολείο της γειτονιάς τους είναι άλλωστε αυτή που θα οδηγήσει και στην συμπερίληψή τους στην ίδια την κοινωνία που είναι κι ο απώτερος στόχος.

Γι' αυτό ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο συμπεριληπτικό σχολείο στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχολογικών, ηθικών και κοινωνικών πλευρών των μαθητών/τριών.

Το εγχειρίδιο για δασκάλους του «Wholeschoolsociallabs» προτείνει τέσσερις βασικούς πυλώνες για τη συμπερίληψη στην τάξη: την ορατότητα, την ενδυνάμωση, τη συμπερίληψη και τη συνεργασία. Σε ό,τι αφορά την συμπερίληψη η αποστολή του δημόσιου σχολείου είναι να διασφαλίσει ένα μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο όλα τα παιδιά θα μαθαίνουν.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Ο/η ειδικός/η παιδαγωγός είναι ένας εξειδικευμένος/η εκπαιδευτικός ο οποίος υποστηρίζει παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνήθως οι πανεπιστημιακές σπουδές του/της περιλαμβάνουν το βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ή στη γενική εκπαίδευση και μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επίσης συμμετέχει σε ποικίλες επιμορφώσεις, σεμινάρια, δραστηριότητες και ημερίδες για την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τον μετασχηματισμό στάσεων.

Ο ειδικός παιδαγωγός συνεργάζεται με τους γονείς/κηδεμόνες, τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων και ειδικοτήτων, το εξειδικευμένο προσωπικό ειδικής αγωγής (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή/τρια, εργοθεραπευτή/τρια κλπ), τον/την νοσηλεύτη/τρια, φυσιοθεραπευτή/τρια και το ειδικό βοηθητικό

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

προσωπικό καθώς και τους εξειδικευμένους ιατρούς (αναπτυξιολόγους, νευρολόγους, παιδοψυχιάτρους, ορθοπαιδικούς, παιδίατρους κλπ).

Πρωτίστως ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει και βοηθάει τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης να προσαρμόζει, να επανασχεδιάζει και να ελέγχει τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη, και οι οποίες αφορούν μαθητές/τριες με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρατηρεί συμπεριφορές, προσφέρει διαγνωστικές αξιολογήσεις, συνεισφέρει στον συνεργατικό προγραμματισμό, παρουσιάζει μεθόδους και τεχνικές και αξιοποιεί το εποπτικό υλικό με σκοπό την αποτελεσματική εκπαίδευση του/της μαθητή/τριας (Ημέλλου).

Παρόλο που υπάρχουν περιορισμοί και εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος εργασίας, η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αποτελεί ένα ζητούμενο για τον ελληνικό και διεθνή χώρο (Βλάχου και Ζώνιου - Σιδέρη).

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Ένα από τα βασικά εργαλεία του ειδικού παιδαγωγού είναι το ημερολόγιο αναστοχασμού στο οποίο καταγράφονται σημαντικά ή λιγότερο σημαντικά δρώμενα των μαθητών/τριών. Επίσης στο ημερολόγιο αναστοχασμού περιλαμβάνονται καταχωρήσεις, πληροφορίες, δεδομένα, σχόλια, παρατηρήσεις, συμπεράσματα (Χαρούπιας).

Άλλα προτεινόμενα εκπαιδευτικά εργαλεία είναι το φυλλάδιο ημερήσιων καταγραφών (Ημέλλου), το φύλλο οργάνωσης και αυτοαξιολόγησης της διδασκαλίας, το φύλλο κοινωνιογράμματος, το φύλλο παρατήρησης.

Επιπλέον στο σχολείο δημιουργείται ειδικός φάκελος του/της μαθητή/τριας με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο οποίος είναι απόρρητος και προστατεύεται για τα προσωπικά δεδομένα. Ο φάκελος περιλαμβάνει δεδομένα και πληροφορίες όπως το συνοπτικό οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του/της μαθητή/τριας, γνωματεύσεις για το είδος και το βαθμό της αναπηρίας ή και των εκπαιδευτικών αναγκών, τις εισηγήσεις των εξειδικευμένων φορέων (Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων κλπ), την αξιολογική έκθεση με τη μαθησιακή εξέλιξη του/της μαθητή/τριας, περιγραφικές αξιολογήσεις, αποτελέσματα τυπικών ή άτυπων διαγνωστικών εργαλείων, το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), εργασίες του/της

μαθητή/τριας, φύλλα αξιολόγησης, φύλλα παρατήρησης κλπ. (Χαρούπιας).

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Για όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες που υποστηρίζονται από τον θεσμό του τμήματος ένταξης τηρείται ατομικός φάκελος και υλοποιείται εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 8 του ν.3699/2008 «3. Για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στα σχολεία γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα...».

Το Ε.Π.Ε. αποτελεί παιδαγωγικό κείμενο δυναμικού και εξελιξιμότητας χαρακτήρα, το οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται με συνεργατικές διαδικασίες. Στην υλοποίηση του Ε.Π.Ε. δύναται να συμμετέχει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Για την εφαρμογή του Ε.Π.Ε., τους στόχους και την πορεία υλοποίησής του ενημερώνονται σε τακτική βάση οι γονείς/κηδεμόνες του/της μαθητή/μαθήτριας.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) ή εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) περιλαμβάνει τα στοιχεία του/της μαθητή/τριας και τους τομείς/περιοχές εκπαιδευτικής παρέμβασης δηλαδή τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, τον οπτικοκινητικό συντονισμό και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Περιγράφει την παρούσα κατάσταση του/της μαθητή/τριας. Προσδιορίζει τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, τη χρονική διάρκεια του προγράμματος καθώς και τις μεθόδους, τεχνικές, δραστηριότητες, εποπτικό υλικό και τα μέσα παρέμβασης. Τέλος περιλαμβάνει το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης και τα πρόσωπα που θα συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίησή της (Πολυχρονοπούλου).

Στο σχεδιασμό και υλοποίηση του Ε.Π.Ε. σημαντικός είναι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού καθώς καθοδηγεί και συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και συνεργάζεται μαζί τους για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του. Επίσης ενημερώνει τους γονείς σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, ΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.

Η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κέντρα Πιστοποίησης Αναπηρίας (ΚΕΠΑ), τις Ανώτατες Υγειονομικές Επιτροπές Πιστοποίησης Αναπηρίας του νόμου 4058/2012, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.), τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας εισήγησης για την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο εξατομικευμένης υποστήριξης, ήτοι παράλληλη στήριξη ή φοίτηση σε τμήμα ένταξης σε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον νόμο 4823/2021(ΦΕΚ 136/3-12-2021), τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. έχουν ως στόχο την υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου.

Τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. σε συνεργασία με τις Ε.Δ.Υ. και τους ειδικούς παιδαγωγούς υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες για τη σύνταξη και την υλοποίηση των βραχυχρόνιων προγραμμάτων παρέμβασης, την εξειδίκευση των βασικών αξόνων των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) των μαθητών/τριών καθώς και την υποστήριξη και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής πορείας των μαθητών/τριών.

Ανάμεσα στα καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ειδικοί παιδαγωγοί) είναι τα ακόλουθα:

Μεριμνούν για ζητήματα μαθησιακής αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών/τριών της περιοχής αρμοδιότητάς τους, καθώς και για την υποστήριξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και αναβάθμισης συνολικά του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Έχουν την ευθύνη, ως μέλη των διεπιστημονικών ομάδων, για τη διενέργεια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών σε ατομικό ή/και ομαδικό επίπεδο, καθώς και για την ανίχνευση πιθανών φραγμών στη μάθηση που ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα για το σύνολο των μαθητών/τριών.

Παιδιών και Εφήβων (Κο.Κ.ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) και τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας.

Το Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. αποτελεί διεπιστημονική ομάδα στην οποία περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.), ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και μέλη οποιουδήποτε κλάδου του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (Ε.Ε.Π.), καθώς και εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε.

Τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα Συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων των μαθητών/τριών για τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το εκπαιδευτικό ιστορικό αυτών και τη λήψη πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες στη διδασκαλία και στη μάθηση καθώς και για τις κλίσεις και ενδιαφέροντα αυτών. Συνεργάζονται με τις Ε.Δ.Υ. τις ομάδες υποστήριξης και παρακολούθησης των μαθητών/τριών και τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων, για την υποστήριξη αυτών σε θέματα σύνταξης και εξειδίκευσης των βασικών αξόνων των Ε.Π.Ε. των μαθητών/τριών ή για τη σχεδίαση ομαδικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης και υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε σχέση με την αποτελεσματική εφαρμογή και επαναξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών. Λειτουργούν συμβουλευτικά στους/στις εκπαιδευτικούς σε σχέση με ζητήματα βέλτιστης διδακτικής πρακτικής, διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αποδοχής της διαφορετικότητας και αξιοποίησης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Υποστηρίζουν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην εκπαίδευση σχετικά με ζητήματα αρμοδιότητας των Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. Ενημερώνουν τους γονείς για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για θέματα αρμοδιότητάς τους και τους υποστηρίζουν, ώστε να βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία με το Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και να συνεργάζονται και να ενημερώνονται τακτικά για την πρόοδο των παιδιών τους. Υλοποιούν ενημερωτικές - επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες για την ενημέρωση σχετικά με τη διαδικασία εξέτασης μαθητών/τριων με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018).

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ

Ο/η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης και ο/η εκπαιδευτικός της τάξης εφαρμόζουν το Ε.Π.Ε. και συνεργάζονται σε επίπεδο σχεδιασμού και προγραμματισμού της διδασκαλίας καθώς και εφαρμογής των διαφοροποιημένων παρεμβάσεων.

Απώτερος στόχος του συνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας αποτελεί η ενσωμάτωση συγκεκριμένων διαφοροποιημένων πρακτικών και παρεμβάσεων στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας, οι οποίες υποστηρίζουν τις εξατομικευμένες ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας στο πλαίσιο της τάξης -ομάδας με σκοπό την αυτονομία/ανεξαρτησία και την πρόοδο των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα καθήκοντα του/της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης περιλαμβάνονται η ενημέρωση σχετικά με τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του/της μαθητή/τριας και η σύνταξη του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), η υλοποίηση του Ε.Π.Ε. εντός και εκτός τάξης, η συνεργασία με το Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. και άλλους φορείς, όπου χρειάζεται και η παροχή των υπηρεσιών τους σε μαθητές/τριες συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου.

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ60 και ΠΕ70 με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, ΠΕ 61 και ΠΕ71. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η παράλληλη στήριξη παρέχεται από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04 με εξειδίκευση στην ΕΑΕ. Αν οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί δεν επαρκούν, στα προγράμματα αυτά μπορεί να συμμετέχουν και οι λοιποί εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ60, ΠΕ70, ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμμετέχουν υποχρεωτικά κατά προτεραιότητα σε προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης που υλοποιούνται από τους αρμόδιους φορείς για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Στην εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘΑ, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής Τμήμα Α, αρ. πρωτ. 138415/Δ3/4-12-2023 και με θέμα «Οδηγίες - κατευθύνσεις για τη λειτουργία των θεσμών ένταξιακής εκπαίδευσης» αναφέρεται

ότι η λειτουργία των τμημάτων ένταξης στα σχολεία «γενικής εκπαίδευσης» ορίζεται στο άρθρο 6 του νόμου 3699/2008, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει και στην υπό στοιχεία 27922/Γ6/2007 Υ.Α. - Β' 449, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει. Η δυνατότητα υποστήριξης μαθητή/μαθήτριας από τον/τους εκπαιδευτικό/κούς του τμήματος ένταξης παρέχεται ως ενισχυτικός και ενταξιακός θεσμός της μαθησιακής διαδικασίας και της παιδαγωγικής πράξης σε μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο άρθρο 82 του ν.4368/2016 - Α' 21, ορίζεται: «5. Στην υποπερίπτωση αα' της περίπτωσης γ' της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (Α' 199) προστίθενται εδάφια, ως ακολούθως: «Σκοπός των τμημάτων ένταξης είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ο/η εκπαιδευτικός του Τ.Ε. υποστηρίζει τους/τις μαθητές/τριές εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, με στόχο τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών, καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η υποστήριξη σε ιδιαίτερο χώρο υλοποιείται εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής υποστήριξης αυτών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους»». Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τόσο στον σχεδιασμό του Ε.Π.Ε. όσο και στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος του εκπαιδευτικού τμήματος ένταξης δίνεται προτεραιότητα στην υποστήριξη του μαθητή εντός της τάξης του. Η υποστήριξη σε ιδιαίτερο χώρο υλοποιείται εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Μια τέτοια ανάγκη μπορεί να είναι ενδεικτικά, όταν οι μαθησιακοί στόχοι του Ε.Π.Ε. αφορούν την εκπαίδευση του/της μαθητή/τριας σε γνωστικά αντικείμενα που αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος προηγούμενων

τάξεων από την τάξη φοίτησης. Η υποστήριξη του/της μαθητή/τριας εκτός της τάξης στις περιπτώσεις τμήματος ένταξης με «κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα» γίνεται ατομικά ή με συμμετοχή σε μικροομάδα, για τόσο χρονικό διάστημα όσο είναι απαραίτητο. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης δεν προβλέπεται από τη νομοθεσία η δημιουργία ενός ξεχωριστού τμήματος με συγκεκριμένο αριθμό μαθητών/τριών οι οποίοι αποκόπτονται σε μόνιμη βάση από το τμήμα φοίτησής τους για να φοιτούν για ένα ή περισσότερα μαθήματα αποκλειστικά στην αίθουσα του τμήματος ένταξης.

Στην ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφέρεται ότι στα τμήματα ένταξης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές/τριες υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ61 ή ΠΕ60 με εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε. για τα Νηπιαγωγεία και από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ71 ή ΠΕ70 με εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε. για τα Δημοτικά σχολεία. Στα Τ.Ε. των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι μαθητές υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04 με εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε. Στα Τ.Ε. για μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης ή ακοής μπορεί να τοποθετούνται επιπλέον και εκπαιδευτικοί άλλων κλάδων. Ανάμεσα στα καθήκοντα του/της ειδικού παιδαγωγού του τμήματος ένταξης είναι: η αξιολόγηση τους/τις μαθητές/τριες προς εύρεση εκπαιδευτικών αναγκών, η ενημέρωση για τις διαδικασίες διάγνωσης και φοίτησης, η σύνταξη και υποβολή του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος Διδασκαλίας και της ετήσιας έκθεσης, η συνεργασία με τον/τη δάσκαλο/α της τάξης, τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικότητων, την Ε.Δ.Υ., το Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., τον σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς/κηδεμόνες. Επίσης ο ειδικός παιδαγωγός ενισχύει την ολόπλευρη συμμετοχή των παιδιών, ενημερώνει τον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας, πληροφορεί και συμβουλεύει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα Ειδικής Αγωγής.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

Εκτός των άλλων για την υποστήριξη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προτείνεται η συμβουλευτική γονέων στο πλαίσιο τακτικών συναντήσεων στο χώρο της σχολικής μονάδας, για ζητήματα που αφορούν την παρέμβασή τους στο σπίτι.

Η συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού και των γονέων

αφορά θέματα όπως η οργάνωση και η διαχείριση του χρόνου μελέτης, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, η καλλιέργεια της εν συναίσθησης και η παρότρυνση των γονέων για διαρκή και αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών τους (Ημέλλου).

Στην ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφέρεται ότι η έκθεση αξιολόγησης - ιατρικής γνωμάτευσης προβλέπεται να συνοδεύεται από πλαίσιο εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), το οποίο περιλαμβάνει βασικούς άξονες και γενικές υποδείξεις. Η διαμόρφωση των βασικών αξόνων του Ε.Π.Ε. γίνεται σε συνεργασία με τον γονέα ή τον κηδεμόνα του/της μαθητή/τριας με αναπηρία ή/και και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και τον ίδιο τον/την μαθητή/τρια, όπου αυτό καθίσταται δυνατόν. Η τελική έκθεση αξιολόγησης και οι βασικοί άξονες του Ε.Π.Ε. γνωστοποιούνται στους γονείς ή τους κηδεμόνες.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Ε.Δ.Υ.)

Σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021 (ΦΕΚ Α 136 - 03.08.2021) ο σκοπός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης Σ.Δ.Ε.Υ. είναι η προώθηση της συνεργασίας, ο συντονισμός του έργου των σχολικών μονάδων και η ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, η ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων για την ένταξη των μαθητών στη σχολική μονάδα φοίτησής τους, η υποστήριξη των τμημάτων ένταξης (Τ.Ε.), της παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης (Π.Σ.) και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ'οίκον διδασκαλία όπου απαιτείται ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Η Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Υ.) συνιστάται και συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, κατόπιν πρότασης του/της δ/ντή/τριας της σχολικής μονάδας και αποτελείται από τα ακόλουθα μέλη: τον/την διευθυντή/τρια, ως πρόεδρο, έναν/μία εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. του Τ.Ε., έναν/μία ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ23 και έναν/μία κοινωνικό λειτουργό του κλάδου ΠΕ30.

Ο ειδικός παιδαγωγός ως μέλος της Ε.Δ.Υ. συνεργάζεται με τους γονείς ή κηδεμόνες του/της μαθητή/τριας. Οι

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

όροι της συνεργασίας και οι διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης και υποστήριξης αποτυπώνονται σε πρωτόκολλο συνεργασίας και δεσμεύουν τη σχολική μονάδα και τους γονείς ή κηδεμόνες.

Στο ΦΕΚ 5009/Β/27-10-2021 (Άρθρο 4) με θέμα «Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών» ορίζονται τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) της Ε.Δ.Υ.

Οι εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ε.Δ.Υ. έχουν την αρμοδιότητα να υποστηρίζουν με τις υπηρεσίες τους την Ε.Δ.Υ. ως μέλη της διεπιστημονικής ομάδας, και να μεριμνούν για ζητήματα μαθησιακής αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και αναβάθμισης συνολικά του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα:

Έχουν την ευθύνη για τη διενέργεια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών/τριών σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο, την ανίχνευση πιθανών εμποδίων στη μάθηση που ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα για το σύνολο των μαθητών/τριών καθώς και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας ώστε να προετοιμάσουν την εισήγηση για την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος της Ε.Δ.Υ..

Συμμετέχουν στη σύνταξη και εξειδίκευση των βασικών αξόνων των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης και διεπιστημονικής υποστήριξης των μαθητών ή και στη σχεδίαση ομαδικών προγραμμάτων και υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων σε σχέση με την αποτελεσματική εφαρμογή και επαναξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών.

Συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων των μαθητών/τριών για τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το εκπαιδευτικό ιστορικό των μαθητών και τη λήψη πληροφοριών σχετικά με τις δυνατότητες και τις πιθανές δυσκολίες στη διδασκαλία και στη μάθηση καθώς και για τις κλίσεις και ενδιαφέροντα αυτών, λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενα υποστηρικτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις,

πρωτόκολλα παρατήρησης του/της μαθητή/τριας στην τάξη κατά την ώρα διδασκαλίας, εργασίες καθώς και άλλες πληροφορίες που κρίνονται απαραίτητες.

Εισηγούνται στην Ε.Δ.Υ. και λειτουργούν συμβουλευτικά σε θέματα σχετικά με τη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, την ανάπτυξη συνεργατικών και διεπιστημονικών πρακτικών για τον σχεδιασμό του περιεχομένου των διδακτικών δραστηριοτήτων, την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και την ανατροφοδότηση των μαθητών, τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις μαθησιακές δυνατότητες και την ηλικία των μαθητών, την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, σε θέματα αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, διαφορετικότητας και αξιοποίησης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Συμμετέχουν στο σχεδιασμό και υποστηρίζουν την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης ή μετεγγραφής των μαθητών/τριών σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και εκπαιδευτικά πλαίσια γενικής και ειδικής αγωγής, την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης καθώς και πρόωμης εκπαιδευτικής και υποστηρικτικής παρέμβασης.

Μεριμνούν για την τακτική ενημέρωση του ατομικού φακέλου του κάθε μαθητή/τριας με τις εργασίες του, τις δοκιμασίες και τα φύλλα αξιολόγησης, ο οποίος φυλάσσεται σε ασφαλή χώρο με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στις διευκρινιστικές οδηγίες για την Ε.Δ.Υ. του ΥΠΑΙΘΑ, εγκύκλιος με αρ. πρωτ.121046/ΓΔ4, επεξηγούνται λεπτομέρειες σχετικές με το ωράριο και τα καθήκοντα των μελών της Ε.Δ.Υ.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΜΕΝΤΟΡΑΣ

Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης λειτουργεί σύμφωνα με το άρθρο 93 του Ν.4823/2021. Ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού

με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη.

Ο παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας Ειδικής Αγωγής συμβάλλει στη σταδιακή ενσωμάτωση και στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Κατευθύνει, πληροφορεί, εξηγεί, συμβουλεύει, προτρέπει και ενθαρρύνει τους νέους εκπαιδευτικούς. Λειτουργεί ως πρότυπο συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες. Καθοδηγεί και πληροφορεί τους/τις νέους εκπαιδευτικούς ως προς το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο τους. Διοργανώνει σε συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς ενδοσχολικές επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, δειγματικές διδασκαλίες με στόχο την ενδυνάμωση του διδακτικού προσωπικού. Συνεργάζεται με τον/την διευθυντή/τρια και τους/τις εκπαιδευτικούς για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στην Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 102919/ΓΔ4/2022 (ΦΕΚ 4509/Β/ 25.08.2022), με θέμα «Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» δίνονται αναλυτικές οδηγίες για τον ορισμό, τα καθήκοντα – υποχρεώσεις και τα κριτήρια επιλογής των παιδαγωγικών συμβούλων – μεντόρων στα σχολεία.

Επιπλέον πραγματοποιούνται από τους συμβούλους εκπαίδευσης επιμορφώσεις για τους ενδοσχολικούς συντονιστές και παιδαγωγικούς συμβούλους όπως για παράδειγμα η Επιμορφωτική – Παιδαγωγική Συνάντηση: «Πλαίσιο Συνεργασίας – Ο ρόλος των Ενδοσχολικών Συντονιστών και Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων στη Σχολική Μονάδα που διοργανώθηκε στη Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Β Αθήνας, από τον σύμβουλο εκπαίδευσης δασκάλων 7ης θέσης (Γούπος).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο ο ειδικός παιδαγωγός αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προκειμένου ο/η ειδικός παιδαγωγός να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο ρόλο του και να ανταποκριθεί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στις απαιτήσεις και τις νέες συνθήκες της εκπαίδευσης χρειάζεται να υποστηρίζεται από την

Πολιτεία και τους θεσμούς. Η συμμετοχή του/της σε εξειδικευμένα προγράμματα, η καλλιέργεια συνεργασίας και αποδοχής, η ενίσχυση του έργου του με σύγχρονα εργαλεία και την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η εξασφάλιση πόρων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της εργασίας του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ136/3-8-2021).

Βλάχου Α. & Ζώνιου – Σιδέρη Α. Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων.

Διευκρινιστικές οδηγίες για την Ε.Δ.Υ. Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘΑ με Αρ. Πρωτ.121046/ΓΔ4/4-101-2022.

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ Α199/2-10-2008).

Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους. Κοινή Υπουργική Απόφαση 211076/ΓΔ4/2018 (ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018)

Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών. Κοινή Υπουργική Απόφαση 134960/Δ3/2021 (ΦΕΚ 5009/Β/27-10-2021).

Επιμορφωτική – Παιδαγωγική Συνάντηση: Πλαίσιο Συνεργασίας – Ο ρόλος των Ενδοσχολικών Συντονιστών και Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων στη Σχολική Μονάδα, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Β Αθήνας, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων 7ης Θέσης – Γούπος Θεόδωρος.

Ημέλλου Ο. Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Δράσεων.

Οδηγίες – κατευθύνσεις για τη λειτουργία των θεσμών ενταξιακής εκπαίδευσης, Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘΑ, αρ. πρωτ. 138415/Δ3/4-12-2023.

Παιδαγωγική Υποστήριξη και Καθοδήγηση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/parohi-ekpaideysis-aidikis-agogis-sto-systima-genikis-ekpaideysis>

Παιδαγωγικός Σύμβουλος- Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υπουργική Απόφαση υπ. αριθμ. 102919/ΓΔ4/2022, (ΦΕΚ 4509/Β/ 25-08-2022).

Παροχή υπηρεσιών ασφαλείας από ένοπλους φρουρούς σε εμπορικά πλοία και άλλες διατάξεις. Νόμος υπ' αριθ. 4058/2012 (ΦΕΚ 63/Α/22-3-2012).

Πολυχρονοπούλου Σ. Αξιολόγηση και παιδαγωγική αντιμετώπιση της νοητικής υστέρησης. Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων.

Συμπεριληπτικό σχολείο https://wholeschoolsociallabs.eu/wp-content/uploads/2020/05/GR_Toolkit-for-

[teachers_guidelines.pdf](#)

Χαρούπιας Α. Αλγόριθμος και ενέργειες διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών συνεκπαίδευσης – παράλληλης στήριξης μαθητή με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη. Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων.

Χαρούπιας Α. Κανονισμός, Δεοντολογία & Κατευθύνσεις. Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO.

UNESCO (2009). 2009 World Education Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Paris: UNESCO.

Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Ειδική Ενταξιακή Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο του 21ου Αιώνα

Βασιλική Τσέλιου

Λογοθεραπεύτρια

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Πες μου και θα το ξεχάσω. Δείξε μου και θα το θυμάμαι. Κάνε με να το ζήσω και θα το καταλάβω». Με αυτή τη φράση του ο Κομφούκιος αποτυπώνει την αξία της βιωματικής μάθησης. Επιτομή, της βιωματικής μάθησης είναι το θεατρικό παιχνίδι. Στο σχολείο του 21ου αιώνα, στο συμπεριληπτικό σχολείο, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι παίρνουν άλλη διάσταση. Γίνονται εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, για την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο και αργότερα στην κοινωνία. Στην παρούσα εργασία, μέσα από επιστημονικά δεδομένα, θα τεκμηριωθούν ιδέες και δράσεις του θεατρικού παιχνιδιού στο σχολικό πλαίσιο, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία. Γιατί το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να μετατρέψει τους καθρέφτες σε παράθυρα ανοιχτά στην τοπική κοινωνία, και σε ολόκληρο τον κόσμο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Θεατρική Αγωγή και η εφαρμογή της μέσω του θεατρικού παιχνιδιού είναι μια διασκεδαστική και βιωματική μαθησιακή διαδικασία, όπου τα παιδιά καλούνται να δραματοποιήσουν γεγονότα είτε από τη φαντασία είτε από την πραγματική ζωή (Κουρετζής, 1991). Μέσα από αυτό το είδος παιχνιδιού, τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα και κοινωνικοποιούνται ταυτόχρονα.

Το θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει στοιχεία από το παιχνίδι και το θέατρο. Ακολουθεί τους κανόνες και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και απαιτεί ομαδικό πνεύμα για να πραγματοποιηθεί. Παράλληλα, προσφέρει ευχαρίστηση στους συμμετέχοντες (Faure & Lascar, 1990). Είναι ένα παιχνίδι που χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές, χωρίς να στοχεύει στην «τέλεια θεατρική παράσταση», καθώς δεν υπάρχει συγκεκριμένο κείμενο

ή προκαθορισμένοι ρόλοι, δίνοντας έμφαση στον αυτοσχεδιασμό (Σαρρής, 2002).

Η Θεατρική Αγωγή προσφέρει πολλά οφέλη, τόσο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και για εκείνα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το θεατρικό παιχνίδι έχει θετικές επιπτώσεις στον γνωστικό τομέα και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Κουρετζής, 1991). Οι μαθητές συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, γνωρίζονται καλύτερα, αποδέχονται τη διαφορετικότητα και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Για να είναι επιτυχημένο το θεατρικό παιχνίδι, πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της εκάστοτε ομάδας.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει αλλάξει πολλές φορές με την πάροδο του χρόνου και έχει φτάσει στο σημείο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών. Στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι η συμπερίληψη, δηλαδή η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να χωράει όλους τους μαθητές και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους τους μαθητές, αρκεί να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού.

ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο όρος Θεατρική Αγωγή αποτελείται από δύο γνωστές λέξεις. Από τη μία το «θέατρο», που προέρχεται από το αρχαίο ρήμα «θέωμαι», το οποίο σημαίνει παρακολουθώ ένα γεγονός, βλέπω μια παράσταση, θαυμάζω, και από την άλλη η «αγωγή», που αναφέρεται σε μια παιδαγωγική διαδικασία (Κουρετζής, 1991). Η θεατρική αγωγή χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μια σειρά θεατρικών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, η θεατρική αγωγή λαμβάνει τη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι περιέχει τη λέξη «θέατρο» ως επιθετικό προσδιορισμό του ουσιαστικού «παιχνίδι». Ο όρος «παιχνίδι» υποδηλώνει δράση και σχετίζεται άμεσα με το ρήμα «δρω» (Κουρετζής, 1991). Μέσω του

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

παιχνιδιού, τα παιδιά αναπτύσσονται σε ψυχολογικό, κοινωνικό, αισθητικό και γνωστικό επίπεδο. Επιπλέον, το παιχνίδι ενεργοποιεί τα παιδιά και τους δίνει κίνητρα για μάθηση (Άλκηστις, 2012).

Το θεατρικό παιχνίδι ενεργοποιεί, απελευθερώνει τη φαντασία, ευαισθητοποιεί και καλλιεργεί την ψυχοκινητική έκφραση των συμμετεχόντων. «Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι τυχαία ανακάλυψη μιας νέας μεθόδου» (Κουρετζής, 1991). Σε ένα σχολείο όπου συχνά επικρατεί το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και οι μαθητές κατακλύζονται από πληροφορίες που καλούνται να αποστηθίσουν, το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης μέσω της εμπειρίας και του βιώματος. Το θεατρικό παιχνίδι διαφέρει από το θέατρο και υπερβαίνει το απλό παιχνίδι. Αποτελεί έναν συνδυασμό παντομίμας και αυτοσχεδιασμού μέσα από παιχνίδια ρόλων που διαμορφώνονται από τη δυναμική της ομάδας με τη βοήθεια του εμπνευστή (Γραμματάς, 2009:12). Μέσω αυτής της δραστηριότητας, τα παιδιά ψυχαγωγούνται, μαθαίνουν, γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και ανακαλύπτουν περισσότερα για τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, ο κόσμος της τέχνης εισέρχεται στον κόσμο του παιχνιδιού. Συχνά υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και την «τέλεια σχολική παράσταση» με τους «ιδανικούς ηθοποιούς» που εκτελούν ένα ρόλο για το χειροκρότημα. Στο θεατρικό παιχνίδι, σε αντίθεση με τις σχολικές παραστάσεις, κυριαρχεί ο αυθορμητισμός και η αυθεντικότητα. Η κύρια επιδίωξη είναι τα παιδιά να βιώσουν και όχι να αναπαραστήσουν ένα θεατρικό κείμενο. Προωθείται η αυτοέκφραση και όχι η αναζήτηση ταλέντων, καθώς στόχος είναι η δημιουργική έκφραση και η ευαισθητοποίηση. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών με γνώσεις, ικανότητες και θεατρική εμπειρία, χωρίς να επικεντρώνεται στο τέλειο, το σωστό ή το λάθος (Παπαδόπουλος, 2010:89).

Συμπερασματικά, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική δραστηριότητα που κινείται ανάμεσα στο θέατρο και το παιχνίδι, διαφέρει από τις παραδοσιακές σχολικές παραστάσεις και αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας που επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν, να εκφράσουν συναισθήματα, να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους και να ανακαλύψουν πτυχές του εαυτού τους που

πιθανώς να μην είχαν συνειδητοποιήσει.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ, ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ, ΔΡΑΜΑ

Η πρακτική του παιχνιδιού ρόλων πηγάζει από τη βασική ανθρώπινη δραστηριότητα του παιδικού παιχνιδιού προσποίησης. Τα παιδιά χρησιμοποιούν την προσποίηση για να εξερευνήσουν την ταυτότητά τους και να εξασκηθούν σε δραστηριότητες ενηλίκων, όπως παίζοντας σπίτι ή κυνηγητό (Logue & Detour, 2011). Οι McSharry και Jones (2020) εξηγούν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ενστικτωδώς το προσποιητό παιχνίδι για να αναπτύξουν την ευφυΐα και τις γνώσεις τους. Σύμφωνα με τους McSharry και Jones (2020: 75), «Η επιθυμία για παιχνίδι, και συνεπώς για μάθηση, είναι ένα θεμελιώδες μέρος της ανθρώπινης ψυχολογίας και είναι ένας δυναμικά ισχυρός πόρος που βρίσκεται στα ίδια τα παιδιά», καθώς η εξωτερική πίεση για την υιοθέτηση μιας σταθερής ταυτότητας δεν έχει ακόμη επιβληθεί. Συνεπώς, όπως υποστηρίζει η Σουηδή σχεδιάστρια Anna-Karin Linder, οι νεαροί συμμετέχοντες βρίσκουν ευκολότερο να αναλάβουν νέους ρόλους από τους ενήλικες (Jansen, 2012). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η πολυπλοκότητα και τα συνεκτικά συστήματα στο παιχνίδι γίνονται απαραίτητα. Τα συστήματα αυτά επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να χτίσουν το νοητικό σχήμα που τους επιτρέπει να παίζουν το παιχνίδι με συνέπεια, σύμφωνα με ένα καθιερωμένο κοινωνικό συμβόλαιο. Συχνά, χρησιμοποιούνται μηχανισμοί για την επίλυση συγκρούσεων και την προσομοίωση ενεργειών που δεν μπορούν να αναπαρασταθούν μέσω σωματικών ή λεκτικών δραστηριοτήτων (Bowman, 2010).

Η μάθηση μέσω παιχνιδιού αυξάνεται στη δυτική κοινωνία (Whitton, 2014). Το παιχνίδι προσφέρει μοναδικές κοινές εμπειρίες στους συμμετέχοντες που δεν μπορούν να αναπαραχθούν μέσω πιο παραδοσιακών μορφών κοινωνικής επικοινωνίας και δομών μάθησης. Σύμφωνα με τους Raybourn και Waern (2004: 1733), «τα παιχνίδια παρέχουν ένα δομημένο περιβάλλον για γρήγορη εκμάθηση σύνθετων συμπεριφορών». Αναφέρουν επίσης τον πρώιμο θεωρητικό των παιχνιδιών Huizinga (2014), που υποστηρίζει ότι το παιχνίδι μαζί είναι ένας από τους πιο συνηθισμένους τρόπους σχηματισμού νέων κοινωνικών ομάδων, και ότι οι ομάδες που σχηματίζονται μέσω του παιχνιδιού τείνουν να είναι

πιο σταθερές (Raybourn & Waern, 2004). Ίσως η πιο κοινή μορφή εκπαιδευτικού παιχνιδιού ρόλων είναι η προσομοίωση. Κυρίως, οι προσομοιώσεις προσπαθούν να αναπαράγουν ένα πραγματικό ή πιθανό σενάριο στο πλαίσιο χαμηλών συνεπειών ενός παιχνιδιού ή μιας εμπειρίας. Οι προσομοιώσεις είναι κοινές στη στρατιωτική εκπαίδευση, την υγεία, την ψυχολογία και την επαγγελματική εκπαίδευση, προσφέροντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους μέσω της εμπειρίας αντί για παθητική απομνημόνευση. Το ενδιαφέρον για την προσομοίωση στη διδασκαλία είναι δημοφιλές από τη δεκαετία του '70, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναζητούν πιο ελκυστικούς και συνεργατικούς τρόπους μάθησης.

Παρόλο που δεν απαιτούν όλες οι προσομοιώσεις την ερμηνεία ενός ρόλου, ειδικά εκείνες που διαμεσολαβούνται από υπολογιστή, οι περισσότερες μπορούν να θεωρηθούν μια μορφή παιχνιδιού ρόλων. Η προσομοίωση προσφέρει το δομημένο, δεσμευμένο από κανόνες περιβάλλον που είναι απαραίτητο για να επιλέξουν οι μαθητές την πραγματικότητα του παιχνιδιού. Όπως εξηγεί ο ειδικός στα ψυχόδραμα και την τέχνη του παιχνιδιού Blatner (2009), το παιχνίδι ρόλων είναι απλώς μια λιγότερο προηγμένη τεχνολογικά μορφή προσομοίωσης. Οι αστροναύτες στην εκπαίδευση για αποστολές, οι πιλότοι που μαθαίνουν να πλοηγούνται σε προσομοιωτές πτήσης, όλοι παίζουν ρόλους. Η εκπαίδευση των πωλητών για την επικοινωνία τους με τους πελάτες, η εκπαίδευση των γιατρών για την αντιμετώπιση προβλημάτων ασθενών, η εκπαίδευση των δασκάλων για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων απαιτούν κάποιο βαθμό πραγματικής πρακτικής και ανατροφοδότησης (Blatner, 2009). Ο Blatner (2009) εξηγεί ότι «ο ρόλος είναι απλώς πρόβα» για πραγματικές καταστάσεις. Ένας άλλος κοινός όρος στη βιβλιογραφία είναι το δράμα, το οποίο αναφέρεται στη θεατρική ή ψυχολογική εκπαίδευση.

Το δράμα διαφέρει από το θέατρο, καθώς αποφεύγει τα εκτεταμένα σενάρια υπέρ της συνεργατικής, δημιουργικής παράστασης (Heyward, 2010). Η ειδικός στη θεατρική εκπαίδευση Shifra Schonmann επισημαίνει ότι υπάρχουν δεκαεπτά διαφορετικοί όροι για παρόμοιες δραστηριότητες στον τομέα του δράματος, με επικαλυπτόμενα είδη και ασαφή όρια μεταξύ τους (Schonmann, 2005). Τελικά, η Schonmann (2005: 37) περιγράφει όλες αυτές τις δραστηριότητες ως «εορτασμούς

ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και δημιουργίας και κοινής χρήσης νοημάτων». Σε αντίθεση με την παραδοσιακή μάθηση, που ευνοεί τη διδασκαλία που βασίζεται στη λογική έναντι των συναισθημάτων, ο Heyward (2010) εξηγεί ότι η συναισθηματική φύση της παιδαγωγικής του θεάτρου είναι σημαντική για τη διευκόλυνση της αλλαγής και της κατανόησης, προσφέροντας τη δυνατότητα για κάθαρση. Ομοίως, ο Blatner (2009) θεωρεί το δράμα ως πιο γενικά εφαρμόσιμο από το θέατρο, λόγω του θάρρους του αυτοσχεδιασμού και της εκπαίδευσης του αυθορμητισμού. Εξηγεί ότι τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να απολαμβάνουν αυτά τα «πρωταρχικά μέσα αυτο-ανακάλυψης και έκφρασης» χωρίς τις ανησυχίες για τεχνική επάρκεια που είναι εγγενείς στη θεατρική παράσταση (Blatner, 2009). Παρόμοια, το ψυχόδραμα είναι αναπαράσταση σκηνών από τη ζωή ενός ατόμου ή υποθετικών καταστάσεων σε θεραπευτικό περιβάλλον με σκοπό την ψυχολογική επεξεργασία. Αν και το ψυχόδραμα δεν είναι αυστηρά μια εκπαιδευτική εμπειρία, οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν σε κοινωνικές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία με αυτόν τον τρόπο (Bowman, 2010).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει στοιχεία τόσο του παιχνιδιού όσο και του θεάτρου, προσφέροντας μια οργανωμένη δραστηριότητα με κανόνες και ροή. Σε αυτό το πλαίσιο, η σωματική έκφραση και ο αυτοσχεδιασμός παίζουν κεντρικό ρόλο, δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012).

Σωματική Έκφραση

Στο θεατρικό παιχνίδι, το σώμα είναι πρωταγωνιστής. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους για να εκφραστούν, να ξεπεράσουν αναστολές και να αναπτύξουν άλλες δεξιότητες (Purcell, 1993). Ειδικά οι ντροπαλοί μαθητές μπορούν να απελευθερωθούν και να εκφραστούν, απολαμβάνοντας την ελευθερία της κίνησης και της γλώσσας που τους προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι.

Αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό του θεατρικού παιχνιδιού, επιτρέποντας στα παιδιά να λειτουργούν αυθόρμητα, να κάνουν αλλαγές και

να δοκιμάζουν νέες ιδέες χωρίς αυστηρή σκηνοθεσία ή κείμενο (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012). Αυτό καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, δίνοντας στα παιδιά την ελευθερία να εκφραστούν και να αποφασίσουν για την εξέλιξη των δράσεων.

Συναισθηματική Έκφραση και Φαντασία

Το θεατρικό παιχνίδι ενσωματώνει τη φαντασία και τη συναισθηματική έκφραση. Τα παιδιά υιοθετούν ρόλους και εκφράζουν συνειδητά ή ασυνείδητα τα συναισθήματά τους, τους φόβους και τις ανησυχίες τους (Βουτσινά, 1991). Η υιοθέτηση ρόλων επιτρέπει στα παιδιά να αποστασιοποιούνται από τον εαυτό τους και να εκφράζουν πτυχές της προσωπικότητάς τους χωρίς φόβο έκθεσης.

Συνεργατικότητα

Το θεατρικό παιχνίδι απαιτεί συνεργασία και ομαδικό πνεύμα. Η παιδαγωγική επιστήμη προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού. Η συνεργασία σε ομάδες διδάσκει στα παιδιά πολύτιμες δεξιότητες για τη ζωή και το μέλλον τους, ιδιαίτερα στον εργασιακό χώρο (Beauchamp, 1998).

Ρόλος του Εμπυχωτή

Ο εμπυχωτής, συνήθως ο εκπαιδευτικός, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο θεατρικό παιχνίδι, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα και βοηθώντας τα παιδιά να απελευθερωθούν και να συμμετέχουν ενεργά (Λενακάκης, 2013). Ο εμπυχωτής έρχεται πιο κοντά στους μαθητές, τους κατανοεί καλύτερα και μπορεί να σχεδιάσει μελλοντικές διδασκαλίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών (Κοντογιάννη, 2012).

Το θεατρικό παιχνίδι, συνδυάζοντας τη φαντασία, τη σωματική και συναισθηματική έκφραση, και την ομαδική συνεργασία, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαίδευση, προωθώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κριτική σκέψη και την αυτοέκφραση των παιδιών.

Η ενσωμάτωση αυτών των τεχνικών στο θεατρικό παιχνίδι παρέχει στα παιδιά ένα πλούσιο και ποικιλόμορφο περιβάλλον μάθησης. Μέσα από την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια που καλλιεργούνται, τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να εξερευνήσουν τη δημιουργικότητά τους.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Η πραγματοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού απαιτεί τη χρήση διάφορων τεχνικών που προέρχονται από τον χώρο του θεάτρου, του παιχνιδιού και της καθημερινής ζωής (Κουρετζής, 1991). Πριν από την έναρξη του θεατρικού παιχνιδιού, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και τον εμπυχωτή, και τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια. Οι βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού είναι: η σωματική έκφραση, οι αυτοσχεδιασμοί, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η μάσκα κούκλα, η παντομίμα, η αποστασιοποίηση, το γκροτέσκο (Κουρετζής, 1991).

Σωματική έκφραση

Η χρήση του σώματος ως μέσο έκφρασης είναι κεντρική στο θεατρικό παιχνίδι. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να επικοινωνήσουν συναισθήματα και ιδέες, ξεπερνώντας αναστολές και αναπτύσσοντας κινητικές δεξιότητες.

Αυτοσχεδιασμοί

Οι αυτοσχεδιασμοί επιτρέπουν στα παιδιά να λειτουργούν αυθόρμητα και να δοκιμάζουν νέες ιδέες. Αυτή η τεχνική καλλιεργεί την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα λήψης αποφάσεων.

Εκμετάλλευση του Τυχαίου

Η ενσωμάτωση απρόβλεπτων στοιχείων ή καταστάσεων βοηθά τα παιδιά να προσαρμοστούν και να αντιδράσουν δημιουργικά σε νέες προκλήσεις, αναπτύσσοντας ευελιξία και αυτοσχεδιαστική ικανότητα.

Μάσκα και Κούκλα

Η χρήση της μάσκας και της κούκλας στο θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά μοναδικές ευκαιρίες για αυτοέκφραση και δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα διευκολύνει την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η μάσκα λειτουργεί ως εργαλείο που επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα και πτυχές της προσωπικότητάς τους χωρίς να εκτίθενται προσωπικά. Κρύβοντας το πρόσωπό τους πίσω από τη μάσκα, τα παιδιά αισθάνονται πιο άνετα να αναλάβουν ρόλους και να εκφραστούν ελεύθερα, καθώς η ανωνυμία που προσφέρει η μάσκα αφαιρεί τις αναστολές και τις ευθύνες για όσα ειπωθούν. Στους αρχαίους πολιτισμούς, η μάσκα χρησιμοποιούταν ως προσωπίο, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη χρήση της στο αρχαίο ελληνικό θέατρο

(Σεξτου, 1997). Στο θεατρικό παιχνίδι, οι μάσκες επιτρέπουν στα παιδιά να νιώθουν άνετα και να δείχνουν ή να λένε πράγματα που ίσως δεν τολμούσαν χωρίς αυτήν. Οι μάσκες μπορούν να δημιουργηθούν από τα ίδια τα παιδιά, χρησιμοποιώντας υλικά όπως χαρτόνι ή άλλα υλικά που θα αποφασίσουν από κοινού με τον εκπαιδευτικό. Η διαδικασία της κατασκευής και της διακόσμησης της μάσκας ενισχύει τη δημιουργικότητα και την ομαδικότητα.

Η κούκλα είναι ένα οικείο και φιλικό αντικείμενο για τα παιδιά, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκφράσουν βαθύτερες σκέψεις και κρυμμένα συναισθήματα χωρίς να αισθάνονται ότι εκθέτουν τον εαυτό τους (Henderson & Lasley, 2014). Μέσα από την αλληλεπίδραση με την κούκλα, τα παιδιά μπορούν να αποστασιοποιηθούν από τα προσωπικά τους συναισθήματα και να τα εκφράσουν με έναν ασφαλή και αποδεκτό τρόπο. Η χρήση της κούκλας στο θεατρικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, καθώς τους επιτρέπει να δουν τα πράγματα από την προοπτική ενός άλλου χαρακτήρα. Επιπλέον, ενθαρρύνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και της φαντασίας.

Αβίαστα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση της μάσκας και της κούκλας στο θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά πολύτιμες εμπειρίες αυτοέκφρασης και δημιουργικότητας. Αυτά τα εργαλεία βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν αναστολές, να εκφράσουν συναισθήματα και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Παντομίμα

Μέσω της παντομίμας, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα χωρίς λόγια, βελτιώνοντας τις μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας και την κατανόηση της γλώσσας του σώματος.

Αποστασιοποίηση

Η τεχνική αυτή επιτρέπει στα παιδιά να βλέπουν τις καταστάσεις από μια απόσταση, βοηθώντας τα να αναλύσουν και να κατανοήσουν βαθύτερα τα συναισθήματά τους και τις αντιδράσεις τους.

Γκροτέσκο

Το γκροτέσκο χρησιμοποιείται για να δημιουργήσει υπερβολικές και παράδοξες καταστάσεις, προκαλώντας τα παιδιά να σκεφτούν κριτικά και να διασκεδάσουν

μέσα από το παράδοξο και το απρόβλεπτο.

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που κυριαρχείται από την απομνημόνευση, τα διαγωνίσματα, και τη στερεοτυπική διάκριση μεταξύ σωστού και λάθους, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την αλλαγή. Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια παιδαγωγική δραστηριότητα που προάγει την ελεύθερη έκφραση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Beauchamp, 1998). Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά παύουν να είναι παθητικοί δέκτες και αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Andersen, 2004). Η ελευθερία έκφρασης και ο αυθορμητισμός που προάγονται στο θεατρικό παιχνίδι δίνουν στα παιδιά χαρά και κίνητρο για μάθηση, μετατρέποντας τη μαθησιακή διαδικασία σε μια δημιουργική πράξη στην οποία οι μαθητές γίνονται συνδημιουργοί (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012).

Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, επιτρέποντάς τους να γνωριστούν καλύτερα και να ξεδιπλώσουν τον εαυτό τους (Αλκηστis, 2008). Η συμμετοχή σε μια τέτοια δραστηριότητα επιτρέπει στα παιδιά να σηκωθούν από τις καρέκλες τους και να λειτουργήσουν ομαδικά, μαθαίνοντας να συνεργάζονται για να επιτύχουν ένα κοινό στόχο.

Η συμμετοχή σε θεατρικά παιχνίδια έχει θετική επίδραση στα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Hendi & Toon, 2001). Μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν, τα παιδιά ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και βιώνουν θετικά συναισθήματα. Το ίδιο ισχύει και για τα ντροπαλά παιδιά, τα οποία, όταν απελευθερωθούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, αισθάνονται πιο χαρούμενα με τον εαυτό τους.

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κιναισθητικής νοημοσύνης των μαθητών (Καραμήτρου, 2014). Κυριαρχεί η κίνηση και η έκφραση, είτε μέσω του σώματος είτε μέσω του λόγου, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες και να αναπτύξουν τόσο γνωστικά όσο και ψυχοσυναισθηματικά.

Σύμφωνα με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης, η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γνώσης (Kolb, 1984). Μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους,

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

εκφράζονται και αυτοσχεδιάζουν, οικοδομώντας τη γνώση μέσω του βιώματος και της εμπειρίας (Παπαδόπουλος, 2010). Έτσι, η γνώση ανακαλύπτεται αυθόρμητα και βιώνεται με τη βοήθεια της φαντασίας και της ελεύθερης έκφρασης.

Η συμμετοχή σε θεατρικά παιχνίδια βελτιώνει το κλίμα της τάξης και δημιουργεί ευκαιρίες για θετική μάθηση (Hendy & Toon, 2001). Η φύση του παιχνιδιού, που αποτελεί πηγή ευχαρίστησης, αυξάνει τα κίνητρα μάθησης και βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τη γνώση με παιγνιώδη τρόπο. Ακόμα και μαθήματα που προκαλούν άγχος, όπως τα μαθηματικά, μπορούν να γίνουν πιο ευχάριστα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού (Yoon, 2006). Η μέθοδος αυτή βοηθά να «αποενοχοποιηθούν» τα δύσκολα μαθήματα στα μάτια των μαθητών, μειώνοντας το άγχος και τον φόβο τους (Hendi & Toon, 2001).

Εν κατακλείδι, το θεατρικό παιχνίδι προάγει όχι μόνο τη γνώση αλλά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Μέσα από την ελεύθερη έκφραση, την ομαδικότητα και την ενεργητική συμμετοχή, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει σε μια πιο ολοκληρωμένη και ευχάριστη εκπαιδευτική εμπειρία.

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ορισμός

Η ειδική αγωγή αποτελεί έναν τομέα της παιδαγωγικής επιστήμης που ασχολείται με την εκπαίδευση και υποστήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο ορισμός της είναι πολυσύνθετος και έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, καθώς οι διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρίες και οι ποικίλες περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες επηρεάζουν την προσέγγισή της.

Μέχρι τη δεκαετία του 1980, οι όροι που χρησιμοποιούνταν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες έδιναν έμφαση στο πρόβλημα αντί για το ίδιο το άτομο. Για παράδειγμα, ένα παιδί με πρόβλημα όρασης αποκαλούνταν οπτικά ανάπηρο. Η αλλαγή στην προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει την ανάγκη για έναν ορισμό που επικεντρώνεται στο άτομο και όχι μόνο στη δυσκολία που αντιμετωπίζει. Σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εκείνα που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Αυτός ο ορισμός

περιλαμβάνει διάφορες κατηγορίες ατόμων, όπως:

- Άτομα με νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- Άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής.
- Άτομα με σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα.
- Άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- Άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία και δυσαναγνωσία.
- Άτομα με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένων των αυτιστικών διαταραχών.

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας ορίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως εκείνα που εμφανίζουν σοβαρές μειονεξίες που προκύπτουν από φυσικές ή διανοητικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας που θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο. Η Ρόζα Ιμβριώτη, το 1939, αναφέρθηκε στην ειδική αγωγή ως «θεραπευτική παιδαγωγική», τονίζοντας ότι η ειδική αγωγή είναι η επιστήμη που ασχολείται με τη μόρφωση παιδιών, των οποίων η ψυχική και σωματική ανάπτυξη εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Αυτός ο ορισμός προσδίδει έμφαση στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού και τις πολλαπλές αιτίες που μπορούν να επηρεάσουν αυτήν την ανάπτυξη.

Η Η.Σ. Tomlinson (1986) προσεγγίζει την ειδική αγωγή από την άποψη των ωφελειών που αποφέρει σε μια αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία και σε ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η Πολυχρονοπούλου (1995) εστιάζει στην ανάγκη για ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή.

Ένα γενικό συμπέρασμα που μπορεί να προκύψει από όλους τους ορισμούς είναι ότι η ειδική αγωγή αναφέρεται σε οποιοδήποτε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή επιπλέον βοήθεια που μπορεί να χρειαστεί ένα παιδί σε σχέση με άλλα συνομήλικα του. Η ειδική αγωγή είναι μια επιστήμη που φανερώνει πολλά τόσο για το κοινωνικό όσο και για το πολιτιστικό επίπεδο ενός λαού (Κουτρομάνος, 1996), και αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος, συμπληρώνοντάς το ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2003).

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ενσωμάτωση στον τομέα της εκπαίδευσης αντιπροσωπεύει μια πρωτοποριακή προσέγγιση για την υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του σχολείου. Μετά από αναζητήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της «ένταξης», παρατηρήθηκε ότι, παρά την εκτεταμένη εφαρμογή της, αυτή περιοριζόταν στο εσωτερικό του σχολείου και δεν επεκτείνονταν στις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Αυτός είναι ο λόγος που η ενσωμάτωση κατέχει κεντρική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα και αποτελεί στόχο της σύγχρονης παιδαγωγικής, προκειμένου να διορθωθούν οι ελλείψεις και η αναποτελεσματικότητα της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Η ενσωμάτωση δεν επηρεάζει μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και το σύνολο των μαθητών.

Στο πλαίσιο της ενσωματωτικής εκπαίδευσης, όλοι οι μαθητές υποστηρίζονται ανεξαρτήτως γνωστικών, αναπτυξιακών, πολιτισμικών ή άλλων ειδικοτήτων, μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες, αδυναμίες ή δυνατότητες κάθε παιδιού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός παιδιών (Slee & Allan, 2003). Κεντρικό χαρακτηριστικό της ενσωμάτωσης είναι η συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η συμμετοχή όλων σε μια κοινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ενσωμάτωση προωθεί τη συνεκπαίδευση και, επομένως, την ανταπόκριση του σχολείου σε όλες τις ανάγκες των μαθητών του. Σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στα γενικά σχολεία μαζί με τους συνομηλίκους τους και λαμβάνουν υποστηρικτική διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες τους. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής (D'Alessio)

ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δραματοθεραπεία -εκπαιδευτικό δράμα – θεατρική αγωγή στην ειδική εκπαίδευση

Τόσο η δραματοθεραπεία όσο και το εκπαιδευτικό δράμα μπορούν να εφαρμοστούν σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δραματοθεραπεία αποτελεί

τη χρήση της θεατρικής τέχνης με θεραπευτικό σκοπό, απευθυνόμενη σε άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή διαταραχές (Jennings, 2005). Το εκπαιδευτικό δράμα, σύμφωνα με τον Kempre, είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Kempre, 2005). Επιπλέον, στην ειδική αγωγή έχει σημαντικό ρόλο και η θεατρική αγωγή.

Συχνά, στον τομέα της ειδικής αγωγής, οι τέχνες χρησιμοποιούνται ως μέσα θεραπείας για τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι τέχνες ενσωματώνουν τις αισθήσεις, και σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές με δυσλεξία προοδεύουν σε περιβάλλοντα μάθησης που ενεργοποιούν τις αισθήσεις τους (Gray & White, 2003). Οι τέχνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ειδικούς παιδαγωγούς περιλαμβάνουν τη ζωγραφική, τη μουσική και το δράμα.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια επικοινωνιακή παιδαγωγική πρακτική που χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην ειδική αγωγή. Αυτή η μέθοδος δίνει έμφαση στο σώμα, την κίνηση και την αλληλεπίδραση, επιτυγχάνοντας τη συναισθηματική απελευθέρωση των παιδιών και την αυθόρμητη έκφρασή τους (Σπανάκης, 2014).

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Θεατρική Αγωγή αντιπροσωπεύει μια δημιουργική και εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας (Faure & Lascar, 2001). Όπως συμβαίνει και στη γενική αγωγή, έτσι και στην ειδική, τα οφέλη της είναι πολλαπλά.

Ο ειδικός παιδαγωγός χρησιμοποιεί τη Θεατρική Αγωγή ως ένα θεραπευτικό και παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο βοηθάει να αντιμετωπιστούν ελλείψεις και να αξιοποιηθούν δυνατότητες των μαθητών. Ένα από τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού είναι η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Συχνά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Ζαχαροπούλου & Ιωαννίδης, 2007). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τους κανόνες, την τήρησή τους και τα όρια με τρόπο ελκυστικό και πρακτικό. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπειρίες που δεν θα είχαν την ευκαιρία να βιώσουν αλλιώς. Ο αυτοσχεδιασμός

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

και οι διάφοροι ρόλοι ενεργοποιούν τα παιδιά και τα τοποθετούν σε υποθετικές καταστάσεις, που είναι μαθησιακά χρήσιμες (Zimmer, 2007).

Με τη Θεατρική Αγωγή, οι μαθητές αναπτύσσουν τη νοητική, τη συναισθηματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, γνωρίζονται καλύτερα και αντιλαμβάνονται τις δυνατότητές τους. Προάγεται επίσης η αυτονομία, καθώς τα παιδιά έχουν ένα βαθμό ελευθερίας και μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις.

Συχνά, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Η θεατρική αγωγή μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, καθώς δείχνει στα παιδιά ότι μπορούν να πετύχουν. Αυτή η απόκτηση αυτοπεποίθησης έχει θετικό αντίκτυπο σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αν ένα παιδί πιστέψει ότι μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα θεατρικό ρόλο.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πράγματι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος στην επιτυχή εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής στην ειδική εκπαίδευση. Η επιτυχία του προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον σχεδιασμό και την καθοδήγησή του. Κατά τον σχεδιασμό, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των μαθητών, ώστε να προσαρμοστεί το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες ανάλογα.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει καλή γνώση των μαθητών του και να είναι επικοινωνιακός, έτσι ώστε να μπορεί να αναγνωρίσει τα ενδιαφέροντά τους και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας στενής σχέσης εμπιστοσύνης με τα παιδιά, καθώς και μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους.

Επίσης, είναι σημαντικό να τίθενται εφικτοί στόχοι, ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών. Η επιτυχία σε μικρά βήματα ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και την προθυμία τους για συμμετοχή

Τέλος, η θεατρική αγωγή μπορεί να αποτελέσει το κύριο μέσο διδασκαλίας σε πολλές περιπτώσεις στην ειδική αγωγή, καθώς είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά και παράλληλα προωθεί τις κοινωνικές,

συναισθηματικές και εκφραστικές τους δεξιότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλκηστις, (2008). Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος. Βογινδρούκας, Ι. & Scherrat, D., (2005). Οδηγός Εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής. Βλάχος, Δ. (2008).

Βουτσινά, Κ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο. Γιαννάρης, Γ. (1995). Θεατρική Αγωγή και παιχνίδι. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης. Γραμματάς, Θ. (2009). Θέατρο και Παιδεία. 6 η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Θ. Γραμματάς .

Gray, C. & White, A.G. (2003). Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger. Μτφρ. Ε. Μιχαλέτου, Α. Κορογιαννάκη. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.

Δεμερτζή, Β. (2001). «Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας». Στο Ν. & Κακλαμάνη Φλ. (επιμ.), Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά από την 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση – Αθήνα, (Δεκέμβριος 2000). Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. 73

Δράκος, Δ. (2003). Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.

Ζαχοπούλου, Μ. & Ιωαννίδη, Β. (2007). «Μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες για παιδιά με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής. Η περίπτωση του θεατρικού παιχνιδιού ως ενταξιακής πρακτικής», στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης, τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί. Στα Πρακτικά 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.

- Jennings, S. (2005). Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία. Αθήνα : Εκδόσεις Σαββάλα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Καραμήτρου, Αι. (2014). «Ασκήσεις Θεατρικής Μεταμορφώσεως, Η Παιδαγωγική Αξία του Θεατρικού Παιχνιδιού», Το Θέατρον ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία. ΠΡΑΞΗ «ΘΑΛΗΣ» - ΕΚΠΑ. Γραμματάς Θ. (επιμ). Αθήνα.
- Κερε, Α. επιμ. (2005). Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκης. 74 Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση) Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ., & Αλκηστις, (1993). Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κουρετζής, Λ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ & Παρζακώνη Α. (2012). Θεατρικό παιχνίδι: η δια του θεάτρου παίδευση, Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης.
- Γκόβας Ν., Κατσαρίδου Μ., Μαυρέας Δ. (επιμ.). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <http://www.theatroedu.gr/>
- Κουτρούμανος, Κ.(1996). Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα (Θεσμικό πλαίσιο). Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κυπριωτάκης Α. (1985). Τα αυτιστικά παιδιά και η Αγωγή τους. Εκδόσεις: Γρηγόρη. Landy, R. (2001). Προσωπικότητα και προσωπείο (μτφρ. Σ. Γιαπιτζάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2001
- Λενακάκης, Α. (2013). «Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση», Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία.
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσα, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες .Αθήνα: Αυτοέκδοση 76
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1994). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, Ιστορικό – κοινωνική ανάλυση, Ηράκλειο
- Σαρρής, Δ. (2002). Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο για παιδιά με ακουστική μειονεξία: Η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού οχήματος, Θέματα Ειδικής Αγωγής. Σέξτου, Π. (1998). Δραματοποίηση : Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμψυχωτή (Μέθοδος – Εφαρμογές – Ιδέες). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σκανδαλης, Χρήστος (1980). Τα Καθυστερημένα Άτομα στην ελληνική Κοινωνία, χ.ε. Ιωάννινα
- Σπανάκη, Ε. (2014). «Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών
- Στασινός, Δ. (2001). Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906 – 1989), Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Μια ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμυθεύς. 77
- Τσεφαλά, Ε. (2003). «Η δραματοποίηση ως εργαλείο για κοινωνική αντίληψη και προσωπική εξέλιξη». (Εισήγηση στην 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2003) στο «Θέατρο στην Εκπαίδευση»: «Χτίζοντας Γέφυρες».
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). Παιδί με ειδικές Ανάγκες, οικογένεια και Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπος.
- Ξενόγλωσση βιβλιογραφία
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, Teaching and Teaching Education.
- Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture. London: Institute of Education, University of London.
- Beauchamp, H. (1998). Τα παιδιά και το Δραματικό

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

- παιχνίδι: Εξοικείωση με το θέατρο. Πανίτσκα, Ε. μπφ. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Blumer, H. Comment, Mead and Blumer, *American Sociological Review*, (1980). Purcell, J.M. 1993. “Livelier FLES* Lessons through Role-Play”, *Hispania*, Vol. 76, No. 4. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
- Booth, T. (2003) Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts, In: P. Potts (Eds.) *Inclusion in the City: Selection, Schooling and Community*, London: Routledge/ Falmer.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion*, 2th Edition, Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Campbell, C. (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*, London: Institute of Education, University of London
- Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning, *International Journal of Inclusive Education*
- Cremin, H. & Thomas, G. (2005). Maintaining underclasses via contrastive judgement: can inclusive education ever happen? *British Journal of Educational Studies*
- D’Alessio, S., & Watkins, A. (2009). *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing? Research in Comparative and International Education*
- Dickson, R., Neelands, J. & Shenton Primary School. (2006). *Improve your Primary School through Drama*, London: Fulton
- Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Hackney, P., (1986). *Education of the Visually Handicapped (special edition)*
- Henderson, M. & Lasley, E. (2014). “Creating Inclusive Classrooms through the Arts”, *Dimensions of Early Childhood*. Vol 22, No 3.
- Hendy L. & Toon L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Philadelphia: Open University Press
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A. & Tsiotsos, N. (2013). “Intercultural and lifelong learning based on educational drama: Propositions for Multidimensional Research Projects”, *Scenario*. 2013
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*
- Meckley, A. (2002). *Observing children’s play: Mindful methods*. Paper presented to the International Toy Research Association, London, 12 August 2002. 80
- McClintock, B. A. (1984). *Drama for mentally Handicapped Children*. London: Human Horizons Series.
- Neelands, J. (1998). *Beginning Drama 1–14*. London: David Fulton Publishers.
- Norwich B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*. SN 0007-1005 vol. 50, No. 4
- Peter, M. (2009). *Drama: narrative pedagogy and socially challenged children*. *British Journal of Special Education*.
- Sherrat, D. & Peter, M. (2000). *Developing Play Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers.
- Slade, P. (1980). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.

Η Εφαρμογή του Lego®-Based Therapy στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

Εφραιμία Μανή

Λογοθεραπεύτρια, Λόγος & Πράξη

Σοφία Ιατρίδου

Ειδικός Παιδαγωγός, Κοινωνιολόγος, Λόγος & Πράξη

Γεωργία Βορίση

Υπεύθυνη Θεραπευτικών και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Λόγος & Πράξη

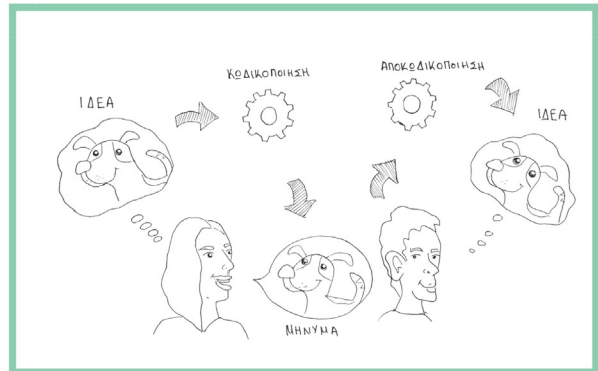
ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), είναι μία μακροχρόνια γλωσσική δυσκολία η οποία εντοπίζεται στην νηπιακή ηλικία και συνοδεύει το άτομο σε όλη του τη ζωή. Αποτελεί μία ‘κρυφή’ δυσκολία που δεν είναι ωστόσο σπάνια. Υπολογίζεται ότι 1 στα 14 παιδιά παρουσιάζει γλωσσικά ελλείμματα, ενώ το ποσοστό ανεβαίνει συνεχώς. Η ΑΓΔ είναι μια διαταραχή επικοινωνίας η οποία δυσχεραίνει τη μάθηση, την κατανόηση και την χρήση της γλώσσας και επηρεάζει όλους τους τομείς της μάθησης και κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου. Πέρα από την ‘παραδοσιακή’ Λογοθεραπεία, η εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων παρέμβασης δείχνει ενθαρρυντικά αποτελέσματα στη βελτίωση των γλωσσικών ελλειμμάτων αλλά και στην αποκατάσταση συνοδών/δευτερογενών δυσκολιών. Το Lego®-based therapy αποτελεί ένα πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης για παιδιά όλων των ηλικιών τα οποία συμμετέχουν σε δραστηριότητες κτισίματος. Η μάθηση μέσω της χρήσης των Lego® γίνεται περισσότερο ευχάριστη και κατανοητή καθώς επιτρέπει στο παιδί να αισθάνεται άνετα και οικεία καθώς μαθαίνει. Τα παιδιά συνεργάζονται ώστε να χτίσουν μαζί μοντέλα Lego® και μέσα από αυτό έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως η εναλλαγή σειράς, η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος, η λήψη πρωτοβουλίας κ.α.

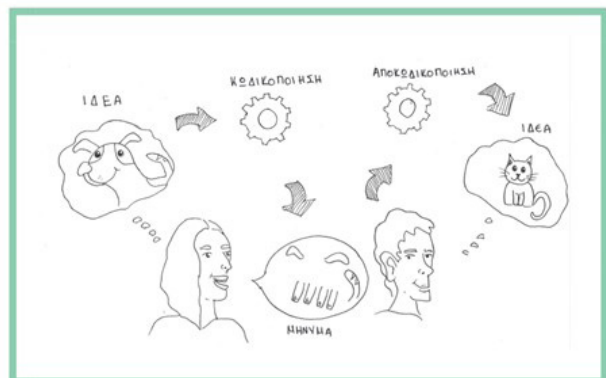
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Επικοινωνία αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία μέσω της οποίας ο πομπός ενός μηνύματος μεταφέρει πληροφορίες, σκέψεις, γνώσεις και εμπειρίες στον δέκτη. Ως αποτελεσματική επικοινωνία ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία το μήνυμα που μεταφέρει ο πομπός λαμβάνεται και γίνεται κατανοητό από τον δέκτη με τον τρόπο που ο πομπός επιθυμούσε (Bagaric, 2007). Η διαδικασία αυτή όπως φαίνεται και στην παρακάτω εικόνα αποτελείται από τις λειτουργίες κωδικοποίηση, μετάδοση και αποκωδικοποίηση του

μηνύματος (Ράλλη, 2019). Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα μέσω του οποίου οι άνθρωποι επικοινωνούν και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Είναι λοιπόν, ένα ισχυρό νοητικό εργαλείο μέσω του οποίου το άτομο γνωρίζει και αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Το μέσο έκφρασης της γλώσσας/ λόγου είναι η ομιλία.



Εικόνα 1: Η διαδικασία της μετάδοσης του μηνύματος. (Λόγος και Πράξη, 2023)



Εικόνα 2: Η διαδικασία της μετάδοσης του μηνύματος στις Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές. (Λόγος και Πράξη, 2023)

Ένα από τα βασικά κομμάτια που επηρεάζει η Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (ΑΓΔ) είναι η

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

επικοινωνία. Τι συμβαίνει λοιπόν όταν ο πομπός ή ο δέκτης ενός μηνύματος είναι άτομο με ΑΓΔ;. Σε αυτή την περίπτωση όπως φαίνεται και στην εικόνα που ακολουθεί το μήνυμα που λαμβάνει ο δέκτης είναι διαφορετικό από αυτό που επιθυμεί να μεταφέρει ο πομπός. Κάποια δυσκολία σε επίπεδο κωδικοποίησης ή και αποκωδικοποίησης του μηνύματος έχει συμβάλει ώστε να δημιουργεί χάσμα στην μεταξύ τους επικοινωνία.

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

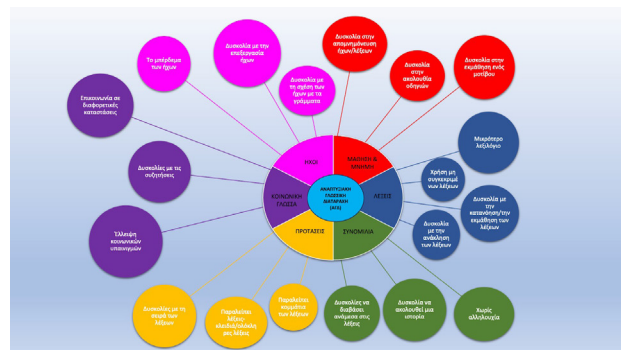
Η Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (ΑΓΔ) παραμένει ‘‘άγνωστη’’ στην σύγχρονη κοινωνία. Οι περισσότεροι έχουν σίγουρα πληροφορηθεί σχετικά με το τι είναι ο αυτισμός ή η δυσλεξία αλλά δεν έχουν ακούσει τι είναι η ΑΓΔ. Αυτό σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι δυσκολίες του ατόμου με ΑΓΔ δεν είναι φανερές. Έτσι η ΑΓΔ αποτελεί μια ‘‘κρυφή δυσκολία’’ σε αντίθεση για παράδειγμα με μια αρθρωτική δυσκολία την οποία μπορεί ο οποιοσδήποτε να εντοπίσει με αποτέλεσμα να είναι πιο πιθανό να λάβει γρήγορη υποστήριξη και παρέμβαση. Ωστόσο, η ΑΓΔ φαίνεται να μην είναι και τόσο σπάνια καθώς σύμφωνα με πρόσφατη επιδημιολογική μελέτη επηρεάζει 1 στα 14 παιδιά. Η επιδημιολογική μελέτη SCALES (Norbury et al, 2016) πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο αποκαλύπτοντας ότι το 7.5% των παιδιών παρουσιάζει ΑΓΔ η οποία δεν ερμηνεύεται υπό το πρίσμα άλλων γνωστικών, νευρολογικών και αντιληπτικών ελλειμμάτων. Επίσης, η ΑΓΔ εντοπίζεται σε όλο το κόσμο ανεξάρτητα από την μητρική γλώσσα και στην περίπτωση διγλωσσίας επηρεάζονται και οι δύο γλώσσες. Τέλος η ΑΓΔ τείνει να απαντάται σε οικογένειες και μπορεί λοιπόν, να θεωρηθεί κληρονομική. Υπάρχουν μελέτες διδύμων που δείχνουν μια ισχυρή γενετική επίδραση στην ΑΓΔ, αλλά αυτό φαίνεται να αντανακλά την επίδραση πολλών γονιδίων, παρά μια συγκεκριμένη μετάλλαξη (Bishop, 2006).

Ο όρος Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (Bishop et al., 2016). αποτελείται από τρία κομμάτια: Είναι Αναπτυξιακή καθώς αποτελεί μια μμακροχρόνια γλωσσική δυσκολία η οποία ξεκινά από την παιδική ηλικία και συνεχίζει μέχρι την ενήλικη ζωή. Ένα παιδί λοιπόν με ΑΓΔ μεγαλώνοντας θα είναι ένας ενήλικας με ΑΓΔ. Είναι Γλωσσική γιατί το άτομο με ΑΓΔ παρουσιάζει σημαντικά γλωσσικά ελλείμματα που σχετίζονται με την κατάκτηση, την χρήση και την κατανόηση του προφορικού λόγου. Δύναται να επηρεάσει πτυχές της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης, της

πραγματολογίας, του λεξιλογίου, της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφικής ικανότητας. Τέλος είναι Διαταραχή διότι οι δυσκολίες που εμφανίζει το άτομο με ΑΓΔ επηρεάζουν την λειτουργικότητα του ατόμου στην καθημερινότητα του.

Στην ακόλουθη περιγραφή από τον οργανισμό ευαισθητοποίησης (RADLD.org) για την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, αναλύονται λεπτομερώς οι πολλαπλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν άτομα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους.

Η ΑΓΔ ασκεί πλήθος επιπτώσεων στο άτομο, επηρεάζοντας τον τρόπο που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Αυτές οι προκλήσεις αποτυπώνονται σε διάφορα επίπεδα της ανάπτυξης και περιλαμβάνουν



Εικόνα 2: Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα άτομα με ΑΓΔ σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης (RADLD, 2023)

τη δυσκολία στην απόκτηση προφορικής γλώσσας, την ανάπτυξη γραμματισμού και γλωσσικών δεξιοτήτων (Palikara, Dockrell & Lindsay, 2011), την πρόοδο στο εκπαιδευτικό σύστημα και την επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας (Dockrell, Lindsay, Palikara & Cullen, 2007), καθώς και τη δυσκολία στην κοινωνικοεπαγγελματική ενσωμάτωση και την απασχόληση.

Η ΑΓΔ επιφέρει δυσκολίες σε έναν ή και περισσότερους τομείς της γλώσσας/ λόγου σε αντιληπτικό και εκφραστικό επίπεδο. Αναφορικά λοιπόν, με τις δυσκολίες σε επίπεδο λόγου που παρουσιάζουν τα άτομα με ΑΓΔ παρατηρούνται τα εξής: καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας, λόγου, μειωμένη καταληπτότητα, περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολία στην εκμάθηση νέων εννοιών, δυσκολία στην σύνταξη και την μορφολογία καθώς και δυσκολία στην κατανόηση μια ιστορία, στην

απάντηση σχετικών ερωτήσεων και στην αναδιήγηση (thedldproject.com).

Η διάγνωση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (ΑΓΔ) βασίζεται σε διαγνωστικά κριτήρια που εφαρμόζονται εξ' αποκλεισμού, σύμφωνα με τον Leonard (1998). Τα κριτήρια αποκλεισμού περιλαμβάνουν πτυχές όπως η απουσία ακουστικών προβλημάτων, νευρολογικών παθήσεων, κινητικών ή αισθητηριακών δυσκολιών, ενώ επιβεβαιώνουν την απουσία ενδείξεων της Διαταραχής του Φάσματος του Αυτισμού και ιστορικού μέσης ωτίτιδας. Αντίστοιχα, τα κριτήρια συμπερίληψης εστιάζουν στην ανίχνευση χαμηλής επίδοσης σε σταθμισμένες γλωσσικές δοκιμασίες.

Ο λογοθεραπευτής αναλαμβάνει την αξιολόγηση της ΑΓΔ, χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους. Αυτές περιλαμβάνουν τη λήψη ιστορικού μέσω συνεντεύξεων με γονείς και πληροφορίες από άλλους επαγγελματίες, τον στοματοπροσωπικό έλεγχο, την αξιολόγηση διαδοχοκίνησης, τη λήψη δειγμάτων ομιλίας, την ανάλυση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, την παρακολούθηση παιχνιδιών, την αφήγηση γεγονότων, και την ανάγνωση κειμένου για παιδιά σχολικής ηλικίας. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης για την εκτίμηση των γλωσσικών ικανοτήτων.

Κατά την αξιολόγηση, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η πιθανότητα συνύπαρξης διαταραχών της γλωσσικής ανάπτυξης με άλλες διαταραχές, όπως η νοητική καθυστέρηση, νευροκινητικές διαταραχές ή αισθητηριακές δυσκολίες. Αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη για πολυσυνθετική προσέγγιση κατά την αξιολόγηση παιδιών με γλωσσικές δυσκολίες. Συνεπώς, οι στόχοι της αξιολόγησης διαταραχών λόγου σε παιδιά περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό δυσκολιών (διάγνωση), τη διαφοροδιάγνωση από άλλες διαταραχές, καθώς και τη στοχοθετημένη παρέμβαση και πρόγραμμα αποκατάστασης.

Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης, επικεντρωθήκαμε σε μερικά από τα κύρια εργαλεία αξιολόγησης που επιλέγουν οι λογοθεραπευτές για να διαγνώσουν τυχόν δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και να εντοπίσουν την πιθανή παρουσία Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (ΑΓΔ).

Το πρώτο από αυτά τα εργαλεία είναι η Δοκιμασία εκφραστικού Λεξιλογίου, ένα σταθμισμένο τεστ που εστιάζει στην αξιολόγηση των λεξιλογικών ικανοτήτων των παιδιών σε ουσιαστικό επίπεδο. Αυτό το εργαλείο

καλύπτει μια ευρεία ηλικιακή ομάδα, από 4,0 έως 8,0 ετών, και η διάρκειά του δεν υπερβαίνει τα 30 λεπτά.

Ένα άλλο σημαντικό εργαλείο αποτελούν οι Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας. Αυτό το εργαλείο αξιολογεί τη μορφοσύνταξη των παραγόμενων φράσεων και τη γραμματική επάρκεια, ενώ παράλληλα εξετάζει την πληροφοριακή επάρκεια των παιδιών. Η δοκιμασία αποτελείται από 10 εικόνες, στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει.

Το τρίτο εργαλείο, η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης, εστιάζει στην αξιολόγηση της κατανόησης και της έκφρασης της γλώσσας. Αυτή η αξιολόγηση καλύπτει τόσο την ικανότητα κατανόησης όσο και την ικανότητα έκφρασης των παιδιών. Η δοκιμασία δομείται σε έξι ενότητες – στάδια, που αντιστοιχούν στην αναπτυξιακή πορεία της γλώσσας στα παιδιά, από το προ γλωσσικό έως το προηγμένο γραμματικό στάδιο.

Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, ο κλινικός λογοθεραπευτής σχεδιάζει εξατομικευμένα θεραπευτικά προγράμματα που προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού και της οικογένειάς του. Ο βασικός στόχος της λογοθεραπευτικής παρέμβασης είναι η βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών στο μέγιστο δυνατό βαθμό, με στόχο τη μείωση των επιπτώσεων των γλωσσικών δυσκολιών στην επικοινωνία, την κοινωνικότητα και την εκπαίδευση. Επιπλέον, η παρέμβαση στοχεύει στην ενδυνάμωση των γονέων και στη δημιουργία βέλτιστων συνθηκών λειτουργικότητας και εξέλιξης.

Τα προγράμματα παρέμβασης υλοποιούνται από τους λογοθεραπευτές με στόχο την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΑΓΔ. Η παρέμβαση μπορεί να επικεντρωθεί στην ενίσχυση της φωνολογίας, της σημασιολογίας, της σύνταξης και της μορφολογίας και της πραγματολογίας. Αυτό περιλαμβάνει την ενίσχυση της καταληπτότητας και της φωνολογικής επίγνωσης, την ανάπτυξη και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την οργάνωση και δόμηση των προτάσεων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαλόγου και την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου.

LEGO®-BASED THERAPY

Το Lego®-based therapy αποτελεί ένα πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης για παιδιά όλων των ηλικιών τα οποία συμμετέχουν σε δραστηριότητες κτισίματος. Η

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

μάθηση μέσω της χρήσης των Lego® γίνεται περισσότερο ευχάριστη και κατανοητή καθώς επιτρέπει στο παιδί να αισθάνεται άνετα και οικεία καθώς μαθαίνει. Τα Lego® προσφέρουν στα παιδιά την δυνατότητα εξάσκησης των γλωσσικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Τα παιδιά συνεργάζονται ώστε να χτίσουν μαζί μοντέλα Lego® και μέσα από αυτό έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως η εναλλαγή σειράς, η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος, η λήψη πρωτοβουλίας κ.α.

Τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αναπτύσσουν ορισμένες σημαντικές δεξιότητες. Μαθαίνουν να ανταποκρίνονται στη συνομιλία, να ακολουθούν οδηγίες και να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Αναπτύσσουν τη δυνατότητα να ζητούν βοήθεια, να ξεκινούν συζητήσεις, να παίρνουν πρωτοβουλία και να αντιλαμβάνονται τους άλλους. Επίσης, μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους και να αντιμετωπίζουν

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός εναλλακτικού τρόπου παρέμβασης ο οποίος εφαρμόστηκε σε παιδιά με ΑΓΔ στα πλαίσια συνεδριών στο διεπιστημονικό κέντρο παιδιού και εφήβου Λόγος και Πράξη που εδρεύει στο Αργίριο. Συνδύασαμε λοιπόν την παραδοσιακή Λογοθεραπεία με την θεραπευτική χρήση των Lego® και παρατηρήσαμε ότι η χρήση των Lego® βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την γλώσσα και να εκφράζονται με περισσότερη άνεση. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές από τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στα παιδιά εμπνευσμένες από το βιβλίο “Activity booklet for Lego® play box”. (Πίνακας 1)

Αποτελέσματα Βασισμένα σε Παρατήρηση

Στο πλαίσιο του προγράμματος έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Διεπιστημονικό Κέντρο Παιδιού και Εφήβου Λόγος και Πράξη, μελετήσαμε την επίδραση της χρήσης των παιχνιδιών Lego® στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά. Κατά τη διάρκεια έξι μηνών, από Σεπτέμβριο έως Μάρτιο, παιδιά

Πίνακας 1: Αδρή περιγραφή των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν.

Δραστηριότητα	Στόχοι	Διάρκεια	Άτομα
Ξεχώρισε τα	Να ακολουθεί οδηγίες, Να κατανοεί έννοιες όπως χρώματα, σχήματα, μεγέθη κ.ο.κ.	10'-15'	2
Βρες το Κομμάτι	Να χρησιμοποιεί κατάλληλες μορφοσυντακτικές δομές, Να ενισχυθεί η περιγραφική ικανότητα	10'-15'	2
Φτιάχνω Στοιβες	Εκμάθηση χωρικών εννοιών, Να ενισχυθεί ο χωρικός προσανατολισμός	10'-20'	1
Πλάτη με Πλάτη	Να χρησιμοποιεί κατάλληλες μορφοσυντακτικές δομές, Να ενισχυθεί η περιγραφική ικανότητα	10'-20'	2
Φτιάξε την Ιστορία σου	Να ενισχυθεί η αφηγηματική ικανότητα	30'-40'	1

την εναλλαγή σειράς. Ακολουθούν απλούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και μπορούν να θέτουν νέους κανόνες και να διαπραγματεύονται σχετικά με αυτούς. Εκπαιδεύονται να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται οπτικά στοιχεία και μορφές. Τέλος, αναπτύσσουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν συναισθήματα, καθώς και να κατανοούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων.

LEGO®-BASED THERAPY ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

συμμετείχαν σε δραστηριότητες με τα Lego®, κατά τη διάρκεια των οποίων παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες εξελίξεις.

Καταρχάς, παρατηρήθηκε μια αύξηση του κινήτρου και της συμμετοχής των παιδιών σε λεξιλογικές δραστηριότητες. Τα παιδιά φάνηκε να επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και δραστηριότητα στις γλωσσικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν. Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην περιγραφική ικανότητα των παιδιών. Τα παιδιά έδειξαν αυξημένη ικανότητα να περιγράψουν αντικείμενα,

συμπεριλαμβανομένων των χρωμάτων, των σχημάτων και των μεγεθών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ενίσχυση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών. Τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα να δημιουργούν και να παρουσιάζουν ιστορίες και περιπτώσεις, χρησιμοποιώντας διάφορες λεξιλογικές δομές. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών με χωρικές και προ-μαθηματικές έννοιες. Τα παιδιά έμαθαν νέες λέξεις και έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και την αντίληψη των διαστάσεων. Τέλος, παρατηρήθηκε βελτίωση στην ακουστική κατανόηση και στην ακολουθία των οδηγιών από τα παιδιά. Η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες απαιτούσε ακρόαση και κατανόηση οδηγιών, κάτι που βελτιώθηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Πέραν της επίτευξης των προαναφερθέντων ευρημάτων, παρατηρήθηκε ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη θεραπευτική διαδικασία. Αυτό υποδηλώνει τη σημασία και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, καθιστώντας απαραίτητη την περαιτέρω έρευνα και εφαρμογή της.

Για την καλύτερη κατανόηση της παρέμβασης αλλά και την πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της είναι απαραίτητα κάποια βήματα. Πρώτα απ' όλα η χρήση σταθμισμένων γλωσσικών εργαλείων αξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση, το οποίο θα μας επιτρέψει να παρακολουθήσουμε την πρόοδο τους και να αξιολογήσουμε τυχόν αλλαγές στη γλωσσική τους ικανότητα. Στη συνέχεια συλλογή των αποτελεσμάτων από τα τεστ αξιολόγησης πριν και μετά, το οποίο θα μας επιτρέψει να συλλέξουμε δεδομένα που θα μας βοηθήσουν να αναλύσουμε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μας. Στη συνέχεια, σύγκριση των αποτελεσμάτων μέσω στατιστικής ανάλυσης δεδομένων, προκειμένου να εξετάσουμε τυχόν σημαντικές διαφορές ή πρότυπα μεταξύ των δύο διαφορετικών στιγμών αξιολόγησης. Τέλος, σύγκριση με ομάδα ελέγχου η οποία θα αποτελείται από παιδιά που παρουσιάζουν παρόμοια ελλείμματα αλλά δεν έλαβαν τη θεραπεία με τα Lego®. Αυτή η σύγκριση θα μας επιτρέψει να αξιολογήσουμε την πραγματική επίδραση της παρέμβασής μας στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bagaric, V. (2007). Defining communicative competence. *Metodica*, 8(1), 94-103.

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδέρης, Γ. (2009). Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου. Χανιά: Γλαύκη.

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2011). Εικόνες δράσης: Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας. Χανιά: Γλαύκη.

Βογινδρούκας, Ι., Οκαλίδου, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2010). Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές: Από την βασική έρευνα στην κλινική πράξη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (1998). Specific language impairment and grammatical morphology: A discriminant function analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1185-1192.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11(7), e0158753.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C., ... & house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080.

Bishop, D. V. (2006). What causes specific language impairment in children?. *Current directions in psychological science*, 15(5), 217-221.

Bishop, D. V., Adams, C. V., & Norbury, C. F. (2006). Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits: evidence from 6-year-old twins. *Genes, brain and behavior*, 5(2), 158-169.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.

Palikara, O., Lindsay, G., Cullen, M. A., & Dockrell, J. (2007). Working together?: the practice of educational psychologists and speech and language therapists with children with specific speech and language difficulties. *Educational and Child Psychology*, 24, 77-88.

Palikara, O., Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2011). Patterns of Change in the Reading Decoding and Comprehension Performance of Adolescents with Specific Language Impairment (SLI). *Learning Disabilities: a contemporary journal*, 9(2), 89-105.

Ράλλη, Α. (2019). Γλωσσική ανάπτυξη: Βρεφική, παιδική & εφηβική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

Ράλλη, Α., & Παληκαρά Ο. (2017). Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή : στα παιδιά και τους εφήβους. Αθήνα: Gutenberg.

Έχει το Παιχνίδι Όρια; Δουλεύοντας το Θέμα των Ορίων Παιγνιοθεραπευτικά

Κούλα Πανάγου

Εκπαιδευτικός/Παιγνιοθεραπεύτρια, Ταξίδι στην Ανάπτυξη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τη θεραπευτική προσέγγιση της μη κατευθυντικής παιγνιοθεραπείας σε περιπτώσεις παιδιών που δυσκολεύονται με τα όρια.

Η μη κατευθυντική παιγνιοθεραπεία βασίζεται στις θεωρίες του Bowlby για τον πρωταρχικό δεσμό (attachment theory), του Winnicott για τις αντικειμενότητες σχέσεις (object relation theory) και στην προσωποκεντρική θεωρία του Rogers.

Η συγκεκριμένη θεραπευτική προσέγγιση έχει ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας (παιχνίδι πάνω στο χαλί, τελετουργικά έναρξης –λήξης, συμβόλαιο, ημερολόγιο, αξιοποίηση συγκεκριμένων παιχνιδιών που αντιστοιχούν στα τρία στάδια παιχνιδιού –Προβολικό, Παιχνίδι Ρόλων, Ενσωματικό) που το παιδί συμφωνεί να ακολουθήσει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δίνεται η ελευθερία στο παιδί να επιλέξει τον τρόπο παιχνιδιού και να αλληλοεπιδράσει με τον ενήλικα θεραπευτή.

Στην εργασία αρουσιάστηκαν δύο περιστατικά μελέτης. Το 1ο περιστατικό αφορούσε ένα παιδί, ηλικίας 6 ετών με διάγνωση ΔΕΠΥ και το 2ο περιστατικό παιδί, ηλικίας 7 ετών με διάγνωση αυτισμού. Και τα δύο παιδιά παρακολούθησαν 4 παιγνιοθεραπευτικούς κύκλους διάρκειας 10 συνεδριών ο καθένας.

Τα συμπεράσματα που παρατηρήθηκαν ήταν αλλαγή στον τρόπο επικοινωνίας των παιδιών, καλύτερη διαχείριση του χρόνου και του χώρου, μεγαλύτερη ακρίβεια στην έκφραση των αναγκών τους.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Πρόγραμμα Ψυχοεκπαίδευσης Γονέων & Φροντιστών Σχετικά με τις Καταστάσεις Αυτιστικού Φάσματος: CYGNET

Αυγή Βιτανίδη

Ειδική Παιδαγωγός, Ταξίδι στην Ανάπτυξη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το δομημένο πρόγραμμα Cygnet υποστηρίζει γονείς και φροντιστές ατόμων με διαταραχές αυτιστικού φάσματος μέσω ομαδικών συναντήσεων υπό την καθοδήγηση εκπαιδευμένων συντονιστών. Αποτελείται από επτά συναντήσεις, διάρκειας 2,5 ωρών, με τις πρώτες έξι να πραγματοποιούνται εβδομαδιαία και την έβδομη τρεις μήνες μετά το πέρας του προγράμματος. Τα θέματα καλύπτουν: Εισαγωγή στις Καταστάσεις του Αυτιστικού Φάσματος, Ζητήματα Επικοινωνίας, Αισθητηριακά Θέματα, και Θέματα Συμπεριφοράς. Επιπρόσθετη συνεδρία είναι αφιερωμένη στα αδέρφια, ενώ τρεις συμπληρωματικές στην εφηβεία, τη σεξουαλική ευεξία και τις σχέσεις. Οι στόχοι του προγράμματος περιλαμβάνουν την ενίσχυση της κατανόησης των συμμετεχόντων σχετικά με τις καταστάσεις του αυτιστικού φάσματος, την περαιτέρω κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, την καθοδήγηση των φροντιστών, και τη δημιουργία δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων. Το πρόγραμμα έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την κατανόηση των συμμετεχόντων σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών τους και βελτιώνει σημαντικά τις σχέσεις τους. Καταθέτουμε την δική μας εμπειρία χρήσης στην πάροδο των ετών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης Cygnet (Barnado's 2010, Barnado's 2013, ΕΨΥΜΕ 2012) αποτελεί ένα δομημένο πρόγραμμα με απώτερο στόχο την εκπαίδευση γονέων και φροντιστών στην κατανόηση του Αυτιστικού Φάσματος (DeMyer 1979, Autism-Europe 2001) και την διαχείριση των συμπεριφορών που αφορούν τα παιδιά τους. Ταυτόχρονα λειτουργεί ως τόπος συνάντησης γονέων προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις, εμπειρίες και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των παιδιών τους αλλά και τη δική τους. Το Cygnet έχει αναπτυχθεί λαμβάνοντας υπόψη προϋπάρχοντα προγράμματα υποστήριξης γονέων καθώς και εξετάζοντας ερευνητικά ευρήματα. Μια

διεπιστημονική Ομάδα για τον Αυτισμό σχεδίασε ένα Σχέδιο Δράσης για την Περιφέρεια του Bradford τον Δεκέμβριο του 2002, ώστε να παρασχεθεί κατάλληλη υποστήριξη και εκπαίδευση για τις οικογένειες. Αυτή η άποψη ενισχύθηκε και από το Εθνικό Σχέδιο για τον Αυτισμό του Ηνωμένου Βασιλείου 2003. Η ΠΛΟΕΣ / Ε.ΨΥ.ΜΕ. (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικών Μελετών) έχει τα αποκλειστικά δικαιώματα του Cygnet Programme για την Ελλάδα. Την προσαρμογή του υλικού στα Ελληνικά επιμελήθηκε ομάδα εργασίας (Ε.ΨΥ.ΜΕ. και εξωτερικοί συνεργάτες). Την επιμέλεια της έκδοσης είχε ο κος Βουτυράκος Παναγιώτης, Παιδοψυχίατρος. Την επιμέλεια της μετάφρασης είχε η κα Σταθοπούλου Μάρω, Παιδοψυχίατρος, η οποία ήταν η «ψυχή» αυτής της προσπάθειας.

Οι γονείς των παιδιών στο αυτιστικό φάσμα αντιμετωπίζουν τις συνηθισμένες προκλήσεις της γονεϊκότητας και αρκετές περισσότερες. Σαν αφετηρία, το Cygnet αναγνωρίζει τους γονείς ως τους πλέον ειδικούς όταν πρόκειται για τα δικά τους παιδιά. Κανείς δεν γνωρίζει ένα παιδί τόσο καλά όσο ένας γονιός, ωστόσο το να γίνεσαι γονιός δεν συνοδεύεται από κανένα αυτόματο πακέτο προσόντων ή εκπαίδευσης. Ένα παιδί στο αυτιστικό φάσμα θα παρουσιάζει όλες τις συνηθισμένες προκλήσεις της γονεϊκότητας συν αρκετές περισσότερες, και δεν υπάρχουν πολλά μέρη να απευθυνθεί κανείς για συμβουλές και αμοιβαία υποστήριξη. Το Cygnet μπορεί να συμπληρώσει αυτό το κενό θέτοντας τις βάσεις με τις δομημένες αυτές συναντήσεις και την θεματολογία αυτών.

Το μοντέλο που έχει ακολουθήσει το Cygnet, σκοπό έχει να χτίζει πάνω στη γνώση και τις εμπειρίες των γονέων. Σαν θεμέλιο χρησιμοποιεί τις αρχές της Υποστήριξης Γονέων και Παιδιών γνωστό ως Μοντέλο Συμβουλευτικής Γονέων (The Parent Adviser Model) (Davis et al. 2002). Το μοντέλο προήλθε από ανησυχίες των γονέων ότι δεν εισακούγονταν από τους επαγγελματίες, για τους οποίους ένιωθαν ότι εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

στη διαχείριση των προβλημάτων των παιδιών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την προσαρμογή τους σε δύσκολες καταστάσεις. Με την πάροδο κάποιων ετών ανατέθηκε σε μια βασική ομάδα από επαγγελματίες και γονείς η ανάπτυξη του προγράμματος Cygnet, βασισμένου στην αρχή της ακρόασης των αναγκών των γονέων και νεαρών ατόμων. Αυτή η διαδικασία είναι από μόνη της υποστηρικτική με το να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτο-επάρκεια των γονέων και είναι επίσης το όχημα για την εξερεύνηση πιθανών δυσκολιών και την από κοινού επίλυση προβλημάτων καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος (Stuttard et al. 2016).

Η δική μας εμπειρία, αυτά τα 11 χρόνια που χρησιμοποιούμε το πρόγραμμα αναδεικνύει την αναγκαιότητα της αρραγούς υποστήριξης των γονέων και φροντιστών για τις καταστάσεις αυτιστικού φάσματος, μέσω της διεύρυνσης του προγράμματος Cygnet. Επιπλέον τίθεται η επέκτασή του με επιπρόσθετες συναντήσεις η ενίσχυση της ενότητας του προγράμματος για τις διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας. Τέλος επισημαίνουμε την επιτακτική ανάγκη για ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των αδελφών.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ CYGNET

Το Cygnet βασίζεται στη χρήση της διαθέσιμης γνώσης πάνω στον αυτισμό για να διδάσκει τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς. Έχει πολυποικίλη μορφή και πρακτικές εφαρμογές σε ευχάριστο και θετικό κλίμα. Προάγει και προσδοκά την ανάπτυξη ενός αμοιβαία υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Στοχεύει μέσω της ανταλλαγής γνώσεων, απόψεων και εμπειριών να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής των παιδιών και των οικογενειών τους.

Η κατανόηση του αυτισμού και των προκλήσεων του έχει εμπλουτιστεί από τη συνεισφορά ενός ευρέος φάσματος ατόμων, από τη Brenda Boyd έως τη Lorna Wing, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι διάφοροι επαγγελματίες και γονείς, μέσα από την εμπειρία και την έρευνά τους, έχουν συνεισφέρει στην κατανόησή μας για τον αυτισμό και τη διαχείριση των προκλήσεών του.

Παράλληλα, η σημαντικότερη πηγή κατανόησης βρίσκεται στις ίδιες τις εμπειρίες των ατόμων σε Κατάσταση Αυτιστικού Φάσματος (ΚΑΦ), οι οποίοι μπορούν να μοιραστούν τις ιδιαίτερες αντιλήψεις και δυσκολίες τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι μπορούν να συμβάλλουν θετικά στο περιβάλλον τους.

Η κοινωνική μάθηση υπογραμμίζει τη σημασία του περιβάλλοντος στην εξέλιξη της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτήν, η συμπεριφορά εξαρτάται από τις καταστάσεις και το περιβάλλον. Έτσι, ο τρόπος που αντιδρούν οι άνθρωποι με ΚΑΦ επηρεάζεται από τους γύρω τους. Η ανταπόκριση μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τη συμπεριφορά ανάλογα με τη φύση της.

Το πρόγραμμα Cygnet δεν είναι απλώς ένα μέσο για τη μετάδοση πληροφοριών, αλλά ένα περιβάλλον όπου οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν καλύτερη κατανόηση και δεξιότητες για τη φροντίδα των ατόμων με ΚΑΦ, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη τους στις ικανότητές τους. Αντανακλά την αναγνώριση της ποικιλίας των τρόπων μάθησης και με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζει ότι κάθε εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις ικανότητές του σε ένα περιβάλλον που προσαρμόζεται στις προτιμήσεις και τις ανάγκες του. Οι προτεινόμενες στρατηγικές είναι πρακτικές και εφαρμόσιμες, προσφέροντας λύσεις που ενισχύουν την αυτοεπάρκεια και την αυτοπεποίθηση των γονέων και των φροντιστών στη φροντίδα και την υποστήριξη προς τα άτομα με ΚΑΦ.

Το Cygnet, πραγματοποιείται από 2 εκπαιδευμένους επαγγελματίες, πιστοποιημένους στην μέθοδο. Γίνεται σε ομάδες έως δώδεκα ατόμων αλλά μπορεί να εφαρμοστεί κατά περίπτωση και σε ατομικό επίπεδο και παρέχεται δωρεάν. Περιλαμβάνει θεωρητικό πλαίσιο, βίντεο και βιοματικές ασκήσεις έτσι ώστε να γίνεται πιο ευχάριστο και κατανοητό. Πραγματοποιείται σε έξι τακτικές τριώρες συναντήσεις και μια follow-up – τρεις μήνες μετά. Επιπλέον έχει προστεθεί στην θεματολογία του πρόσθετη συνάντηση που αφορά στα αδέρφια Cygnet for Parents: Supporting Siblings και θεματική ενότητα 3 συναντήσεων που αφορά και στοχεύει στην ανάπτυξη καλύτερης κατανόησης αναφορικά με θέματα που αφορούν στην Εφηβεία, Σεξουαλική Ευεξία, Σχέσεις PSR - Cygnet for Parents: Puberty, Sexual Wellbeing and Relationships.

Ωστόσο σημαντικό είναι ότι κατά την διάρκεια του προγράμματος Cygnet οι γονείς να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και τις ανησυχίες τους. Στο πακέτο ψυχοεκπαίδευσης περιλαμβάνεται μια Φόρμα Αξιολόγησης 15 ερωτήσεων (Sofronoff 2002) σχετικά με την αυτοπεποίθηση των γονέων στη διαχείριση συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των

παιδιών που έχουν στη φροντίδα τους. Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα και έπειτα πάλι τρεις μήνες αφότου ολοκληρωθεί.

Στόχοι του Προγράμματος

Το πρόγραμμα Cygnet στοχεύει στην ενίσχυση της κατανόησης των συμμετεχόντων σχετικά με τις καταστάσεις του αυτιστικού φάσματος. Πέρα από αυτό, έχει ως στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί στο αυτιστικό φάσμα αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τις κινητοποιητικές διαδικασίες που διέπουν τη συμπεριφορά τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παροχής πρακτικών στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι γονείς με τα παιδιά τους στην καθημερινή ζωή τους.

Ένα από τα βασικά αποτελέσματα που αναμένονται είναι η αύξηση της εμπιστοσύνης των γονέων στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που ενδέχεται να προκύψουν στην καθημερινή φροντίδα του παιδιού τους. Επιπλέον, το πρόγραμμα παρέχει την ευκαιρία στους γονείς να συναντήσουν άλλους γονείς που έχουν παρόμοιες εμπειρίες, να ανταλλάξουν απόψεις και να αποκτήσουν υποστήριξη από αυτούς.

Οι προαναφερθέντες στόχοι αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσω αυτής της ανταλλαγής, οι γονείς ενδυναμώνονται και αποκτούν την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της φροντίδας ενός παιδιού με αυτισμό.

Επιπλέον, το πρόγραμμα κατευθύνει τους γονείς προς πηγές πληροφόρησης σχετικά με τις ΚΑΦ, επιτρέποντάς τους να ενημερώνονται και να εξελίσσονται στην κατανόηση του θέματος. Αυτή η πληροφόρηση είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση μιας πιο ενημερωμένης και εξειδικευμένης προσέγγισης στη φροντίδα του παιδιού τους.

Συνολικά, το πρόγραμμα Cygnet προσφέρει ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των ειδικών, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη των γονέων και εξοπλίζοντάς τους με τα εργαλεία και τις γνώσεις που χρειάζονται για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Περιεχόμενο του βασικού προγράμματος

Το πρόγραμμα Cygnet είναι μια πολύτιμη πρωτοβουλία για γονείς και φροντιστές παιδιών με αυτισμό. Αναπτύχθηκε για να παρέχει υποστήριξη και εκπαίδευση στους γονείς, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους και να τα στηρίξουν αποτελεσματικά. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει διάφορες θεματικές ενότητες, όπως η κατανόηση του αυτισμού, η επικοινωνία, τα αισθητηριακά θέματα και η διαχείριση της συμπεριφοράς.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης, οι γονείς εξοικειώνονται με το πρόγραμμα και ακούνε εμπειρίες άλλων γονέων και ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Στη δεύτερη συνάντηση, εξετάζουν την επικοινωνία και εκπαιδεύονται σε στρατηγικές βελτίωσής της. Η τρίτη συνάντηση εστιάζει στα αισθητηριακά θέματα και στρατηγικές διαχείρισής τους. Στην τέταρτη συνάντηση, εξετάζονται οι τύποι και οι λειτουργίες της συμπεριφοράς, ενώ στην πέμπτη εκπαιδεύονται στη λήψη πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών.

Στην έκτη συνάντηση, γίνεται αντιμετώπιση εναπομεινασών ανοιχτών θεμάτων. Τέλος, η έβδομη συνάντηση αποτελεί συνάντηση παρακολούθησης τρεις μήνες μετά, προσφέροντας υποστήριξη και αξιολόγηση του προγράμματος.

Υποστήριξη αδελφών - Πρόσθετη συνάντηση

Μία πρόσθετη συνάντηση έχει σαν στόχο οι γονείς να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των άλλων μελών της οικογένειας, να αναπτύξουν πρακτικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν με τα αδέρφια, να κατανοήσουν θετικές και αρνητικές συνέπειες των αδελφικών σχέσεων στις διάφορες ηλικίες και στάδια ανάπτυξης να υποστηριχθούν από ένα περιβάλλον αμοιβαίας κατανόησης.

Επομένως φαίνεται αναγκαία η προσθήκη μιας επιπρόσθετης ενότητας στο βασικό πρόγραμμα Cygnet, αφιερωμένη στα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό. Γνωρίζοντας ότι η φροντίδα ενός μέλους της οικογένειας με αυτισμό μπορεί να καταλάβει μεγάλο μέρος του χρόνου και της προσοχής των γονέων, η νέα αυτή ενότητα ανταποκρίνεται σε μια πραγματική ανάγκη. Πολλοί γονείς βρίσκονται σε μια συνεχή προσπάθεια να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μελών της οικογένειάς τους, και αυτή η ενότητα θα τους προσφέρει μια πλατφόρμα για να αναγνωρίσουν

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

και να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις.

Στόχος της ενότητας είναι να δώσει έμφαση στις διάφορες δυναμικές των αδελφικών σχέσεων, από τα θετικά έως τα αρνητικά, καθώς και στις πρακτικές στρατηγικές που μπορούν οι γονείς να υιοθετήσουν για να υποστηρίξουν και να συνδεθούν με τα αδέρφια τους. Αυτή η ενότητα ανοίγει επίσης τον δρόμο για μια αμοιβαία ανταλλαγή εμπειριών και υποστήριξης μεταξύ των γονέων, προσφέροντας ένα ασφαλές και κατανοητό περιβάλλον.

Εφηβεία, Σεξουαλική ευεξία και σχέσεις (PSR) - Δεύτερη ενότητα τριών συναντήσεων

Το Cygnet επανεξετάζει την προσέγγισή του στη σεξουαλικότητα με την προσθήκη μιας νέας θεματικής ενότητας που ανακαλύπτει σε τρεις βασικές συναντήσεις. Το πρόγραμμα Cygnet για γονείς ατόμων με αυτισμό: Εφηβεία, Σεξουαλική Ευεξία και Σχέσεις Cygnet PSR - Puberty, Sexual Wellbeing and Relationships, αναδεικνύει ένα πλήρως δομημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που στοχεύει να ενισχύσει την ψυχοεκπαίδευση για ομάδες γονέων/φροντιστών παιδιών και νέων στο φάσμα του αυτισμού. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε γονείς και φροντιστές με στόχο να τους παράσχει τα απαραίτητα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν θέματα σεξουαλικότητας με σιγουριά και κατανόηση. Το πρόγραμμα περιέχει μια ποικιλία δραστηριοτήτων με στόχο την ενεργό συμμετοχή των γονέων/φροντιστών στη ψυχοεκπαιδευτική διαδικασία και τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας υποστήριξης εντός της ομάδας. Στόχος του προγράμματος είναι να ενισχυθεί η κατανόηση και η αυτοπεποίθηση των γονέων σε θέματα εφηβείας, σεξουαλικής ευεξίας και σχέσεων. Επιπλέον, προσφέρεται η ευκαιρία στους γονείς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμόσουν με τα παιδιά τους στο σπίτι, με σκοπό να ανακαλύψουν αυτά τα θέματα σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει θεματικές ενότητες που σχετίζονται με την Εφηβεία, την Σεξουαλική ευεξία, τις Σχέσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης, αναλύονται οι έννοιες και οι επιπτώσεις της εφηβείας, εστιάζοντας στην αντίληψη του ατόμου για το σώμα του και τις αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκειά της. Επισημαίνεται η σημασία της φροντίδας του σώματος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για άτομα με αυτισμό, και παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την έκθεση του

σώματος, καθώς και το πότε και πώς πρέπει να γίνεται αυτό.

Στη δεύτερη συνάντηση, η οποία επικεντρώνεται στη σεξουαλική ευεξία, παρέχονται εκτενείς εξηγήσεις σχετικά με τη σεξουαλικότητα και ενημερώνεται για θέματα όπως ο αυνανισμός και η ασφάλεια του προσωπικού χώρου. Επίσης, γίνεται αναφορά σε θέματα όπως οι νομοθετικές πτυχές του σεξ, τα αγγίγματα και τον προσωπικό χώρο. (Πίνακας 1)

Πίνακας 1: Βασικές θεματικές δεύτερης ενότητας τριών συναντήσεων

ΕΦΗΒΕΙΑ	ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΕΥΕΞΙΑ	ΣΧΕΣΕΙΣ
Τι είναι η εφηβεία	Τι σημαίνει σεξουαλικότητα;	Είδη σχέσεων
Αντίληψη του σώματος	Αυνανισμός	Χτίζοντας μία σχέση
Φροντίδα του σώματος	Σεξ και νομοθεσία	Συναίσθημα
Έκθεση του σώματος (πού και πότε;)	Αγγίγματα και προσωπικός χώρος	Κοινωνική αλληλεπίδραση Ασφάλεια και εκφοβισμός

Η τρίτη και τελευταία συνάντηση της θεματικής αυτής ενότητας εξετάζει τις σχέσεις και τα είδη τους, με επικέντρωση στις πρακτικές και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατασκευή μιας υγιούς σχέσης. Αναλύονται τα συναίσθημα, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ασφάλεια, με στόχο την πρόληψη του εκφοβισμού και τη διαφύλαξη της ασφάλειας των ατόμων. Αναλύονται οι πρακτικές και οι δεξιότητες που απαιτούνται στο χτίσιμο μιας σχέσης, τα Συναίσθημα, την Κοινωνική αλληλεπίδραση, διασφαλίζοντας την Ασφάλεια και την προστασία από τον εκφοβισμό.

Προϋποθέσεις υλοποίησης προγράμματος Cygnet

Το πρόγραμμα Cygnet προσφέρει τη δυνατότητα συμμετοχής τόσο σε γονείς όσο και σε φροντιστές. Φροντιστής μπορεί να είναι οποιοσδήποτε έχει σημαντική και άμεση εμπλοκή στη ζωή ενός παιδιού, περιλαμβανομένων παππούδων, γιαγιάδων, θείων, κοινών φροντιστών ή επαγγελματιών υποστήριξης από το σχολείο. Το πρόγραμμα επιτρέπει επίσης την

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

εφαρμογή του σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών γονέων με παιδιά ή νέους στο φάσμα του αυτισμού. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία καλύπτει τις ανάγκες διάφορων οικογενειακών δομών και ηλικιακών ομάδων.

Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών που έχουν σημαντική σχέση με το παιδί ή το νέο άτομο στο αυτιστικό φάσμα, επιτρέποντάς τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική υποστήριξη τους. Αυτή η ολοκληρωμένη προσέγγιση ανταποκρίνεται στην ανάγκη για προσωποκεντρικότητα και προσαρμοστικότητα στο περιβάλλον της ψυχοεκπαίδευσης και της υποστήριξης στο φάσμα του αυτισμού, διευκολύνοντας τη συμμετοχή και την απόκτηση εργαλείων που χρειάζονται οι γονείς και οι φροντιστές για τη βελτίωση της ζωής του παιδιού ή του νέου ατόμου στο αυτιστικό φάσμα.

Αποτελέσματα του προγράμματος

Με την πάροδο κάποιων ετών ανατέθηκε σε μια βασική ομάδα από επαγγελματίες και γονείς η ανάπτυξη του προγράμματος Cygnet, βασισμένου στην αρχή της ακρόασης των αναγκών των γονέων και νεαρών ατόμων. Αυτή η διαδικασία είναι από μόνη της υποστηρικτική, εφόσον ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοεπάρκεια των γονέων και αποτελεί το όχημα για την εξερεύνηση πιθανών δυσκολιών και την από κοινού επίλυση προβλημάτων καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αυτή η πολυ-περιεκτική προσέγγιση αναγνωρίστηκε με το Εθνικό Βραβείο Εκπαίδευσης (National Training Award) το 2008 στην κατηγορία συνεταυρισμού και συνεργασίας.

Στο Bradford η ποιότητα του βασικού προγράμματος Cygnet έχει μετρηθεί από το 2006 μέσω της αξιολόγησης κάθε συνάντησης και εξετάζοντας την πιο μακροπρόθεσμη διαφορά που έχει επιφέρει το πρόγραμμα στην αυτοπεποίθηση των γονέων σε σχέση με τη διαχείριση των αναγκών ενός παιδιού με Κατάσταση Αυτιστικού Φάσματος. Τα αποτελέσματα από 204 γονείς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μεταξύ του 2006-2009 δείχνουν μια σταθερή αύξηση στην αυτοπεποίθησή τους.

Γράφημα 1: Βαθμός αυτοπεποίθησης πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος



Οι αξιολογήσεις των συναντήσεων έχουν δώσει θετικούς δείκτες για την ποιότητα κάθε συνάντησης, ενώ τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της εκπαίδευσης έχουν μετρηθεί με τη χρήση κατάλληλων και αναγνωρισμένων εργαλείων αξιολόγησης. Ζητείται από τους γονείς να συμπληρώσουν μια Φόρμα Αξιολόγησης 15 ερωτήσεων σχετικά με την αυτοπεποίθησή τους στη διαχείριση αυτιστικών συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των παιδιών που έχουν στη φροντίδα τους πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα Cygnet και έπειτα πάλι τρεις ή τέσσερις μήνες αφότου ολοκληρωθεί.

Γράφημα 2: Βαθμός αυτοπεποίθησης ανθρώπων στη λίστα αναμονής και ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (Stuttard et al., 2016)



Μια ανεξάρτητη αξιολόγηση του προγράμματος Cygnet που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Northumbria, χρησιμοποίησε τα ίδια αναγνωρισμένα εργαλεία μέτρησης αποτελεσμάτων και ημιδομημένες συνεντεύξεις το 2008 σε 12 γονείς που είχαν ολοκληρώσει το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του περασμένου χρόνου σε σχέση με τους 9 που ήταν στη λίστα αναμονής. Η αξιολόγησή τους επιβεβαίωσε την τοπική γνώση για το πρόγραμμα, ιδιαίτερα σε σχέση με την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των γονέων, την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος και τα αλληλοσυνδεδεμένα στοιχεία του προγράμματος. Υπήρχαν επίσης τομείς

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

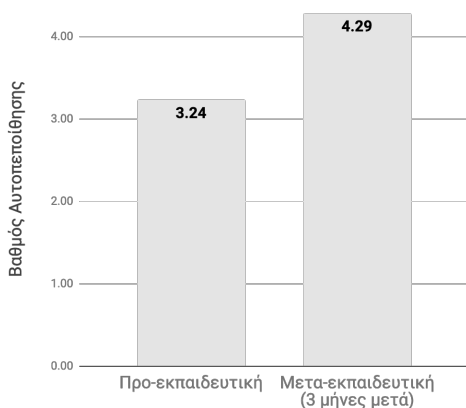
στους οποίους οι γονείς πιστεύουν ότι το πρόγραμμα θα μπορούσε να εξελιχθεί, ιδιαίτερα σε σχέση με επιπρόσθετες συναντήσεις, περισσότερες πληροφορίες για παιδιά με συνυπάρχουσα νοητική καθυστέρηση ή άλλες συννοσηρότητες.

ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΑΡΡΑΓΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΣΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ Κ.Α.Φ.

Μέσα από την δική μας εμπειρία, στα 11 χρόνια χρήσης του, το Cygnet αναδεικνύεται ως πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας των γονέων και των φροντιστών να παρέχουν τη βέλτιστη φροντίδα και υποστήριξη στα παιδιά τους που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Το πρόγραμμα Cygnet, που περιλαμβάνει προ- και μετά-εκπαιδευτικά μέτρα, προβλέπει τη συμπλήρωση μιας Φόρμας Αξιολόγησης 15 ερωτήσεων (Sofronoff 2002) που αξιολογεί την αυτοπεποίθησή τους στη διαχείριση των αυτιστικών χαρακτηριστικών των παιδιών που έχουν υπό τη φροντίδα τους. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει τη διατήρηση θετικών ενδείξεων με την πάροδο του χρόνου και να υποδείξει την ανάγκη για περαιτέρω θεσμοθέτηση των συναντήσεων στο πλαίσιο του προγράμματος.

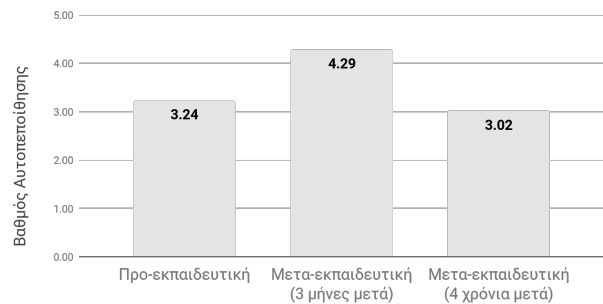
Η μέθοδος που ακολουθήσαμε περιλαμβάνει την ανάλυση δείγματος 24 ατόμων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Cygnet από το Μάρτιο του 2013 μέχρι το Σεπτέμβριο του 2013. Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος, με την επαναχορήγηση της φόρμας αξιολόγησης, η σύγκριση των στατιστικών αποτελεσμάτων (Γράφημα 3) έδειξε μια συνολική αύξηση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων (Βιτανίδη 2017). Οι θεματικές και τα ερωτήματα της φόρμας αξιολόγησης φαίνονται στο Παράρτημα Ι.

Γράφημα 3: Βαθμός αυτοπεποίθησης πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος για δείγμα 24 ατόμων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Cygnet από το Μάρτιο του 2013 μέχρι το Σεπτέμβριο του 2013.



Σε συνέχεια της παραπάνω αξιολόγησης του προγράμματος, χορηγούμε τη φόρμα αξιολόγησης εκ νέου, το Μάιο του 2017. Τέσσερα χρόνια μετά τη συμμετοχή των γονέων και φροντιστών στο πρόγραμμα, παρατηρήθηκε σημαντική μεταβολή της θετικής επίδρασης του προγράμματος στον βαθμό της συνολικής αυτοεκτίμησης, ειδικά σε περιπτώσεις όπου δεν υπήρχε σταθερή συμβουλευτική παρέμβαση.

Γράφημα 4: Επαναξιολόγηση αυτοπεποίθησης σε δείγμα 17 ατόμων από τα 24 που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Cygnet από το Μάρτιο του 2013 μέχρι το Σεπτέμβριο του 2013, 4 χρόνια μετά.



Το Γράφημα 3 παρουσιάζει την εξέλιξη του επιπέδου αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα με την πάροδο του χρόνου. Αυτό το δείγμα περιλαμβάνει δύο ομάδες φροντιστών και γονέων που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα το 2013, με την αξιολόγηση να διενεργείται τρεις μήνες μετά την ολοκλήρωσή του, τον Σεπτέμβριο του 2013. Αρχικά, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μια σαφή θετική επίδραση του προγράμματος στην αυτοεπάρκεια των φροντιστών. Ωστόσο, τέσσερα χρόνια μετά (Γράφημα 4), η συνολική εικόνα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τη θετική αυτή επίδραση.

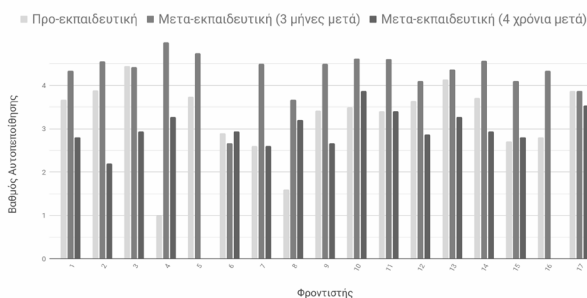
Η αρχική θετική εξέλιξη μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος και της συνεχούς συμμετοχής των συμμετεχόντων σε αυτό. Ωστόσο, η μείωση της αυτοεκτίμησης σε αργότερο στάδιο υποδεικνύει την ανάγκη για διαρκή υποστήριξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν με το πρόγραμμα.

Η απώλεια της θετικής επίδρασης ενδεχομένως να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η έλλειψη συνεχούς ενίσχυσης των νέων δεξιοτήτων, η έλλειψη συνεχούς πρακτικής εφαρμογής του προγράμματος στην καθημερινή ζωή, ή ακόμα και η αντιμετώπιση νέων προκλήσεων ή στρεσογόνων καταστάσεων που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση.

Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο έχει η υλοποίηση του προγράμματος σε όλες τις περιόδους μετάβασης του παιδιού, από το ένα ηλικιακό ορόσημο στο άλλο (Smith et al. 2012).

Περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι γονείς και οι φροντιστές έχασαν τη θετική επίδραση του προγράμματος. Συγκεκριμένα, στο Γράφημα 5, παραθέτουμε το βαθμό αυτοπεποίθησης ανά φροντιστή πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, καθώς και 4 χρόνια μετά.

Γράφημα 5: Βαθμός αυτοπεποίθησης ανά φροντιστή σε δείγμα 17 ατόμων από τα 24 που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Cygnet από το Μάρτιο του 2013 μέχρι το Σεπτέμβριο του 2013, 4 χρόνια μετά.



Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και τους εξατομικευμένους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το βαθμό αυτοπεποίθησης. Για παράδειγμα, το προσωπικό προφίλ του καθενός, το νοητικό ηλικίο του ατόμου, το ψυχολογικό προφίλ, η δομή της προσωπικότητας, η ενδοοικογενειακή κατάσταση, η πρόγνωση ή η έκταση της διαταραχής και η πρόοδος του παιδιού που έχουν στην φροντίδα τους. Επίσης, το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό εξωγενή παράγοντα, πέραν της διαταραχής.

Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεχούς υποστήριξης και ενίσχυσης των δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης που αποκτήθηκαν μέσω του προγράμματος Cygnet, προκειμένου να διατηρηθεί η θετική επίδραση του προγράμματος. Επομένως, διαφαίνεται η αναγκαιότητα επέκτασης του προγράμματος με υποστηρικτικές σταθερές συναντήσεις μετά το πέρας των θεσμοθετημένων συναντήσεων. Με τον τρόπο αυτό, θα αποφευχθούν οι λανθασμένες ερμηνείες στις συμπεριφορές των παιδιών τους και θα επιτευχθεί καλύτερη συνεργασία και κοινή γλώσσα θεραπευτών και οικογένειας.

ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

Υψηλό ποσοστό των παιδιών που εντάσσονται στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος παρουσιάζουν διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας (Miller et al., 2007). Η λήψη, η επεξεργασία και η ερμηνεία των πληροφοριών που εισέρχονται από το περιβάλλον, μέσω των αισθητηριακών συστημάτων επηρεάζει την δράση και την συμπεριφορά των παιδιών. Το 69% - 94% των ατόμων με αυτισμό, βιώνει κάποιου είδους αισθητηριακή πληροφορία με τρόπο που έχει αρνητική επίδραση στην καθημερινότητα τη δική του (Baranek et al., 2007. Jasmin et al., 2009. Tomchek & Dunn, 2007), αλλά και της οικογένειάς του (Stein et al., 2011. Βιτανίδη, 2019).

Η εκπαίδευση των γονέων και φροντιστών σε ό,τι βιώνει ένα παιδί με αυτισμό αποτελεί θεμέλιο λίθο για την ευημερία, τόσο των ίδιων, όσο και όλης της οικογένειας. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα Cygnet αφιερώνει μία ολόκληρη συνάντηση σε αισθητηριακά θέματα. Σκοπός της συνάντησης είναι η στήριξη της ερμηνείας των συμπεριφορών του παιδιού και η αποτελεσματική χρήση των πληροφοριών και των στρατηγικών που λαμβάνουν από τον θεραπευτή. Ωστόσο, η εκπαίδευση αυτή δε φαίνεται να καλύπτει την πολυπλοκότητα αυτών των αισθητηριακών ζητημάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η γνώση όσων εμπλέκονται έχει σπουδαίο ρόλο και διττή σημασία τόσο στην κατανόηση όσο και στην παρέμβαση.

Για να επιβεβαιώσουμε τα παραπάνω ποιοτικά ευρήματα, χρησιμοποιούμε τις κλίμακες αξιολόγησης του ίδιου του προγράμματος, με έμφαση στη συνάντηση 3 (Αισθητηριακά Θέματα).

Μεθοδολογία

Χρησιμοποιούμε το δείγμα 54 συμμετεχόντων που έλαβαν την εκπαίδευση Cygnet από το 2010 έως το 2019 στην ενότητα αισθητηριακά θέματα και τα παιδιά που είχαν στην φροντίδα τους εντάσσονται στις ΔΑΦ. Μελετάμε και αναλύουμε τα αποτελέσματά τους με τις κλίμακες του ίδιου του προγράμματος που αφορούν στην κατανόηση των αισθητηριακών θεμάτων.

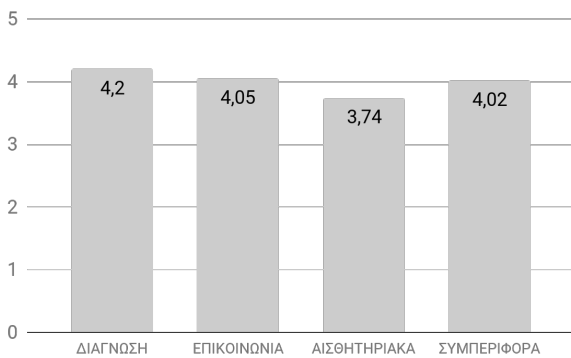
Αποτελέσματα

Το Γράφημα 5 αποτυπώνει την αξιολόγηση των γονέων για όλες τις συναντήσεις, ανά γενική θεματική κατηγορία. Παρατηρούμε πως η συνάντηση για τα Αισθητηριακά Θέματα έχει τη χαμηλότερη βαθμολογία.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

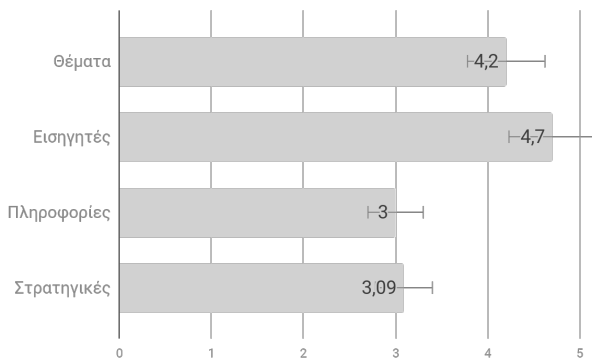
Για να αναλύσουμε περαιτέρω τα αποτελέσματα αυτά, παρουσιάζουμε μια πιο αναλυτική μελέτη, συγκεκριμένα για τη συνάντηση 3.

Γράφημα 5: Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συναντήσεων Cygnet ανά γενική θεματική σε δείγμα 54 ατόμων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Cygnet από το 2010 έως το 2019.



Στο Γράφημα 6 παρουσιάζεται χωρίς αμφιβολία το ζήτημα που δημιουργείται. Οι γονείς και οι φροντιστές δεν ικανοποιήθηκαν από τη συνάντηση λόγω υστέρησης πληροφοριών και περαιτέρω στρατηγικών που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν για το παιδί με ΔΑΦ.

Γράφημα 6: Ανάλυση αξιολόγησης συνάντησης για αισθητηριακά θέματα ανά ειδική θεματική.



Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε πως η εκπαίδευση γονέων, δασκάλων και φροντιστών, τους βοήθησε να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα τις πληροφορίες και στρατηγικές που λαμβάνουν από τον θεραπευτή. Από την χρήση και την εφαρμογή διαφορετικών πρακτικών, προβάλλονται εμπόδια στη συνεργασία όσων μετέχουν στη διαδικασία. Επομένως, φαίνεται πως η εκπαίδευση που έλαβαν δεν ήταν επαρκής για την πολυπλοκότητα των αισθητηριακών

ζητημάτων.

Μέσα από τη μελέτη αυτή, αναδεικνύουμε την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης ενός προγράμματος - οδηγού εκπαίδευσης γονέων, δασκάλων και φροντιστών, καθώς και άλλων εμπλεκόμενων ειδικών, για θέματα που αφορούν την αναγνώριση, την διαχείριση των συμπεριφορών που προέρχονται από δυσκολίες της αισθητηριακής επεξεργασίας και ρύθμισης στα παιδιά με ΔΑΦ.

ΟΜΑΔΙΚΗ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΔΕΛΦΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΑΦ

Η φροντίδα ενός παιδιού με ΔΑΦ δημιουργεί σημαντικές προκλήσεις για μια οικογένεια (Schall et al., 2000). Τα νευροτυπικά αδέρφια των παιδιών με ΔΑΦ, σε διάφορα στάδια ανάπτυξης (Smith & Perry 2005), βιώνουν ποικίλες εμπειρίες (Νότας 2006), όπως το κοινωνικό στίγμα (Gregory et al. 2020) και το αίσθημα του αποκλεισμού. Η διαρκής αφοσίωση της οικογένειας στη θεραπεία του αδερφού με αυτισμό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις σχέσεις και τα συναισθήματα των αδελφών. Η ενημέρωση, όπως και η υποστήριξη που λαμβάνουν τα αδέρφια αυτά είναι συχνά ανεπαρκής.

Στο πλαίσιο αυτό, χτίζουμε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για τα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ (Βιτανίδη 2023). Η προσέγγισή μας θέτει ως βασικό μέλημα την υποστήριξη και την ενδυνάμωση των αδελφών.

Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα παρέμβασης δομείται σε 12 συναντήσεις, με κύριο πρωταγωνιστή τα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ. Προϋπόθεση της συμμετοχής στο πρόγραμμα είναι οι γονείς των παιδιών να έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα Cygnet. Οι συναντήσεις που προγραμματίζουμε για τα αδέρφια αποτελούνται από δομημένες δραστηριότητες, εμπνευσμένες από τη φύση του αυτισμού και τις δυσκολίες που ενέχει το φάσμα του. Ο στόχος τους είναι η κατανόηση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα αυτιστικά αδέρφια τους.

Επενδύουμε σε δραστηριότητες που αφορούν την επικοινωνία, τα αισθητηριακά θέματα, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα, παρέχοντας έναν τόπο συνάντησης με άλλα αδέρφια, προκειμένου να ανταλλάξουν εμπειρίες και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. Επιπλέον, παρέχουμε υποστήριξη στους γονείς μέσω συναντήσεων

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

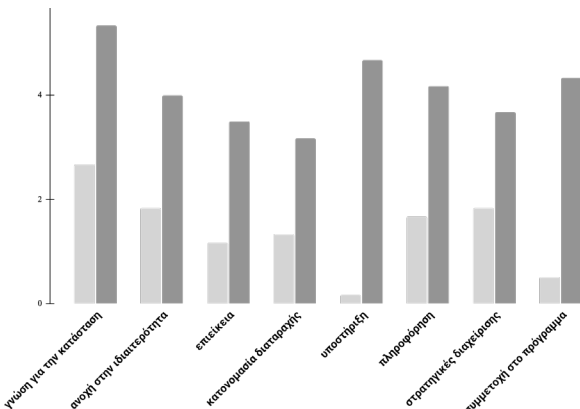
ανατροφοδότησης και χορήγησης ερωτηματολογίων. Ο στόχος μας είναι να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον που θα ενισχύει την κατανόηση, την αποδοχή και την ασφάλεια της διαφορετικότητας. Μέσω αυτής της προσέγγισης, επιδιώκουμε την ολιστική υποστήριξη των μελών της οικογένειας και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Στο πρόγραμμα παρέμβασης συμμετέχουν νευροτυπικά αγόρια και κορίτσια, 6-9 ετών με αδελφό/ή με ΔΑΦ. Οι 12 συναντήσεις με δομημένες δραστηριότητες που εμπνέονται από τη φύση της διαταραχής του αυτισμού και τις πυρηνικές δυσκολίες του φάσματος σκοπό έχουν την κατανόηση των δυσκολιών των ΔΑΦ. Επενδύονται με δραστηριότητες που αφορούν την επικοινωνία, τα αισθητηριακά θέματα, την συμπεριφορά, τα συναισθήματα. Λειτουργεί ως τόπος συνάντησης με άλλα αδέρφια προκειμένου να ανταλλάξουν εμπειρίες να ψυχαγωγηθούν βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους. Ταυτόχρονα, γίνονται συναντήσεις ανατροφοδότησης με τους γονείς και χορηγούνται ερωτηματολόγια που συμπεριλαμβάνουν κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και μας βοηθούν στην εξαγωγή αρχικών συμπερασμάτων για την αξία της παρέμβασης.

Αποτελέσματα

Από την αρχική ανατροφοδότηση των γονέων και τα ημερολόγια των μελών διαφαίνονται σημαντικά αποτελέσματα: καταγράφεται αύξηση των θετικών συναισθημάτων, απόκτηση γνώσης για την οργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης του αδερφού με ΔΑΦ, και παρατηρείται μείωση της τάσης για ξεσπάσματα ζήλιας και αρνητικής κριτικής. Στο Γράφημα 7 οπτικοποιούμε τα αποτελέσματα βάσει των ερωτηματολογίων.

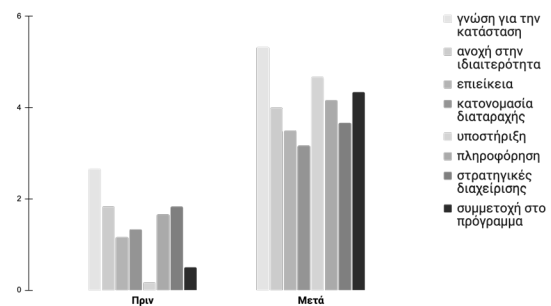
Γράφημα 7: Γνώση αδελφών για επιμέρους θεματικές της διαταραχής πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.



Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρούμε μείωση της τάσης για ξεσπάσματα ζήλιας και αρνητικής κριτικής καθώς και αύξηση της ικανότητάς τους να ονομάζουν και να εξηγούν την διαταραχή του αδελφού τους. Επίσης, διαφαίνεται ότι τα αδέρφια αποκτούν θετικές στρατηγικές διαχείρισης της διαταραχής.

Στο Γράφημα 8 παρουσιάζουμε συγκριτικά την προ εκπαιδευτική και μετεκπαιδευτική εικόνα: καταδεικνύεται η σημαντική βελτίωση σε όλες τις θεματικές του ερωτηματολογίου, γεγονός που μας δίνει την πεποίθηση ότι είναι απαραίτητη η ενίσχυση των αδερφών και σίγουρα ρεαλιστική με μέσα που ήδη διαθέτουμε.

Γράφημα 8: Συνολική σύγκριση θεματικών πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.



Τα ευρήματα δείχνουν σημαντική βελτίωση σε όλες τις πτυχές της υποστήριξης, καθώς και μείωση της αρνητικής συμπεριφοράς. Η συμμετοχή των αδελφών σε αυτήν τη διαδικασία προάγει την ασφάλεια και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Μία επιπλέον παρατήρηση αφορά στη συνολική βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των αδελφών: οι ομαδικές παρεμβάσεις αδελφών είναι απαραίτητο να θεσμοθετούνται στα θεραπευτικά προγράμματα, προκειμένου να επιτευχθεί συνολικά η θεραπευτική αλλαγή. Με δεδομένο ότι η ομαδική προσέγγιση αδελφών είναι στοχευμένη σε επιλεγμένη ομάδα κινδύνου, θα μπορούσε να περιορίσει τον επιπολασμό της διαταραχής (Francis et al., 2021);

ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνολικά, το πρόγραμμα Cygnet έχει αποδειχθεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην υποστήριξη και ενδυνάμωση των γονέων και φροντιστών παιδιών με αυτισμό. Μέσα από τις προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες και τη δομημένη εκπαίδευση, το πρόγραμμα καταφέρνει να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

και να βελτιώσει τις δεξιότητές τους στη διαχείριση των αυτιστικών χαρακτηριστικών των παιδιών τους.

Τα ευρήματα της μελέτης μας επιβεβαιώνουν τη σημασία του προγράμματος Cygnet στην ενίσχυση της ικανότητας των γονέων και φροντιστών παιδιών με αυτισμό να διαχειριστούν τη διαταραχή. Η θετική επίδραση του προγράμματος είναι εμφανής, καθώς οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη αυτοπεποίθηση και καλύτερη κατανόηση των αυτιστικών χαρακτηριστικών των παιδιών τους αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Ωστόσο, η σημαντική μείωση της αυτοπεποίθησης τέσσερα χρόνια μετά καταδεικνύει την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη.

Η συνεχής συμβουλευτική παρέμβαση και η τακτική ανατροφοδότηση αποδεικνύονται απαραίτητες για τη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων του προγράμματος. Οι γονείς και οι φροντιστές χρειάζονται σταθερή καθοδήγηση και επανάληψη των εκπαιδευτικών μέτρων για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των παιδιών τους και να διατηρήσουν την αυτοπεποίθησή τους σε υψηλά επίπεδα.

Επομένως, προτείνεται η θεσμοθέτηση επιπρόσθετων υποστηρικτικών συναντήσεων μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Cygnet. Με αυτόν τον τρόπο, θα ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ θεραπειών και οικογενειών, προάγοντας τη συνεχή βελτίωση της σχέσης τους και την αποτελεσματική διαχείριση των αυτιστικών χαρακτηριστικών. Η διαρκής υποστήριξη θα διασφαλίσει τη διατήρηση των θετικών επιδράσεων του προγράμματος, προωθώντας την ευημερία των παιδιών με αυτισμό και την αυτοπεποίθηση των γονέων και φροντιστών τους.

Παράλληλα, η ομαδική ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση για την υποστήριξη των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ αναδεικνύεται ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο που συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των συμμετεχόντων. Η μελέτη μας κατέδειξε ότι τα νευροτυπικά αδέρφια, μέσα από τις δομημένες δραστηριότητες και την ανταλλαγή εμπειριών, ανέπτυξαν καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα αδέρφια τους με ΔΑΦ και βελτίωσαν τις στρατηγικές διαχείρισης της διαταραχής.

Η σημαντική αύξηση της γνώσης, η μείωση των ξεσπασμάτων ζήλιας και της αρνητικής κριτικής, καθώς

και η γενικότερη ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα αυτής της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι η συστηματική υποστήριξη των αδελφών μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη βελτίωση των σχέσεων εντός της οικογένειας, αλλά και στην προαγωγή της ασφάλειας και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Η θεσμοθέτηση τέτοιων προγραμμάτων, ως μέρος των ευρύτερων θεραπευτικών προσεγγίσεων για οικογένειες με παιδιά με ΔΑΦ, είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση μιας ολιστικής υποστήριξης. Ενισχύοντας τα αδέρφια, δεν ενδυναμώνουμε μόνο τα άτομα αυτά, αλλά προάγουμε τη συνολική θεραπευτική αλλαγή στην οικογένεια, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού και κατανοητικού περιβάλλοντος για όλα τα μέλη της.

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα Cygnet είναι ουσιώδες για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και κατανοητικού περιβάλλοντος για τις οικογένειες με παιδιά με αυτισμό. Η συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη είναι απαραίτητες για να διασφαλιστεί ότι οι γονείς και οι φροντιστές διατηρούν την αυτοπεποίθησή τους και τις δεξιότητές τους, προσφέροντας τη βέλτιστη φροντίδα στα παιδιά τους. Παράλληλα, θεωρούμε πως αποτελεί μία σημαντική βάση για τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης, εμβαθύνοντας στις διαφορετικές πτυχές των διαταραχών αυτιστικού φάσματος.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συμβολή του πλαισίου υλοποίησης μελετών (Ταξίδι στην Ανάπτυξη) αποτέλεσε ουσιαστικό κομμάτι της επιτυχίας αυτής της εργασίας, ενώ η πολύτιμη συμβολή του Παναγιώτη Βουτυράκου και της ΠΛΟΕΣ / ΕΨΥΜΕ, συν την υποστήριξη της ΕΕΠΑΑ και του Ελληνικού Επιστημονικού Δικτύου για τον Αυτισμό, ήταν καθοριστική για την ολοκλήρωση και την επιτυχία της παρούσας έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Autism-Europe. (2001). Περιγραφή του Αυτισμού. Μετάφραση: Καραντάνος Γ. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων. Αθήνα, 2001.
- Baranek, G. T., Boyd, B. A., Poe, M. D., David, F. J., & Watson, L. R. (2007). Hyperresponsive sensory patterns in young children with autism, developmental

- delay, and typical development. *American Journal on Mental Retardation*, 112(4), 233-245.
- Barnardo's. (2010). *Early Childhood Care and Education*. <https://knowledge.barnardos.ie/handle/20.500.13085/668>
- Barnardo's, ΕΨΥΜΕ (2012). Πρόγραμμα Cygnet. Σημειώσεις εκπαιδευτών, φυλλάδια και έντυπα αξιολόγησης. Αθήνα, ΕΨΥΜΕ, Barnardo's.
- Barnardo's. (2013). *Our Children First: a Parent's Guide to the National Child Protection Guidance*. <https://knowledge.barnardos.ie/handle/20.500.13085/236>
- Βιτανίδη Α. (2019). Διεύρυνση προγράμματος εκπαίδευσης για διαταραχές αισθητηριακής επεξεργασίας. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Αυτισμό: «Από τη διαφορετικότητα ως τη διαταραχή» Ελληνικό Επιστημονικό Δίκτυο για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Ε.Ε.Δ.Δ.Α.Φ.), Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.) 01 Νοε 2019 – 03 Νοε 2019
- Βιτανίδη Α. (2023). Υποστήριξη Αδελφών παιδιών με ΔΑΦ: Μια ομαδική ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Αυτισμό, Ελληνικό Επιστημονικό Δίκτυο για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Ε.Ε.Δ.Δ.Α.Φ.), Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (Ε.Ε.Π.Α.Α.), Παράρτημα Θεσσαλονίκης 13 Οκτ 2023 – 15 Οκτ 2023.
- Βιτανίδη Α. (2023). Ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Αδελφών Παιδιών με ΔΑΦ με Ομάδες Ψυχοεκπαίδευσης 3η Ετήσια Επιστημονική Εκδήλωση της Ελληνικής Εταιρείας Αναπτυξιακών Παιδιάτρων, 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής και Συμπεριφορικής Παιδιατρικής, ΕΕΑΠ 2020 18 Νοε 2023 – 19 Νοε 2023
- Βιτανίδη Α., Βουτυράκος Π. (2017). Αποτίμηση του προγράμματος Cygnet, αρραγής υποστήριξη γονέων και φροντιστών σχετικά με τις Κ.Α.Φ. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Αυτισμό: «Δυνατότητες και προκλήσεις» Ελληνικό Επιστημονικό Δίκτυο για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Ε.Ε.Δ.Δ.Α.Φ.) Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Αυτισμό Ν. Λάρισας 13 Οκτ 2017 – 15 Οκτ 2017
- Davis, H., Day, C., Bidmead, C., & Psychological Corporation. (2002). Working in partnership with parents: the parent adviser model. *Psychological Corp.*
- DeMyer M.K. *Parents and children in autism*. New York: John Wiley & Sons. 1979.
- Francis, K., Karantanos, G., Al-Ozairi, A., & AlKhadhari, S. (2021). Prevention in Autism Spectrum Disorder: A Lifelong Focused Approach. *Brain Sci.* 2021, 11, 151.
- Gregory, A., Hastings, R. P., & Kovshoff, H. (2020). Academic self-concept and sense of school belonging of adolescent siblings of autistic children. *Research in Developmental Disabilities*, 96, 103519.
- Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E., & Gisel, E. (2009). Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39, 231-241.
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135.
- Νότας Σ. *Οι γονείς & τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό. Σύλλογος Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων Αυτιστικών Ατόμων Ν.Λάρισας. Τρίκαλα, 2006.*
- Schall C. 2000. Family perspectives on raising a child with autism, *Journal of child and family studies*. Vol 9: 409-423, 2000.
- Smith, T., & Perry, A. (2005). A sibling support group for brothers and sisters of children with autism. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 77-88.
- Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2012). Adults with autism: Outcomes, family effects, and the multi-family group psychoeducation model. *Current psychiatry reports*, 14, 732-738.
- Sofronoff, K., & Farbotko, M. (2002). The effectiveness of parent management training to increase self-efficacy in parents of children with Asperger syndrome. *Autism*, 6(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/1362361302006003005>
- Stein, L. I., Foran, A. C., & Cermak, S. (2011). Occupational patterns of parents of children with autism spectrum disorder: Revisiting Matuska and Christiansen's model of lifestyle balance. *Journal of Occupational Science*, 18(2), 115-130.
- Stuttard, L., Beresford, B., Clarke, S., Beecham, J., & Morris, A. (2016). An evaluation of the Cygnet parenting support programme for parents of children with autism spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 166-178. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.12.004>
- Tomchek, S. D., & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *The American journal of occupational therapy*, 61(2), 190-200.

Τα Πλεονεκτήματα της συν-Θεραπείας Σε Παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Μελέτη Περίπτωσης)

Σωτηρία Γαλανοπούλου

Λογοθεραπεύτρια-Εισηγήτρια Παιδικής Yoga

Ελισάβετ Τζελά

Εργοθεραπεύτρια

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της συν-θεραπείας (λογοθεραπείας και εργοθεραπείας) σε μελέτη περίπτωσης παιδιού σχολικής ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία της θεραπευτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε για χρονικό διάστημα έξι (6) μηνών καθώς και τα αποτελέσματα των θεραπευτικών στόχων της κάθε ειδικότητας. Τέλος θα γίνει αναφορά στα οφέλη της συν-θεραπείας υπό το πρίσμα των θεραπειών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων του μοντέλου της συν-θεραπείας Εργοθεραπείας και Λογοθεραπείας σε μελέτη περίπτωσης παιδιού σχολικής ηλικίας με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Θα παρουσιαστούν τα οφέλη ως προς το παιδί- οικογένεια και ως προς τους θεραπευτές. Η σύγχρονη γνώση για τη φύση των δυσκολιών παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές έχει οδηγήσει τους θεραπευτές στη χρήση της συν-θεραπείας για την πιο αποτελεσματική και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των περιστατικών. Με τον όρο συν-θεραπεία ορίζουμε τη συνύπαρξη δύο θεραπειών (εργοθεραπευτική και λογοθεραπευτική) με κοινή στρατηγική ως προς την θεραπευτική αντιμετώπιση ενός πιο σύνθετου περιστατικού.

Τι είναι Εργοθεραπεία;

Εργοθεραπεία είναι μια επιστήμη υγείας που χρησιμοποιεί επιστημονικές μεθόδους και προσεγγίσεις για να βοηθήσει τους ανθρώπους να γίνουν πιο λειτουργικοί στην καθημερινότητά τους μέσω της εμπλοκής στο έργο. Πιο συγκεκριμένα, η παιδιατρική εργοθεραπεία έχει ως στόχο την πρόληψη, αξιολόγηση, παρέμβαση και αποκατάσταση δυσλειτουργικών στοιχείων στη συμπεριφορά ενός παιδιού. Παράλληλα, αποσκοπεί

στη βελτίωση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων του παιδιού και του εφήβου για την καλύτερη απόδοσή του στο σπίτι και στο σχολείο (π.χ. φαγητό, υγιεινή, ντύσιμο, παιχνίδι, ζωγραφική, γραφή, οργάνωση/συγκέντρωση). Οι εργοθεραπευτές χρησιμοποιούν θεραπευτικά σκόπιμες δραστηριότητες και το παιχνίδι και τροποποιούν το φυσικό περιβάλλον των παιδιών προκειμένου να υποστηρίξουν καλύτερα τη συμμετοχή τους σε αυτό.

Τι είναι Λογοθεραπεία;

Η λογοθεραπεία είναι μια επιστήμη υγείας που χρησιμοποιεί επιστημονικές μεθόδους και προσεγγίσεις για να βοηθήσει τους ανθρώπους να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά και λειτουργικά χρησιμοποιώντας λεκτικές και μη λεκτικές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα, η παιδιατρική λογοθεραπεία έχει ως στόχο την πρόληψη, αξιολόγηση, παρέμβαση και αποκατάσταση δυσκολιών, καθυστερήσεων, ελλειμμάτων και διαταραχών στην επικοινωνία ενός παιδιού. Παράλληλα, αποσκοπεί στη βελτίωση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων του παιδιού στη σίτιση, στο παιχνίδι, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην προετοιμασία για το σχολείο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΟΥ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: άρρεν

Ηλικία: 9,2 ετών

Διάγνωση: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Συννοσηρότητα: χαμηλό νοητικό δυναμικό

Εκπαιδευτικό πλαίσιο: Ειδικό Σχολείο

Δυσκολίες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης
Θεραπείες: Ατομικό πρόγραμμα Λογοθεραπείας και Εργοθεραπείας από 4,6 ετών (2/εβδομάδα – 45' αντίστοιχα)

Τι είναι ο Αυτισμός- Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;
Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος είναι ένας όρος

“ομπρέλα” που περιλαμβάνει όλες τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από ποιοτικές αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, λεκτική και εξωλεκτική επικοινωνία, και στο παιχνίδι φαντασίας κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Με βάση την παραπάνω μελέτη περίπτωσης θελήσαμε να μεταβάλλουμε το ατομικό θεραπευτικό πρόγραμμα που ακολουθούσε το παιδί μέχρι πρότινος και να ενταχθεί για διάστημα έξι (6) μηνών σε πρόγραμμα συν-θεραπείας με συχνότητα δύο (2) φορές την εβδομάδα και με διάρκεια της κάθε συνάντησης τα σαράντα πέντε (45) λεπτά. Η αλλαγή αυτή πραγματοποιήθηκε κατόπιν συνάντησης με την οικογένεια με σκοπό την εκτενή ενημέρωσή της για τον σκοπό, την μεθοδολογία και τους στόχους που πρόκειται να τεθούν. Σε αυτό το θεραπευτικό μοντέλο, οι θεραπευτές και των δύο (2) ειδικοτήτων ακολούθησαν κοινή στρατηγική και έθεσαν στόχους από κοινού εντάσσοντας σε αυτούς και τα αιτήματα του πλαισίου της οικογένειας και λαμβάνοντας υπόψιν τις εξατομικευμένες ανάγκες του παιδιού σύμφωνα με την ηλικία του.

ΔΟΜΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΣΥΝ-ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Η συν-θεραπεία λάμβανε χώρα σε μεγάλη αίθουσα αισθητηριακής ολοκλήρωσης. Η έναρξη της κάθε συνεδρίας συμπεριλάμβανε σταθερά κοινωνικές συμβάσεις όπως ο χαιρετισμός και ακολουθία ρουτινών όπως η οργάνωση οπτικοποιημένου προγράμματος με τη βοήθεια του οποίου το παιδί ακολουθούσε τις δραστηριότητες που επιλέγονταν κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, οι θεραπεύτριες πρόβαιναν σε αισθητηριακή ρύθμιση του παιδιού δίνοντας τα κατάλληλα αισθητηριακά ερεθίσματα μέσω αιωρούμενου και μη, εξοπλισμού. Έπειτα, εμπλεκόταν σε στοχοκατευθυνόμενες κινητικές και μη δραστηριότητες καθώς και σε Δραστηριότητες Καθημερινής Ζωής (ΔΚΖ). Οι συναντήσεις έληγαν με αποχαιρετισμό και ακολουθία ρουτίνας.

ΣΤΟΧΟΙ

Λαμβάνοντας υπόψιν πληροφορίες που αφορούν τις ατομικές ανάγκες, την ηλικία και τις δυνατότητες του παιδιού, της οικογένειας, του κοινωνικού πλαισίου και των περιβαλλόντων στα οποία καλείται να συμμετέχει, δημιουργήθηκε το παρακάτω εξατομικευμένο πλάνο

παρέμβασης. Πρωταρχικός στόχος, τέθηκε από κοινού, να είναι η αισθητηριακή ρύθμιση του παιδιού καθώς απαιτείται φυσιολογικό επίπεδο διέγερσης για την καλύτερη εμπλοκή του παιδιού σε έργα και δραστηριότητες. Ο τομέας της αλληλεπίδρασης και η λήψη πρωτοβουλιών και αιτημάτων αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι καθ'όλη την διάρκεια των συναντήσεων και σε κάθε συνεδρία. Έπειτα, η εμπλοκή του παιδιού, λόγω της ηλικίας του, σε Δραστηριότητες Καθημερινής Ζωής (ΔΚΖ) ήταν κατά σειρά ο τρίτος στόχος. Ακολουθούν οι δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας καθώς είναι απαραίτητες για την γενικότερη εμπλοκή του παιδιού σε όλα τα περιβάλλοντα όπου συμμετέχει. Η ενίσχυση του τομέα της οπτικής αντίληψης δηλαδή η ικανότητα του εγκεφάλου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί οπτικά ερεθίσματα. Αυτή η ικανότητα προσφέρει στο παιδί την δυνατότητα να τα αναγνωρίζει, να τα κρατάει στην μνήμη του και να τα ανακαλεί όποτε τα χρειάζεται. Ακόμη, η συντήρηση των γνωστικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση αυτών λήφθηκαν υπόψιν στο θεραπευτικό πλάνο. Πιο συγκεκριμένα, στις γνωστικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται: η μνήμη, η οργάνωση δραστηριοτήτων, η ταύτιση- κατηγοριοποίηση, ο χρονικός και ο χωρικός προσανατολισμός, η επίλυση προβλημάτων και επίγνωση ασφαλείας. Η συγκέντρωση- προσοχή και η εντολοδοσία κρίθηκαν εξίσου σημαντικοί τομείς, γι' αυτό το λόγο συμπεριλήφθηκαν στο θεραπευτικό πλάνο του παιδιού. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει προσπάθεια για μεγαλύτερη ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού καθώς επίσης να εκμαιεύσουμε την χρήση του λειτουργικού λόγου στον μέγιστο βαθμό σύμφωνα με το δυναμικό του παιδιού.

Παρακάτω παρουσιάζεται επιγραμματικά ένας βραχυπρόθεσμος στόχος, ανά τομέα, που τέθηκε για την διάρκεια των έξι (6) μηνών:

1. Ο Χ. να δέχεται την περιστροφική κίνηση της κούνιας (3 περιστροφές δεξιά και 3 περιστροφές αριστερά) σε ύπτια θέση με επιτυχία 3/5 φορές.
2. Ο Χ. να ζητάει το παιχνίδι που θέλει να παίξει με την χρήση οπτικοποιημένου προγράμματος με επιτυχία 3/5 φορές.
3. Ο Χ. να μπορεί να πλύνει τα δόντια του ανεξάρτητα ακολουθώντας τα βήματα με οπτικό βοήθημα με επιτυχία 2/5 φορές.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

4. Ο Χ. να μπορεί να βγάλει από το πόδι του κρίκο με το ένα χέρι από όρθια θέση χωρίς να χάσει την ισορροπία του με επιτυχία 4/5 φορές.
5. Ο Χ. να μπορεί να περάσει, σε κορδόνι, 8 χάντρες μικρού μεγέθους με σειρά μοτίβου (μπλε- κόκκινο) σε καθιστή θέση στο τραπέζι χωρίς να αποδιοργανωθεί με επιτυχία 3/5 φορές.
6. Ο Χ. να μπορεί να κατανοήσει που βρίσκεται στον χώρο σε σχέση με αντικείμενα με επιτυχία 3/5 φορές.
7. Ο Χ. να είναι ικανός να θυμάται την θέση των αντικειμένων στον χώρο ώστε να οργανώνει τα υλικά που θα χρειαστεί ανά δραστηριότητα στην αρχή και στο τέλος με επιτυχία 2/5 φορές.
8. Ο Χ. να επικοινωνήσει λεκτικά το αίτημά του ή την δραστηριότητα που επιθυμεί να εμπλακεί με επιτυχία 3/5 φορές.
9. Ο Χ. να εμπλέκεται ποιοτικά σε δραστηριότητες που απαιτούν εναλλαγή σειράς με επιτυχία 3/5 φορές.
10. Ο Χ. να μειώσει σταδιακά την καθυστερημένη ηχολαλία κατά την διάρκεια της αισθητηριακής του ρύθμισης με επιτυχία 2/5 φορές.
11. Ο Χ. να αναπτύξει το αντιληπτικό και εκφραστικό του λεξιλόγιο.
12. Ο Χ. να παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες για ποιοτική αλληλεπίδραση με τον επικοινωνιακό σύντροφο.
13. Ο Χ. να ενσωματώνει ποιοτικά την βλεμματική επαφή κατά την διάρκεια της επικοινωνίας.

ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ

Αισθητηριακή Ολοκλήρωση

Χρήση οπτικοποιημένου προγράμματος TEACCH

Χρήση τεχνικών για ανάπτυξη των θεμελιωδών αρχών επικοινωνίας (π.χ. Floortime)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν μέσω αυτής της θεραπευτικής διαδικασίας αφορούν κυρίως τον τομέα της αισθητηριακής επεξεργασίας (ρύθμιση και διάκριση) όπου το παιδί μειώνει το επίπεδο διέγερσης κατά την διαδικασία των μεταβάσεων και έχει αναπτύξει τεχνικές αυτορρύθμισης. Έχει βελτιωθεί στον τομέα

της αυτοεξυπηρέτησης τόσο στην αίθουσα όσο και στα άλλα περιβάλλοντα όπου εντάσσεται το παιδί (σπίτι, σχολείο). Πιο συγκεκριμένα, είναι αυτόνομος στα περισσότερα βήματα με επίβλεψη και λιγότερη σωματική καθοδήγηση στον τομέα της προσωπικής υγιεινής (πλύσιμο χεριών- δοντιών, τουαλέτα) και στον τομέα της ένδυσης- απόδυσης. Παρατηρείται πιο οργανωμένη συμπεριφορά κατά την εμπλοκή και την εκτέλεση των δραστηριοτήτων μέσα στο θεραπευτικό χώρο καθώς και στο σπίτι κατά την ενεργή συμμετοχή του στα έργα της καθημερινής ζωής. Στην αλληλεπίδραση του παιδιού παρατηρήθηκε βελτίωση τόσο με τους θεραπευτές όσο και με τα οικεία του πρόσωπα. Αυξήθηκε η λεκτική επικοινωνιακή του πρόθεση καθώς επίσης εντοπίστηκε ποιοτική ανάπτυξη στον λειτουργικό του λόγο. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε μείωση τόσο της καθυστερημένης όσο και της άμεσης ηχολαλίας. Ο γνωστικός τομέας ενισχύθηκε και πλέον το παιδί είναι σε θέση να κατανοήσει και να εκφράσει λεκτικά περισσότερες έννοιες καθημερινότητας. Επιπλέον, εκτελεί με μεγαλύτερη ευκολία, και με λιγότερες λεκτικές- σωματικές καθοδηγήσεις, εντολές αποτελούμενες από δύο (2) ή και περισσότερα μέρη. Η σχέση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους θεραπευτές και το παιδί έγινε πιο ουσιαστική σε σχέση με τα ατομικά προγράμματα παρέμβασης. Συνεπώς, το παιδί έχει αναπτύξει εσωτερικό κίνητρο και προσέρχεται με χαρά αναζητώντας τους θεραπευτές.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

Το μοντέλο της συν-θεραπείας φάνηκε να ωφελεί τόσο το παιδί όσο και τους εμπλεκόμενους θεραπευτές. Όσον αφορά το παιδί, η συν-θεραπεία αποτέλεσε μία ολιστική προσέγγιση θεραπείας κατά την οποία παρατηρήθηκε ταυτόχρονη και ταχύτερη επίτευξη των επικείμενων στόχων. Οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση ήταν αυξημένες λόγω των δύο προσώπων αναφοράς και τα ερεθίσματα που δίνονταν περισσότερα. Έτσι, η συνύπαρξη των δύο θεραπειών έδωσε την ευκαιρία στο παιδί για μίμηση και μοντελοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό. Όσον αφορά τους θεραπευτές, αναπτύχθηκε συνεργατικό κλίμα, το οποίο οδήγησε στην ουσιαστική κατανόηση εις βάθος της μίας ειδικότητας από την άλλη καθώς και στην άμεση ανταλλαγή απόψεων αναφορικά με το θεραπευτικό πλάνο. Η διαδικασία της θεραπείας απέκτησε πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό χαρακτήρα.

Αξίζει να σημειωθεί πως ατομικά ο κάθε θεραπευτής είχε την ευκαιρία να προσφέρει πρακτική βοήθεια στον θεραπευτή της άλλης ειδικότητας. Ακόμα, πέραν της πρακτικής βοήθειας, η συν-θεραπεία συνέβαλε στην μεταλαμπάδευση γνώσεων των θεραπευτικών προσεγγίσεων της εκάστοτε ειδικότητας ανάμεσα στους θεραπευτές. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα για συχνή καθοδήγηση και επαναπροσδιορισμό των στόχων όποτε αυτό κρίθηκε σκόπιμο. Τέλος, η θεραπεία διανθίστηκε με ένα ευχάριστο κλίμα ανανέωσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, η συν-θεραπεία φάνηκε να ωφελεί στην συντήρηση των υπάρχοντων δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει το παιδί, στην ανάδυση νέων δεξιοτήτων καθώς επίσης και στην γενίκευση των δεξιοτήτων και σε άλλα πλαίσια πέρα από την αίθουσα θεραπείας. Το παιδί οδηγήθηκε σε σφαιρική βελτίωση σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Σημαντικό να αναφερθεί πως οι θεραπευτές ανέπτυξαν ποιοτική επικοινωνία τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς, οι οποίοι ένιωσαν μεγαλύτερη αίσθηση εμπιστοσύνης σχετικά με το νέο μοντέλο θεραπείας που παρέχεται στο παιδί τους, καθώς επίσης κατανόησαν την αξία του να μεταβάλλεται το πρόγραμμα θεραπείας όποτε κρίνεται σκόπιμο αλλά και τα πλεονεκτήματα που επέρχονται πρακτικά στο παιδί.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις μας από την παραπάνω μελέτη περίπτωσης αλλά και από την γενικότερη εμπειρίας μας στο μοντέλο της συν-θεραπείας είναι οι παρακάτω:

Η ένταξη παιδιών σε πρόγραμμα συν-θεραπείας τόσο στην πρώιμη παιδική ηλικία όσο και στην σχολική όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο από τους ειδικούς θεραπευτές.

Η δοκιμή μοντέλου συν-θεραπείας μεταξύ και άλλων ειδικοτήτων όπως για παράδειγμα Εργοθεραπευτή – Φυσικοθεραπευτή, Εργοθεραπευτή – Ειδικού Παιδαγωγού, Λογοθεραπευτή- Φυσικοθεραπευτή κ.α

Η ένταξη παιδιών σε μοντέλο συν-θεραπείας τόσο σε παιδιά με αυτισμό όσο και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν

άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baum, S. H., Stevenson, R. A., & Wallace, M. T. (2015). Behavioral, perceptual, and neural alterations in sensory and multisensory function in autism spectrum disorder. In *Progress in Neurobiology* (Vol. 134, pp. 140–160). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2015.09.007>
- Hansen, H., Erfmann, K., Göldner, J., Schlüter, R., & Zimmermann, F. (2021). Therapeutic relationships in speech-language pathology: A scoping review protocol. In *JBIE Evidence Synthesis* (Vol. 19, Issue 10, pp. 2870–2876). Lippincott Williams and Wilkins. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00331>
- Kashefimehr, B., Kayihan, H., & Huri, M. (2018). The effect of sensory integration therapy on occupational performance in children with autism. *OTJR Occupation, Participation and Health*, 38(2), 75–83. <https://doi.org/10.1177/1539449217743456>
- Nipa, S. I., Hossain, A., Islam, S., Rahman, H., & Haque, O. (2015). Quality of Life of Childhood Spinal Cord Lesion Patients at Home after Completing Rehabilitation Program from CRP. *Indian Journal of Physiotherapy and Occupational Therapy - An International Journal*, 9(4), 205. <https://doi.org/10.5958/0973-5674.2015.00173.2>
- Standards of Practice for Occupational Therapy. (n.d.). http://research.aota.org/ajot/article-pdf/75/Supplement_3/7513410030/73808/7513410030.pdf
- Sumastri, H., & Pastari, M. (2022). The Effectiveness of the Combination of Play Therapy and Speech Therapy on the Behavioral Development of Children With Autism Spectrum Disorder (ASD). *Eduvest-Journal of Universal Studies*, 2(9), 1676–1686. <http://eduvest.greenvest.co.id>
- Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. In *Clinical Psychology Review* (Vol. 33, Issue 8, pp. 940–953). <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>

Μαθησιακές Δυσκολίες-Πολυαισθητηριακή Προσέγγιση Διδασκαλίας

Δήμητρα Π. Νάκη

Φιλολόγος, Ειδική Παιδαγωγός, Ταξίδι στην Ανάπτυξη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία μας έχει στόχο να παρουσιάσει τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει μερίδα μαθητών, όπως δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, και την ανάδειξη της πολυαισθητηριακής προσέγγισης διδασκαλίας. Η προσέγγιση γίνεται μέσα από εκπαιδευτικά εργαλεία – παιχνίδια, τα οποία ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις κατακτούν τη γνώση, εξασκούν δεξιότητες και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους. Το υλικό που θα σας παρουσιάσουμε είτε δημιουργήθηκε από εμάς είτε το συγκεντρώσαμε μέσα από τις διαδικασίες του εμπορίου και του διαδικτύου και το προσαρμόσαμε κατάλληλα στις εξατομικευμένες ανάγκες των θεραπευόμενων. Επεξεργαστήκαμε το παραπάνω υλικό, γιατί μας ενδιαφέρει προσωπικά και επιστημονικά η εξέλιξη των πνευματικών και ψυχικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η αγάπη μας για τα παιδιά και η πολυετής συμπαράσταση στον αγώνα τους για τον περιορισμό των δυσκολιών τους αποτέλεσε για εμάς πηγή έμπνευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» εμφανίστηκε το 1963 από τον Samuel Kirk. Ο Kirk με αυτόν τον όρο αναφέρθηκε στην περίπτωση ενός παιδιού και στην αντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητές του να μάθει και την τελική απόδοση. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνήσει ή να μάθει. Επικεντρώνεται κυρίως στη σχολική γνώση παραμερίζοντας άλλες μορφές μάθησης που ένας μαθητής μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες.

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η βιβλιογραφία καταγράφει δύο κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών. Η πρώτη κατηγορία είναι η «αιτιολογική». Εδώ εντοπίζονται οι δυσκολίες με βάσει τις αιτίες από τις οποίες προκαλούνται. Δεν είναι σίγουρη η αίτια,

μπορεί να την υποθέτουμε κι εμείς. Η δεύτερη κατηγορία είναι η «λειτουργική». Εδώ οι δυσκολίες ταξινομούνται με βάση το επίπεδο γνώσεων και επίδοσης του παιδιού πάνω σε ένα συγκεκριμένο έργο. Στην πρώτη κατηγορία βρίσκουμε τα παιδιά με χαμηλότερη νοητική ανάπτυξη από αυτό που ορίζουμε ως μέσο όρο. Στη δεύτερη κατηγορία βρίσκουμε παιδιά με φυσιολογικό επίπεδο νοητικής ανάπτυξης, τα οποία παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες).

Η Χατζηχρήστου (2004) διακρίνει δύο μεγάλες κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών. Η πρώτη κατηγορία είναι οι «ειδικές» και η δεύτερη οι «γενικές». Στις «ειδικές» μαθησιακές δυσκολίες το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μία συγκεκριμένη δεξιότητα, η οποία έχει σχέση με την επεξεργασία του γραπτού λόγου και έχει συνήθως οργανική βάση. Στις «γενικές» μαθησιακές δυσκολίες το παιδί εμφανίζει πιο αργό ρυθμό ανταπόκρισης από τον αναμενόμενο φυσιολογικό. Αντιμετωπίζει δυσκολία στην απόκτηση και τη χρήση δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονται με την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Αυτές οι δυσκολίες είναι αποτέλεσμα ενδογενών δυσκολιών, όπως είναι το χαμηλό νοητικό επίπεδο, πολιτισμικές διαφορές και μαθησιακά ελλείμματα στη διδασκαλία.

Το DSM V (2013) χρησιμοποιεί τον όρο «Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή», ο οποίος εμπεριέχει τη διαταραχή της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και τη μαθηματική διαταραχή.

Στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούνται η δυσλεξία, η δυσαναγνωσία, η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία.

ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Με τον όρο «δυσλεξία» περιγράφουμε τη δυσκολία που παρουσιάζει ένα άτομο κατά τη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό και το αντίστροφο. Όταν, δηλαδή, προσπαθεί να γράψει λέξεις τις γράφει λάθος και όταν είναι ήδη γραμμένες και προσπαθεί να τις διαβάσει μπερδεύεται και κάνει λάθος. Για να ορισθεί ο

συγκεκριμένος όρος ενεπλάκησαν πρώτα επιστήμονες του ιατρικού χώρου, ακολούθησαν ψυχολόγοι και μετά οι παιδαγωγοί. Είναι δύσκολο να εντοπιστούν οι πρώτες μαρτυρίες γύρω από τη δυσλεξία. Εκείνο που είναι γνωστό είναι η πρώτη καταγραφή το 1877 από τον Γερμανό γιατρό A. Kussmaul, ο οποίος παρατηρώντας αφασικούς ασθενείς εντόπισε γλωσσικές δυσκολίες στον γραπτό τους λόγο. Αυτή τη δυσκολία την ονόμασε «λεκτική τύφλωση». Η Σουηδία χρησιμοποιεί τον όρο «λεξική τυφλότητα», η Βρετανία τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», οι Η.Π.Α., Καναδάς και Αυστραλία τον όρο «ειδικές μαθησιακές αδυναμίες», ενώ η χώρα μας τον όρο «δυσλεξία».

Παράγοντες που προκαλούν τη δυσλεξία μπορούν να αναζητηθούν σε ήπιες δυσλειτουργίες νευρολογικής φύσεως, σε ελλιπή διαφοροποίηση των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, σε γενετικούς παράγοντες καθώς και σε λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών.

ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Επίκτητη δυσλεξία : Αναφέρεται σε άτομα που ενώ είχαν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας στην πορεία απέκτησαν δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου λόγω εγκεφαλικών βλαβών, τραυματισμών ή μολύνσεων.

Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία : Διακρίνεται στην οπτική και ακουστική δυσλεξία . Η οπτική χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη, ενώ η ακουστική δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην ικανότητα του ατόμου να αναπαριστά στο νου του τους ξεχωριστούς ήχους της ομιλούμενης γλώσσας και να προβαίνει στη σύνθεση ήχων, να κατονομάζει πρόσωπα, πράγματα και να τηρεί τη σωστή τους διάταξη στη σειρά.

Η δυσλεξία επηρεάζει τους μαθητές σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο.

ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑ

Με τον όρο «δυσαριθμησία» ορίζουμε την ειδική μαθηματική διαταραχή (DSM-5 2013), η οποία δυσχεραίνει τη μαθησιακή λειτουργία ως προς τις μαθηματικές ικανότητες του ατόμου. Ως έννοια εμφανίστηκε το 1961 από τον Αμερικανό R. Cohn. Οι αιτίες της βρίσκονται στη διαταραχή ορισμένων τμημάτων του εγκεφάλου που αποτελούν το φυσιολογικό υπόστρωμα της ηλικιακής ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων.

Ως ειδική διαταραχή συγκριτικά με τη δυσλεξία δεν έχει ερευνηθεί τόσο πολύ. Το άτομο με δυσαριθμησία δυσκολεύεται σε ακαδημαϊκές δυνατότητες αλλά και σε καθημερινές δραστηριότητες στις οποίες χρειάζονται μαθηματικές ικανότητες. Ερευνητές και επιστήμονες αναφέρονται στη συγκεκριμένη διαταραχή και με τους όρους «αριθμητική τύφλωση», «μαθηματική δυσκολία», «αριθμητική μαθησιακή δυσκολία» και «ψυχολογικές δυσκολίες στα μαθηματικά».

ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Με τον όρο «δυσορθογραφία» αναφερόμαστε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο στην ορθογραφημένη γραφή. Πολλές φορές η δυσορθογραφία ταυτίζεται με τη δυσλεξία. Η συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία δεν έχει ερευνηθεί πολύ, διότι η ορθογραφία είναι μέρος του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό έχει ως επακόλουθο οι ερευνητές να την εξετάζουν ως χαρακτηριστικό της δυσλεξίας. Θεωρούν πως υπάρχει μαθησιακή δυσκολία, η οποία εκδηλώνεται ήπια ή έντονα στην ορθογραφημένη γραφή.

Τα ορθογραφικά λάθη των ατόμων αναγνωρίζονται σε λάθη ως προς τη δομή της λέξης (επιλογή αντίστοιχου φωνήματος), ως προς τη δομή της πρότασης (διαχωρισμός λέξεων, γραμματικά και συντακτικά λάθη και ως προς τη σύνταξη του γραπτού κειμένου (εννοιολογικά και σημασιολογικά λάθη).

Σύμφωνα με τους Γιάννη και Δημήτρη Ζάχο (1998) τα ορθογραφικά λάθη χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες : α) φωνολογικά – φωνημικά, β) θεματικά, γ) γραμματικά – καταληκτικά λάθη και δ) παραγωγικά ή σύνθετα λάθη.

Είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως η δυσορθογραφία οφείλεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ένα άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία να μάθει και να εφαρμόζει τους ορθογραφικούς κανόνες και να μη συγχέεται με την ανορθογραφία, η οποία οφείλεται σε άγνοια των ορθογραφικών κανόνων.

Η δυσορθογραφία απαιτεί ολοκληρωμένο και εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης διδάσκοντας το άτομο από την αρχή τη λειτουργία του ορθού τρόπου γραφής.

ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ

Με τον όρο «δυσγραφία» αναφερόμαστε στη δυσκολία εκμάθησης της γραφής. Το άτομο εκδηλώνει δυσανάγνωστη γραφή . Η δυσγραφία σπάνια συναντάται μόνη της. Συνήθως συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

που αφορούν τη γραπτή γλώσσα. Οι Μ. Τζουριάδου και Γ. Μπάρμπας (2003) αναφερόμενοι στην αναπτυξιακή δυσγραφία τη χαρακτήρισαν ως «δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής, η οποία συνυπάρχει με δυσκολία στην ανάγνωση».

Η δυσγραφία εκδηλώνεται με κατοπτρική ή αμφιδέξια γραφή καθώς και αλλοίωση – παραποίηση των γραμμάτων. Επίσης, δεν τηρούνται οι κανόνες της πρότασης ως προς την ακολουθία των σημείων στίξης και της διάκρισης κεφαλαίων – πεζών. Υπάρχει ένας ορισμός που αναφέρει τη δυσγραφία ως τη δυσκολία ανταπόκρισης στην αυτόματη ανάκληση και στον σωστό έλεγχο των συνεχόμενων μυϊκών κινήσεων που χρειάζεται το άτομο στη γραφή των γραμμάτων και των αριθμών. Υποστηρίζεται πως αυτά τα άτομα αντιμετωπίζουν διαβαθμισμένες νευρολογικές διαταραχές. Απαιτεί εξατομικευμένο και μεθοδικό πρόγραμμα παρέμβασης καθημερινής συχνότητας για τον περιορισμό του φαινομένου.

ΔΥΣΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Με τον όρο «δυσαναγνωσία» αναφερόμαστε στη δυσκολία του άτομο να διακρίνει, να διαβάσει και να προφέρει σωστά γράμματα, λέξεις και προτάσεις. Προφέρει με λάθος τρόπο τα φωνήεντα, καθρεφτίζει τις λέξεις, παρεμβάλλει άσχετα φωνήεντα στην ανάγνωση λέξεων, παραλείπει γράμματα, συλλαβές και λέξεις, αντικαθιστά μία λέξη με παρόμοια σημασία, τονίζει λάθος τις λέξεις και επαναλαμβάνει συλλαβές ή μικρές λέξεις σε λάθος θέση μέσα στην πρόταση που διαβάζει. Το άτομο δεν τηρεί τα σημεία στίξης, κουράζεται εύκολα, αγχώνεται και παρατηρείται από την αναγνωστική διαδικασία, έχει αργό ρυθμό ανάγνωσης και δεν ακολουθεί την απαιτούμενη προσωδία, ενώ πολλές φορές δυσκολεύεται να κατανοήσει αυτά που διαβάζει.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Με τον όρο «παρέμβαση» ορίζουμε τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο βασίζεται στις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας συγκεκριμένος μαθητής. Η έγκαιρη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών βοηθά τα άτομα να περιορίσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες και να μη φορτίζονται με αρνητικά συναισθήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι απαραίτητη η πρόωμη

ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών προκειμένου να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες πριν την έναρξη της σχολικής τους ζωής.

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης θα πρέπει να βασίζεται σε πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση. Το πρόγραμμα και η εφαρμογή πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, να υπάρχει σαφής στοχοθεσία βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη. Ο μαθητής θα δείξει τον τρόπο και τον ρυθμό του προγράμματος παρέμβασης.

ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Με τον όρο «πολυαισθητηριακή προσέγγιση διδασκαλίας» ονομάζουμε τη μέθοδο διδασκαλίας η οποία περιλαμβάνει την εμπλοκή περισσότερων από μία αισθήσεων κάθε φορά στη διαδικασία της μάθησης. Περιλαμβάνει τη χρήση οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών – απτικών μέσων. Μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση ο μαθητής ενισχύει τη μνήμη και την ικανότητα της μάθησης. Βιώνει ένα μάθημα μέσω πολλαπλών οδών που μπορούν να διεγείρουν και να ενεργοποιήσουν καλύτερα τον εγκέφαλο και η εμπλοκή του στο μάθημα να γίνει ουσιαστικότερη και βαθύτερη.

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση είναι αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας και βοηθά κυρίως μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και έχουν γνωστικούς περιορισμούς. Χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, όπως την ακοή, την όραση, την αφή, οι μαθητές μπορούν να έχουν καλύτερη σύνδεση με αυτό που μαθαίνουν.

Ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν μερικές ή όλες τις αισθήσεις τους για να συλλέγουν πληροφορίες, να συνδέουν τις πληροφορίες με όσα ήδη γνωρίζουν, να αντιλαμβάνονται καλύτερα και να κατανοούν με τη λογική και κριτική τους σκέψη, να διευρύνουν το δίκτυο των εννοιών τους, να αξιοποιούν δεξιότητες και να μπορούν να θυμούνται και να ανακλούν όσες πληροφορίες τους χρειάζονται.

Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται από το 1930. Η μέθοδος βοηθούσε άτομα με δυσλεξία να αντιμετωπίσουν προβλήματα ανάγνωσης και ορθογραφικής γραφής. Βασίζονταν στη συστηματική εξάσκηση των μαθητών μέσω της χρήσης πολλών αισθήσεων στη σύνδεση γραφήματος και φωνήματος, δηλαδή του γραπτού συμβόλου και του ήχου που αυτό αντιπροσωπεύει.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ Η ΣΚΑΛΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ



Το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι εμπνευσμένο από το γνωστό επιτραπέζιο «φιδάκι». Το ταμπλό είναι χωρισμένο σε αριθμημένα κουτάκια, σε καθένα από τα οποία υπάρχει ένα γραμματικό, συντακτικό ή ορθογραφικό φαινόμενο της ύλης της Γλώσσας της κάθε τάξης του Δημοτικού (εδώ η εικόνα είναι από τη Γ τάξη). Έχουμε ένα ζάρι και δύο πόνια. Ο μαθητής παίζει με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με τον αριθμό που θα τύχει το ζάρι, ο μαθητής προχωρά αντίστοιχα τόσες θέσεις. Αν τύχει το νούμερο 4, ο μαθητής καλείται να απαντήσει στην ερώτηση «Πες μου το οριστικό άρθρο». Ο εκπαιδευτικός, αν το παιδί δε θυμάται, το βοηθά και έπειτα συνεχίζεται το παιχνίδι. Στη συνέχεια είναι η σειρά του εκπαιδευτικού. Εδώ μπορεί να προσποιηθεί ότι δε θυμάται και να ζητήσει τη βοήθεια του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να νιώσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Επίσης, το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να συνοδεύεται από ένα μικρό τετράδιο στο οποίο ο μαθητής να καταγράφει τις απαντήσεις. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η επανάληψη και η κατάκτηση γραμματικών, συντακτικών και ορθογραφικών κανόνων της ύλης της αντίστοιχης τάξης.

ΤΑ ΖΩΑΚΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΟΥΡΙΤΣΕΣ ΤΟΥΣ

Πρόκειται για ένα παζλ, το οποίο μπορούμε να κατασκευάσουμε με όσα κομμάτια θέλουμε. Κάθε κομμάτι ενώνεται μόνο με ένα άλλο. Στο αριστερό κομμάτι του παζλ ζωγραφίζουμε ένα ζωάκι και στο δεξί

μέρος ολοκληρώνουμε την ουρίτσα του. Η κοιλίτσα του ζώου στα αριστερά κρύβει την αρχή ενός ρήματος. Στο



συγκεκριμένο παράδειγμα η ουρίτσα του ζώου είναι η κατάληξή του. Είναι ένα παιχνίδι που καλλιεργεί την καταληκτική ορθογραφία των ρημάτων. Μπορούμε να φτιάξουμε παζλ με όλα τα μέρη του λόγου. Στη συγκεκριμένη φωτογραφία οι μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου μαθαίνουν μέσα από το συγκεκριμένο παιχνίδι τι είναι το ρήμα, ποιες βασικές καταλήξεις έχει και πώς γράφονται αυτές. Εδώ βοηθά πολύ τον μαθητή η εικόνα του ζώου με την αντίστοιχη ουρίτσα, ώστε να το βρίσκει γρηγορότερα και να νιώθει ικανοποίηση. Επίσης, υπάρχει και ο ίδιος χρωματισμός στο χαρτόνι που είναι βοηθητικός. Σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας μπορούμε να βάλουμε άσπρο χαρτόνι για να καλλιεργήσουν μέσα από τη ακοή την κατάληξη. Τα ζωάκια ζωγραφίζονται με βάση τι προτιμά το κάθε παιδί όπως ζωάκια δάσους, αγρού ή θάλασσας. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η κατάκτηση της έννοιας του ρήματος αλλά και βασικών καταληκτικών κανόνων ορθογραφίας.

ΓΡΑΜΜΑΤΟΨΑΡΕΜΑΤΑ

Σε ένα κουτί τοποθετούμε μαγνητικά γράμματα. Με δύο αυτοσχέδια καλάμια ψαρέματος «ψαρεύουμε» γράμματα. Ανάλογα το γράμμα που θα κολλήσει στον μαγνήτη, λέμε στον μαθητή να μας πει μία λέξη η οποία να αρχίζει με αυτό το γράμμα. Στη συνέχεια, με τη λέξη που θα μας πει φτιάχνουμε μία πρόταση.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ



Σκοπός του παιχνιδιού είναι η εκμάθηση της αλφαβήτας, η ταύτιση του φωνήματος με το αντίστοιχο γράμμα, η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου.

ΤΑ ΚΑΣΤΡΑ ΤΩΝ ΑΝΤΙΘΕΣΕΩΝ Η΄ ΤΑ ΔΙΔΥΜΑ ΚΑΣΤΡΑ



Στο συγκεκριμένο παιχνίδι έχουμε δύο κάστρα. Το καθένα από αυτά έχει τη δική του σημαία. Ανάλογα με το αν θέλουμε να καλλιεργήσουμε τα αντώνυμα ή τα ομώνυμα των λέξεων, ξεκινά ο εκπαιδευτικός και γράφει πρώτος μία λέξη και ο μαθητής καλείται να βρει την αντώνυμη ή την ομώνυμη αντίστοιχα. Εννοείται πως το λεξιλόγιο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ηλικίας του ή είναι από το λεξιλόγιο της ενότητας στο μάθημα της Γλώσσας που βρίσκεται στο σχολείο.

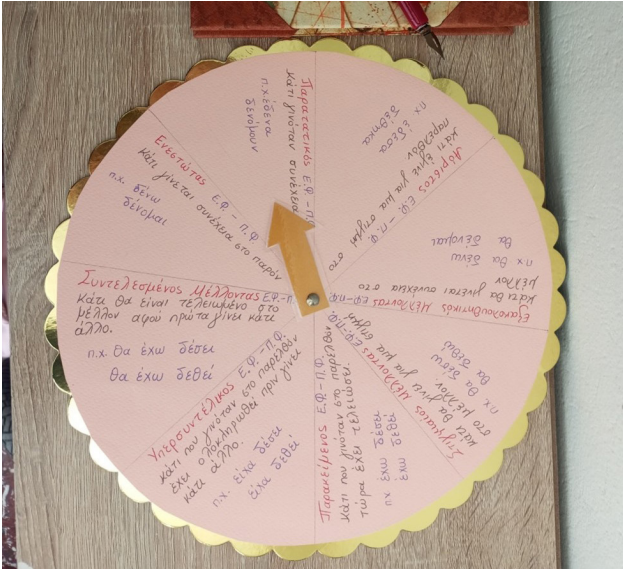
Το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορούμε να το παίξουμε φτιάχνοντας οικογένειες λέξεων. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η καλλιέργεια λεξιλογίου, η επανάληψη της ορθογραφίας, η δημιουργία οικογένειας λέξεων, ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, η κατανόηση της ετυμολογίας των λέξεων και η ερμηνεία τους.

ΤΟ ΠΟΥΓΚΙ ΤΗΣ ΠΡΟΠΑΙΔΕΙΑΣ

Σε ένα πουγκί έχουμε βάλει ξύλινα κυβάρια πάνω στα οποία είναι γραμμένοι μονοψήφιοι αριθμοί. Ο μαθητής επιλέγει στην τύχη δύο κυβάρια και με αυτά καλείται να κάνει τον πολλαπλασιασμό και να βρει το γινόμενο. Στη φωτογραφία βλέπουμε την πράξη $3 \times 8 =$. Ο μαθητής τοποθετεί τους αριθμούς πάνω στην ξύλινη βάση. Κάνει τον πολλαπλασιασμό και στη συνέχεια τοποθετεί αντίστροφα τους αριθμούς και εμπεδώνει πως μας δίνουν το ίδιο αποτέλεσμα. Εν συνεχεία, αν δε θυμάται το γινόμενο, ανατρέχει σε πινακάκι προπαίδειας ή σε κυπελάκια που αναγράφουν την προπαίδεια και τα έχουμε φτιάξει μαζί και αναζητά μόνος του το αποτέλεσμα. Μπορεί αυτό το παιχνίδι να το έχει και στο σπίτι του και να κάνει καθημερινή εξάσκηση. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η εκμάθηση της προπαίδειας.



ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ



Ο ΤΡΟΧΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Ο μαθητής γυρνά το βελάκι κλείνοντας τα μάτια και ανάλογα τον χρόνο που θα του τύχει συζητάμε για αυτόν, σχηματίζουμε ρήματα στα πρόσωπα του ενικού και του πληθυντικού αριθμού και έπειτα κάνουμε προφορική και γραπτή αντικατάσταση στους χρόνους. Το συγκεκριμένο εργαλείο μπορεί να δημιουργηθεί και για τις εγκλίσεις και των δύο φωνών. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η κατάκτηση της έννοιας των χρόνων, των προσώπων, των αριθμών, των φωνών και των συζυγιών του ρήματος.

Η ΠΟΛΥΚΑΤΟΙΚΙΑ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΑΣ



Έχουμε κατασκευάσει μια πολυκατοικία με οκτώ διαμερίσματα. Διαχειρίστρια της πολυκατοικίας είναι η κυρία Αντωνυμία, η οποία επισκέπτεται κάθε φορά κι από ένα διαμέρισμα. Μέσα σε κάθε κουτάκι – διαμέρισμα υπάρχουν οι αντίστοιχες αντωνυμίες γραμμένες σε μικρά χαρτάκια. Η κυρία Αντωνυμία με τη βοήθεια του μαθητή τις γνωρίζει, περνάει χρόνο μαζί τους, φτιάχνει προτάσεις ή τις εντοπίζει μέσα σε κείμενο που θα του δώσει ο εκπαιδευτικός ή σε ασκήσεις συμπλήρωσης κενών. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η κατάκτηση των αντωνυμιών, η αναγνώρισή τους και η σωστή τους χρήση από τον μαθητή.

ΜΑΝΤΕΨΕ ΠΟΙΟΣ



Στο συγκεκριμένο παιχνίδι ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει το Υποκείμενο της πρότασης. Η φωτογραφία απευθύνεται σε μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ο μαθητής μαθαίνει τη δομή της πρότασης και τους όρους της (ποιος, κάνει τι, Υποκείμενο, Ρήμα, Αντικείμενο) και καλείται μέσα από την επιλογή της κατάλληλης εικόνας να εντοπίσει το σωστό Υποκείμενο. Σε μεγαλύτερες τάξεις προτιμάται να μη δίνονται εικόνες. Ο μαθητής ανακαλεί από το λεξιλόγιό του και με βάση τη νοηματική σχέση την κατάλληλη λέξη ως Υποκείμενο. Επίσης, σε μεγαλύτερες τάξεις μπορούμε να μην έχουμε συγκεκριμένο χρωματισμό για την αντίστοιχη σύνταξη,

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

προκείμενου οι μαθητές να μάθουν να αυτενεργούν. Το συγκεκριμένο παιχνίδι – εργαλείο μπορούμε να το δομήσουμε και ως «Μάντεψε τι» για να μάθουν οι μαθητές το Αντικείμενο ως συμπλήρωμα του ρήματος ή αντίστοιχα το Κατηγορούμενο. Εναλλακτικά μπορεί να συνδυαστεί και με τη χρήση προσδιορισμών, όπως «Μάντεψε πότε», «Μάντεψε πού», «Μάντεψε γιατί» και ακολούθως υπόλοιπους συντακτικούς όρους. Έτσι, ο μαθητής μαθαίνει να «μεγαλώνει» σωστά την πρόταση. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η κατάκτηση της σωστής χρήσης της δομής της πρότασης, η οποία θα βοηθήσει τον μαθητή να έχει άρτια γραπτή παραγωγή.

ΟΦΕΛΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τα συγκεκριμένα παιχνίδια – εργαλεία είναι δοκιμασμένα και έχουν θεαματικά αποτελέσματα. Το κάθε εργαλείο δίνει ένα ερέθισμα για τη διαφορετική ανάγκη του κάθε παιδιού. Κάνοντας τη γνώση παιχνίδι δίνουμε μια διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές είναι να κατακτούν γνώσεις, να εξασκούν δεξιότητες, να διευρύνουν τη σκέψη τους, να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, να έχουν μια υγιή αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, να καλλιεργούν τη συμμετοχικότητά τους στην τάξη και κυρίως να νιώθουν χαρά και ικανοποίηση.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε με αφορμή τη διοργάνωση του 1ου Πανελληνίου Διαθεματικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής που έλαβε χώρα στην Αθήνα στις 6&7 Απριλίου 2024.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές με τους οποίους έχω συνεργαστεί και συνεχίζω να συνεργάζομαι που με ενέπνευσαν να δημιουργήσω αυτά τα εκπαιδευτικά εργαλεία θέλοντας να τους βοηθήσω να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από τη χαρά που προσφέρει το παιχνίδι. Οι απορίες τους υπήρξαν καθοριστικές.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στις κυρίες Ευγενία και Στέλλα Καραμιχάλη, υπεύθυνες του διεπιστημονικού κέντρου ειδικών θεραπειών «Ταξίδι στην ανάπτυξη», για την ευκαιρία που απλόχερα μου προσέφεραν να ενταχθώ στο δυναμικό τους και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν για να συνεργάζομαι με τόσο υπέροχα παιδιά.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον γιο μου, Μάριο, που κάθε μέρα με κάνει να θέλω να γίνομαι καλύτερη μητέρα και άνθρωπος αλλά και την οικογένειά μου για την πολύτιμη συμπαράστασή τους.

Θέλω να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τον αείμνηστο επόπτη και μέντορά μου κύριο Γιάννη Κοσμόπουλο που πρόσφατα αποχαιρετήσαμε με λύπη και οδυρμό, για την πολύτιμη καθοδήγησή του, την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξή του, για τις γνώσεις που μου μετέδωσε, για τις αξίες που τόσο γενναιόδωρα μου μεταλαμπάδευσε, για την υπομονή και τον χρόνο που μου αφιέρωσε και για την πίστη του στις δυνατότητές μου. Χωρίς εκείνον τίποτα δε θα ήταν το ίδιο. Είμαι ευγνώμων που τον γνώρισα. Του εύχομαι καλό ταξίδι στο φως.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζάχος Δ. & Ζάχος Γ. (1998). Δυσλεξία Σειρά ΤΕΣΤ Διάγνωσης. Αθήνα : Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Κοσμόπουλος Ιωάννης (2019). Πρακτικός Οδηγός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Αθήνα : Εκδόσεις Σπυρόπουλου.
- Κυριακίδου - Χριστοφίδου (2010). Η πράσινη πρίζα, τα πρώτα βήματα. Αθήνα : Πράσινη Πρίζα.
- Μαυρομάτη Δ. (1995). Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Παντελιάδου Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες & Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί;. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας Κ. (1981). Δυσλεξία, η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου. Αθήνα : Εκπαιδευτήρια Μορφωτική.
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες : Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς.
- Τομαράς Ν. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισοτίμες ευκαιρίες στην Εκπαίδευση. (5η εκ.). Αθήνα : Πατάκης.
- Χατζηχρήστου Χ. (2004). Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5 (DSM V), (2013). American Psychiatric Association. Washington, DC.

Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην Ειδική Αγωγή

Άννα Ι. Θεοδοσοπούλου

Ταξίδι στην Ανάπτυξη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία μας έχει στόχο να παρουσιάσει το ρόλο του κοινωνικού λειτουργού όπου κατέχει σημαντικό ρόλο στην ειδική αγωγή, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία και την υποστήριξη, ενός περιβάλλοντος με στόχο την ανεξάρτητη ζωή και την κοινωνική ένταξη δια βίου. Ο πολύπλευρος, κομβικός ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι σύνθετος και αφορά την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης, της ευαισθητοποίησης, την ενημέρωση καθώς και την αντιμετώπιση ζητημάτων. Ευθύνες του Κοινωνικού Λειτουργού, είναι η αξιολόγηση των δεδομένων και των χαρακτηριστικών τόσο του παισίου όσο και του παιδιού, γεφυρώνοντας την συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και των εξωσχολικών επαγγελματιών. Ο κοινωνικός λειτουργός δρα ως διαμεσολαβητής μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθώς εργάζεται συστηματικά με επίκεντρο πάντοτε το παιδί. Δικαιοδοσία του η δημιουργία σχεδίου θεραπείας, η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων, η παρακολούθηση της πορείας της παρέμβασης, και εν τέλει να υπηρετεί τον ωφελούμενο και να δρα σαν Συνήγορός του. Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού δεν είναι επικριτικός, αντιμετωπίζει τους εξυπηρετούμενους με σεβασμό, ισότιμα με εχεμύθεια, ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, θρησκείας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Αυτισμός είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη και στερεότυπη συμπεριφορά. Στη διαταραχή του αυτισμού εμπλέκονται διάφορες εγκεφαλικές δομές με τρόπο που δεν έχει διασαφηνιστεί επαρκώς. Οι δύο άλλες διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ASD) είναι το σύνδρομο Άσπεργκερ, στο οποίο δεν παρατηρείται καθυστέρηση στη γνωστική ανάπτυξη και τη γλώσσα, και η Εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης - Μη προσδιορισζόμενη αλλιώς (PDD-NOS), όπου διαγιγνώσκεται όταν δεν πληρούνται επαρκώς

τα κριτήρια για τις άλλες δύο διαταραχές.

Ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή νευροψυχολογική διαταραχή, που διαρκεί μία ολόκληρη ζωή και είναι συνήθως παρούσα από τη γέννηση του παιδιού. Ο αυτισμός δεν είναι ψυχιατρική νόσος, αλλά εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών. Αυτές οι διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης, για αυτό το λόγο ονομάζονται «διάχυτες». Πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαταραχή του ατόμου, μια διαταραχή της ψυχολογικής του ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτής της διαταραχής εμποδίζεται ή δυσκολεύεται η ανάπτυξη ορισμένων ψυχολογικών δεξιοτήτων, που είναι ζωτικές για την ψυχο-κοινωνική λειτουργία και επάρκεια του ανθρώπου. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την κοινωνική συναλλαγή και αμοιβαιότητα, την επικοινωνία και την οργάνωση πρόσφορης και σκόπιμης δραστηριότητας. Στις περιοχές αυτές, τα αυτιστικά άτομα εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες και χαρακτηριστικές αποκλίσεις. Ένα ακόμα στοιχείο που επιδεικνύει τη σημαντικότητα του θέματος είναι ότι πέρα από τη ζωή του παιδιού που επηρεάζεται άμεσα, αλλάζει και αυτή των οικογενειών τους, δηλαδή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, η οποία προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση των ανθρώπων. Ο βασικός της στόχος είναι η διευκόλυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που βιώνουν καταστάσεις υψηλού κινδύνου. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην Κοινωνική Εργασία.

Η κοινωνική εργασία, όπως την αντιλαμβανόμαστε σήμερα, έχει βαθιές ρίζες στην ιστορία της ανθρωπότητας, από τις αρχαίες κοινωνίες έως τον σύγχρονο κόσμο.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Στην αρχαιότητα, οι κοινωνικές ανάγκες καλύπτονταν κυρίως από θρησκευτικούς θεσμούς και κοινότητες. Στην αρχαία Ελλάδα και Ρώμη, υπήρχαν πρακτικές φιλανθρωπίας, ενώ η Εκκλησία διαδραμάτιζε κυρίαρχο ρόλο στην υποστήριξη των αδυνάμων μέσω μοναστηριών και ενοριών κατά τον Μεσαίωνα. Τα πρώτα νοσοκομεία δημιουργήθηκαν για την φροντίδα των αδύναμων, ενώ τα μοναστήρια και τα άσυλα παρείχαν βοήθεια σε φτωχούς και ασθενείς.

Ο 19ος αιώνας έφερε ριζικές κοινωνικές αλλαγές με τη Βιομηχανική Επανάσταση. Η αστικοποίηση και οι φτωχογειτονιές δημιούργησαν νέες προκλήσεις και ανάγκες για κοινωνική υποστήριξη. Στην Αγγλία, ο νόμος των Φτωχών του 1834 αναμορφώθηκε για να περιλαμβάνει εργαστήρια εργασίας (workhouses), αν και επικρίθηκαν για την απανθρωπιά τους. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι πρώτες μορφές οργανωμένης κοινωνικής εργασίας άρχισαν να αναδύονται, επηρεασμένες από την ανάγκη για αντιμετώπιση της φτώχειας και των κοινωνικών ανισοτήτων.

Κατά τη διάρκεια των τελών του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα, η κοινωνική εργασία άρχισε να θεσμοθετείται και να αποκτά πιο οργανωμένη μορφή. Σημαντική ήταν η ίδρυση των «Εποικιστικών Σπιτιών» (Settlement Houses) όπως το Hull House στο Σικάγο από την Jane Addams το 1889. Αυτά τα σπίτια παρείχαν υπηρεσίες υποστήριξης στις φτωχές κοινότητες και αποτέλεσαν κέντρα κοινωνικής έρευνας και εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της κοινωνικής εργασίας συνδέθηκε στενά με την ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη και την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο και κατά τη διάρκεια της Μεγάλης Ύφεσης, η κοινωνική εργασία θεσμοθετήθηκε περαιτέρω και έγινε πιο επαγγελματική. Οι κυβερνήσεις ανέπτυξαν προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας, όπως το New Deal στις Ηνωμένες Πολιτείες, που περιλάμβαναν μέτρα ανακούφισης των φτωχών και υποστήριξης των ανέργων. Οι κοινωνικοί λειτουργοί εκπαιδεύτηκαν επιστημονικά και η δουλειά τους βασίστηκε στις κοινωνικές επιστήμες. Η κοινωνική εργασία άρχισε να αναγνωρίζεται ως σημαντικό επάγγελμα που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στη μεταπολεμική περίοδο και κατά τον ύστερο 20ό και 21ο αιώνα, η κοινωνική εργασία συνέχισε να εξελίσσεται,

ενσωματώνοντας νέες θεωρίες και προσεγγίσεις όπως η δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η πολυπολιτισμικότητα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται σε ποικίλα περιβάλλοντα, από σχολεία και νοσοκομεία μέχρι φυλακές και οργανισμούς κοινωνικής πρόνοιας. Η παγκοσμιοποίηση, η κλιματική αλλαγή και οι μεταναστευτικές κρίσεις έχουν δημιουργήσει νέες προκλήσεις για το επάγγελμα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεχίζουν να διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη των ευάλωτων πληθυσμών και στη βελτίωση της κοινωνικής ευημερίας.

Οι ευθύνες του κοινωνικού λειτουργού είναι πολλαπλές και πολύπλοκες. Πρώτα από όλα, περιλαμβάνουν την αξιολόγηση των δεδομένων και των χαρακτηριστικών του εξυπηρετούμενου. Αυτό συνεπάγεται την καταγραφή των αναγκών του, την κατανόηση της προσωπικής του κατάστασης και την αναγνώριση των πόρων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξή του. Με βάση αυτή την αξιολόγηση, δημιουργείται ένα σχέδιο θεραπείας που στοχεύει στην αντιμετώπιση των αναγκών του εξυπηρετούμενου.

Ένας από τους κύριους ρόλους του κοινωνικού λειτουργού είναι η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων για την υλοποίηση του σχεδίου θεραπείας. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες, την εξασφάλιση οικονομικής υποστήριξης, τη σύνδεση με επαγγελματίες υγείας και άλλες υπηρεσίες που είναι αναγκαίες για την ευημερία του εξυπηρετούμενου. Ο κοινωνικός λειτουργός παρακολουθεί την πορεία της παρέμβασης, αξιολογεί την αποτελεσματικότητά της και προσαρμόζει το σχέδιο θεραπείας ανάλογα με τις εξελίξεις και τις αλλαγές στις ανάγκες του εξυπηρετούμενου.

Πέρα από την πρακτική υποστήριξη, ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους του κοινωνικού λειτουργού είναι να υπηρετεί τον ωφελούμενο και να δρα σαν Συνήγορός του. Αυτό σημαίνει ότι ο κοινωνικός λειτουργός υπερασπίζεται τα δικαιώματα του εξυπηρετούμενου, προσπαθεί να διασφαλίσει ότι οι φωνές τους ακούγονται και ότι έχουν πρόσβαση σε όλες τις υπηρεσίες και υποστήριξη που δικαιούνται. Η ενδυνάμωση των ατόμων και των κοινοτήτων αποτελεί κεντρικό στόχο της κοινωνικής εργασίας, και οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται ακούραστα για την επίτευξή του.

Συνολικά, η κοινωνική εργασία έχει αναπτυχθεί από

απλές φιλανθρωπικές πράξεις σε ένα σύνθετο και επιστημονικά βασισμένο επάγγελμα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στην υποστήριξη των ατόμων που το έχουν ανάγκη, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και στην ενδυνάμωση των κοινοτήτων. Με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας ως οδηγό, η κοινωνική εργασία συνεχίζει να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ

Επί 60 συνεχή έτη ο αυτισμός και οι συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές εγείρουν το ενδιαφέρον τόσο των γονέων όσο και των επαγγελματιών υγείας και εκπαίδευσης. Η αιτιολογία των διαταραχών, η ιδιαίτερη ποιότητα των γνωστικών ελλειμμάτων, η αντιμετώπιση των βασικών δυσκολιών, όπως εκδηλώνονται στο συγκεκριμένο άτομο, η αποτελεσματικότητα της πρώιμης θεραπευτικής παρέμβασης και της εκπαίδευσης των γονέων, αποτελούν τομείς μεγάλου ερευνητικού, κλινικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Ο Kanner (1943), κατανόησε τον αυτισμό ως διαταραχή του νευρικού συστήματος, ενώ αργότερα αντιλήφθηκε ότι η προσωπικότητα των γονέων, καθώς και η ακατάλληλη φροντίδα είναι αιτίες της εκδήλωσης του. Τελικά όμως αναθεώρησε την τελευταία του άποψη και επέστρεψε στην αρχική. Σήμερα είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο αυτισμός δεν οφείλεται στην ελλιπή σχέση γονέων και παιδιού (Schopler 1995, Collia-Faherty 1999, Ξυπολητά-Ζαχαριάδη και συν. 2006). Οι γονείς αποτελούν βασική πηγή άντλησης αξιόπιστων πληροφοριών και δεδομένων για το παιδί προκειμένου να συνταχθεί η αρχική έκθεση των αναγκών του. Με το προνόμιο της εκτεταμένης παραμονής με το παιδί σε συνθήκες που επιτρέπουν την αυθόρμητη και φυσική συμπεριφορά του είναι σε θέση να προσφέρουν πληροφορίες και δεδομένα που στηρίζονται σε μακροχρόνια και λεπτομερή παρατήρηση και σε ενδοσκοπήσεις που μόνο εκείνοι είναι δυνατό να πραγματοποιούν. Αναφορές σε παρελθόντα έτη της ζωής του παιδιού, ενδεικτικά περιστατικά που οδηγούν σε συμπεράσματα για αφανείς πλευρές της προσωπικότητάς του, δείγματα από παλαιότερες εργασίες ή άλλες δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής,

ερασιτεχνικές βιντεοσκοπήσεις της οικογενειακής ζωής και των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου, άλλες πληροφορίες που συγκρατούν ή καταγράφουν με δικά τους αυτοσχέδια μέσα μπορεί να αποδειχθούν πολύτιμα για την αξιολογητική διάγνωση του παιδιού. Με τη βοήθειά τους οι νοσηλευτές-τριες και τα άλλα μέλη της θεραπευτικής ομάδας κατορθώνουν να συγκεντρώσουν πληροφορίες και δεδομένα για σημαντικά θέματα όπως (Jordan 2000, Schall 2000, Βερνάδος & Τερεζάκη, 2004):

Ζητήματα που τους απασχολούν για τη βελτίωση της υποστήριξής τους στο σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα

Προσδοκίες και στόχους που οι γονείς θέτουν για τα παιδιά τους

Αυτοσχέδιες διδακτικές στρατηγικές που διαπιστώνεται ότι λειτουργούν αποτελεσματικά

Δυνατότητες και περιοχές που θα μπορούσε το παιδί να αποδώσει

Το ιατρικό ιστορικό και θέματα υγείας του προσώπου.

Αν διαπιστωθεί ότι η προσωπική συνάντηση με τους γονείς είναι δύσκολη ή θα χρειαστεί χρόνος για να πραγματοποιηθεί, οι πληροφορίες θα πρέπει να συλλέγονται με τηλεφωνική ή άλλου τύπου επικοινωνία (ηλεκτρονική αλληλογραφία ή εναλλακτικές λύσεις που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία). Σημαντική θεωρείται η καταγραφή της γνώμης και της συμμετοχής στη διαδικασία και των δυο γονέων. Οι νοσηλευτές και τα μέλη της θεραπευτικής ομάδας αξιολόγησης και υποστήριξης του παιδιού πρέπει να συναντώνται απαραίτητως με τους γονείς και να τους ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της αρχικής ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι γονείς έχουν ανάγκη από σαφή και σφαιρική ενημέρωση, η οποία θα γίνεται σε μια γλώσσα απαλλαγμένη από ακατανόητους ιατρικούς και ψυχολογικούς όρους ή εξειδικευμένες επιστημονικές ορολογίες. Έχουν δικαίωμα να πληροφορούνται για την παρούσα κατάσταση και για την πιθανή πρόγνωση της εξέλιξης του παιδιού τους. Σε περίπτωση που τα ερωτήματα που θέτουν δεν είναι δυνατό να απαντηθούν άμεσα, ορίζεται νέα συνάντηση σε εύλογο χρονικό διάστημα και προσκομίζονται οι πρόσθετες πληροφορίες ή καθορίζονται εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας. Η έρευνα σχετικά με τους γονείς και την οικογένεια στον τομέα του αυτισμού επικεντρώνεται σε τέσσερις διαφορετικούς τομείς: στις επιδράσεις της οικογένειας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ως περιβάλλον στο οποίο το παιδί μεγαλώνει, στο γενετικό χαρακτήρα της διαταραχής, στις επιπτώσεις της κατάστασης του παιδιού στα μέλη της οικογένειας και στο ρόλο των γονέων στην αντιμετώπιση της διαταραχής (Καδέρογλου 2003, Πατιστέα & Πατιστέα-Ταβουλαρέα 2009). Είναι γενικά αποδεκτό ότι η εξέλιξη του κάθε παιδιού, σωματική και ψυχική, δεν μπορεί να γίνει κατανοητή παρά μόνο σε σχέση με τους γονείς και την οικογένεια. Η σχέση μεταξύ παιδιού και οικογένειας είναι αμφίδρομη και κυκλική: οι γονείς επηρεάζουν το παιδί, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τους γονείς. Εξαιτίας της ιδιαίτερης θέσης τους, οι γονείς είναι «ειδικοί» στο παιδί τους, το γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα. Είναι υπεύθυνοι, νομικά και ηθικά για τη φροντίδα και την προστασία του, είναι οι νομικοί εκπρόσωποι, που δικαιούνται και υποχρεούνται να υποστηρίξουν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά του για να διασφαλιστεί η εξέλιξη και η ποιότητα της ζωής του. Οι γονείς είναι οι μόνοι που αντιμετωπίζουν την καθημερινότητα του παιδιού, την πορεία του, συμμετέχουν στην αντιμετώπιση και συμβάλλουν στη θεραπευτική-εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάμεσα στους παράγοντες που μπορεί να έχουν θετική επιρροή στο ρόλο των γονέων είναι η ποιοτική συνεργασία με τους επαγγελματίες υγείας και εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι στον τομέα τους. Σύμφωνα με τη δήλωση του Department of Education and Science στη Μεγάλη Βρετανία (1978), «... η αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών των ατόμων με αναπτυξιακές διαταραχές, εξαρτάται από την πλήρη συμμετοχή των γονέων... η σχέση μεταξύ αυτών και των επαγγελματιών υγείας και εκπαίδευσης είναι καθοριστική στην εξέλιξη του παιδιού. Οι γονείς, προκειμένου να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των επαγγελματιών έχουν ανάγκη από πληροφορίες και σαφή καθοδήγηση...» (Σταμάτης 1987, Καραβία 2008).

ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία θεωρήθηκε στο παρελθόν ως θεραπεία εκλογής στον αυτισμό. Σήμερα είναι αποδεκτό ότι τα κύρια σημεία του αυτισμού δεν ανταποκρίνονται στη μέθοδο αυτή. Ωστόσο, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορεί να ωφεληθούν από ατομική, ομαδική ή οικογενειακή ψυχοθεραπεία, όταν συνυπάρχουν άλλες ψυχιατρικές

καταστάσεις ή συμπτώματα όπως άγχος, κατάθλιψη ή έντονη ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να παρουσιάσουν έντονη δυσανεξία όταν αντιληφθούν ότι διαφέρουν από τους υπόλοιπους. Η μη δομημένη ψυχοθεραπεία δε βοηθά όπως θα προσδοκούσαν πολλοί, αλλά μερικά παιδιά με ικανοποιητικό επίπεδο λόγου, μπορεί να ωφεληθούν με τη χρήση συγκεκριμένων οδηγιών. Η εφαρμογή υποστηρικτικών και δομημένων θεραπευτικών διαδικασιών, όπως η γνωστική-συμπεριφορά ψυχοθεραπεία, είναι αποτελεσματική σε περιπτώσεις κατάθλιψης. Αυστηρά δομημένη κατευθυντήρια ψυχοθεραπεία, που εστιάζεται στην κατανόηση των βασικών δυσκολιών και τεχνικές εκπαίδευσης στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Η ψυχοθεραπεία των γονέων αποβλέπει στο να λύσουν, κατά αρχήν, τα προσωπικά τους προβλήματα (ενοχές, απόρριψη, μίσος, τάσεις διάλυσης οικογένειας και άλλα), για να μπορέσουν στη συνέχεια να βοηθήσουν το παιδί τους. Σκοπός του θεραπευτή, σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι να τους βοηθήσει να αποδεχτούν τον εαυτό τους, τονίζοντας τις ικανότητες τους και τη προσφορά τους. Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση στην αυτογνωσία είναι σημαντική στη θεραπευτική προσέγγιση των παιδιών με αυτισμό. Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή ψυχοθεραπείας προϋποθέτει προσεκτική αξιολόγηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών και συγκεκριμένες ενδείξεις ότι το παιδί θα ωφεληθεί (Σταμάτης 1987, Schopler 1995, Μπεζεβέγκης 1997, Παπαγεωργίου 2005)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι κοινωνικοί λειτουργοί διαδραματίζουν ευρύ ρόλο στην υποστήριξη των παιδιών, των νέων με ΔΑΦ και των οικογενειών τους. Ευθύνες του Κοινωνικού Λειτουργού είναι η αξιολόγηση των δεδομένων και των χαρακτηριστικών του εξυπηρετούμενου, η δημιουργία σχεδίου θεραπείας, η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων, η παρακολούθηση της πορείας τη ζπαρέμβασης αλλά το πιο σημαντικό είναι να υπηρετεί τον ωφελούμενο και να δρα σαν Συνήγορός του. Τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού και οι οικογένειές τους βιώνουν σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές αδικίες και ανισότητες στην υγεία. Ωστόσο στην χώρα μας, ο κοινωνικός λειτουργός έχει περιορισμένες παρεμβάσεις βασισμένες σε στοιχεία, σχετικές με την κοινότητα και σε επίπεδο συστημάτων, για την άμβλυση των ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, η πανδημία

και οι επιπτώσεις της, δημιουργούν νέες προκλήσεις για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού στην χώρα μας. Η κατάθεση της εμπειρικής μας μελέτης θέλουμε να είναι έναυσμα και εκκινήτης, τόσο για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην επιστημονική ομάδα, όσο για το φάσμα του αυτισμού. Προσδοκούμε αλλαγή πρακτικής προς όφελος κυρίως του παιδιού και της οικογένειας και βεβαία και της ειδικότητας μας.

Επεξεργαστήκαμε και αναλύσαμε μεγάλο όγκο δεδομένων 300 εξυπηρετούμενων, σε ιδιωτικό κέντρο ειδικών θεραπειών της τελευταίας 7ετίας. Καταγράφουμε τις ανάγκες και τα αιτήματά τους. Δημιουργήσαμε ομάδα γονέων και φροντιστών με στόχο την κοινωνική ευζωία, παρέχοντας ενημέρωση στις οικογένειες, ώστε να αντιμετωπίσουν τομείς θεμάτων υγείας, και κοινωνικής ευημερίας. Ο προσδιορισμός των αιτιών και των συνεπειών της κοινωνικής και οικονομικής αδικίας σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού έγκειται στην ελλιπή ενημέρωση για τα δικαιώματα και τους πόρους των αυτιστικών μελών και των οικογενειών τους.

Εν κατακλείδι προκύπτει η αναγκαιότητα της αύξησης της ικανότητας του επαγγέλματος της κοινωνικής εργασίας ώστε να υποστηρίξει καλύτερα τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού μέσω πρακτικής έρευνας και υπεράσπισης. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, οι κοινωνικοί λειτουργοί, δεδομένης της παρουσίας τους σε ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών, είναι εκείνοι που έχουν την ευκαιρία να εντοπίσουν παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού και να τα παραπέμψουν για επιπλέον διαγνωστικές υπηρεσίες και τεκμηριωμένες παρεμβάσεις. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να τα εφαρμόσουν στο δικό τους περιβάλλον πρακτικής. Παρά τις σημαντικές προόδους στην ικανότητα των εργαλείων προσυμπτωματικού ελέγχου για την ανίχνευση διαταραχών του φάσματος του αυτισμού σε μικρά παιδιά, ακόμη στην Ελλάδα ο χρόνος διάγνωσης αγγίζει τα 6 έτη και συν 1-2 έτη για την περιφέρεια. Παρέχονται διαταραχές, μαζί με περιγραφές των διαφόρων εργαλείων προσυμπτωματικού ελέγχου που είναι κατάλληλα για παιδιά ηλικίας 3 ετών και νεότεροι που Επιπτώσεις πολιτικής και πρακτικής συζητούνται. Η έγκαιρη αναγνώριση των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού έχει αποδειχθεί ότι οδηγεί σε όφελος, των παιδιών, των οικογενειών τους και της κοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να φτάσουν στα ανώτερα για αυτούς επίπεδα λειτουργικότητας και

επιφέρει αύξηση της κοινωνικής συμμετοχής.

Τα παιδιά δεν αναγνωρίζονται μέχρι να πάνε στο σχολείο και να έχουν περάσει την ηλικία στην οποία βρίσκονται οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης πιο ευεργετικό. Όπου οι κοινωνικοί λειτουργοί είχαν πλήρη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό της οικογένειας. Οι γονείς και άλλα μέλη της οικογένειας μπορούν να επωφεληθούν από τη συνομιλία με έναν κοινωνικό λειτουργό για να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθήματα τους.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι επαγγελματίες που εργάζονται σε διάφορους οργανισμούς και οργανώσεις, όπως δημόσιες υπηρεσίες, ιδιωτικές εταιρείες, κοινοτικά κέντρα και μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, με σκοπό να βοηθήσουν τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν διάφορα κοινωνικά προβλήματα.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι ειδικευμένοι στο να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των ανθρώπων και να τους βοηθούν να βρουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν. Ανάμεσα στις υπηρεσίες που παρέχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι η παροχή συμβουλευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, η διευκόλυνση της πρόσβασης σε διάφορες υπηρεσίες και προγράμματα, και η συμβολή στην ανάπτυξη κοινοτικών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι επίσης υπεύθυνοι για τη σχεδίαση και την υλοποίηση προγραμμάτων και πολιτικών που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί επίσης διενεργούν έρευνες και αναλύσεις για να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των ανθρώπων που εξυπηρετούν και για να προτείνουν λύσεις και προγράμματα που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ο Κοινωνικός Λειτουργός αναπτύσσει συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και των εξωσχολικών επαγγελματιών. Αποτελεί το διαμεσολαβητή μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και εργάζεται συστηματικά (σχολείο – οικογένεια – κοινότητα) με επίκεντρο πάντοτε το παιδί. (ΦΕΚ 3032 Τεύχος Β' /04-09-2007, Αριθμ.142628/ΓΔ4)

Ο Κοινωνικός Λειτουργός είναι αρμόδιος για:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

- Την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης και την ανάπτυξη παρεμβάσεων για την ενίσχυση της λειτουργίας του σχολείου.
- Τον εντοπισμό των μαθητών που βρίσκονται σε ανάγκη ή/και σε κίνδυνο και την υλοποίηση σχετικών παρεμβάσεων με υπηρεσίες και φορείς της κοινότητας προς όφελος του μαθητή και της σχολικής κοινότητας.
- Ευαισθητοποίηση – ενημέρωση- αντιμετώπιση ζητημάτων όπως: σχολικός εκφοβισμός, διαδίκτυο, εξαρτήσεις, διαφορετικότητα, περιθωριοποίηση, αποκλεισμός κλπ.
- Παρέμβαση σε καταστάσεις κρίσης και επίλυση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου.
- Παροχή υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών.(πχ εύρεση υπηρεσιών διερμηνείας, κοινωνικά φροντιστήρια) κλπ
- Καθοδήγηση γονέων που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις (π.χ. διαζύγιο, οικονομικά προβλήματα, σοβαρές ασθένειες) και διασύνδεση με αρμόδιες υπηρεσίες παροχής βοήθειας.
- Σε περίπτωση ενδείξεων κακοποίησης ή παραμέλησης παιδιού, ενημερώνονται οι αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου και οι δικαστικές αρχές.
- Όταν κρίνεται αναγκαίο, προγραμματισμένες επισκέψεις κατ'οίκον στις οικογένειες των μαθητών, καθώς το περιβάλλον που ζει ο μαθητής μπορεί να δώσει σημαντικά στοιχεία για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.(Πηγή :ΣΚΛΕ,2019 ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΩΜΕΝΟ)

Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού δεν είναι επικριτικός. Αντιμετωπίζει όλους τους εξυπηρετούμενους με σεβασμό, ισότητα με εχεμύθεια, ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, θρησκευματος.

ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

Επικοινωνιακές Δεξιότητες: Έχουν αμεσότητα στην επικοινωνία, ενεργητική ακρόαση, και επικοινωνούν αποτελεσματικά με πελάτες, άλλους επαγγελματίες υγείας και διάφορους συνεργάτες.

Δεξιότητες Αξιολόγησης: Μπορούν να αξιολογούν τις ανάγκες και τις δυσκολίες των πελατών τους, ώστε να προσφέρουν κατάλληλη στήριξη και να παρέμβουν όπου χρειάζεται.

Επαγγελματική Ηθική: Τηρούν υψηλά επαγγελματικά πρότυπα, αρχές και αξίες.

Συνεργατικές Δεξιότητες: Η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες υγείας, κοινοτικούς οργανισμούς και άλλους συνεργάτες είναι ουσιώδης.

Διοικητικές Δεξιότητες: Χρειάζεται να είναι οργανωμένοι, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον χρόνο τους και να μπορούν να είναι χειρίζονται πολλαπλές υποθέσεις και καθήκοντα ταυτόχρονα.

Συμπερασματικά, ο κοινωνικός λειτουργός κατέχει πολύπλευρο και κομβικό ρόλο στην ειδική αγωγή καθώς συμβάλλει στη δημιουργία και υποστήριξη ενός περιβάλλοντος με στόχο την ανεξάρτητη ζωή και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν ως πρωταρχικό στόχο την ένταξη στην εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικές, οικονομικές καθώς και την ενδυνάμωση της πρωτογενούς πρόληψης μέσα από δράσεις ομαδικές ή κοινοτικές παρεμβάσεις την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας όλων όσων εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία.

ΚΩΔΙΚΑΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί, λειτουργούν βάσει καθορισμένων αρχών δεοντολογίας που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους και εξασφαλίζουν την προστασία των δικαιωμάτων και την ασφάλεια των πελατών τους.

Σεβασμός προς την Αξιοπρέπεια: Σεβασμός της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων του κάθε ατόμου, χωρίς διακρίσεις.

Δικαιοσύνη και Ευκαιρίες: Προαγωγή της δικαιοσύνης, της ισότητας και της πρόσβασης σε ευκαιρίες για όλους, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, θρησκείας, οικονομικής κατάστασης κ.λπ

Εμπιστευτικότητα: Διατήρηση εμπιστευτικότητας για τις πληροφορίες που αφορούν τους πελάτες, εκτός αν υπάρχει συγκατάθεση ή υποχρέωση από το νόμο για αποκάλυψη.

Επαγγελματική Συμπεριφορά: Διατήρηση επαγγελματικής συμπεριφοράς και αποφυγή συμπεριφορών που μπορεί

να προκαλέσουν βλάβη στον πελάτη ή να αποτελέσουν σύγκρουση συμφερόντων.

Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Συνεχής ανάπτυξη των δικών τους δεξιοτήτων και γνώσεων, καθώς και εκπαίδευση των πελατών και του κοινού.

Η συνδρομή του Κοινωνικού Λειτουργού στην ειδική αγωγή είναι:

Αξιολόγηση Αναγκών: Ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους για να αξιολογήσει τις ανάγκες τους και να καθορίσει τους στόχους που αφορούν την ανεξάρτητη ζωή, την εργασία, την εκπαίδευση και τις κοινωνικές σχέσεις.

Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Υποστήριξης: Βασιζόμενος στις αξιολογήσεις αναγκών, ο κοινωνικός λειτουργός συμμετέχει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων υποστήριξης που περιλαμβάνουν κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δραστηριότητες.

Συνεργασία με Άλλους Επαγγελματίες: Ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με άλλους επαγγελματίες της ειδικής αγωγής, όπως εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, θεραπευτές και γονείς, προκειμένου να παρέχει ολοκληρωμένη υποστήριξη στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Προώθηση της Κοινωνικής Ένταξης: Ο κοινωνικός λειτουργός βοηθά στη δημιουργία ευκαιριών για τη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινότητα, προωθώντας την κοινωνική τους ένταξη και την αυτονομία τους. Ο Κοινωνικός Λειτουργός, εκτελεί πολλαπλά και ποικίλα καθήκοντα, με σκοπό την παροχή υποστήριξης και βοήθειας σε άτομα, οικογένειες και κοινότητες που αντιμετωπίζουν διάφορες κοινωνικές προκλήσεις (π.χ. covid εποχή, οικονομική κρίση, κακοποίηση).

Τα καθήκοντα αυτά περιλαμβάνουν:

- Αξιολόγηση Αναγκών
- Πραγματοποίηση συνεντεύξεων με πελάτες για αξιολόγηση των κοινωνικών, οικονομικών και ψυχοκοινωνικών τους αναγκών.
- **Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων**
- Ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης και επίλυσης προβλημάτων για τους πελάτες.
- Παροχή Συμβουλευτικής και Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης
- Παροχή συμβουλών και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για την αντιμετώπιση προσωπικών ή οικογενειακών δυσκολιών.
- Σύνδεση με Κοινοτικούς Πόρους
- Καθοδήγηση των πελατών προς διάφορους κοινοτικούς πόρους και υπηρεσίες.
- Διαχείριση Κρίσεων
- Παροχή υποστήριξης σε άτομα που βρίσκονται σε κρίσιμες καταστάσεις ή αντιμετωπίζουν εκτάκτους προβληματισμούς.
- Συνεργασία με Άλλα Επαγγέλματα
- Συνεργασία με άλλους επαγγελματίες υγείας, εκπαιδευτικούς και κοινοτικούς φορείς για την ολοκληρωμένη φροντίδα των πελατών.
- Εκπαίδευση και Ενημέρωση
- Παροχή εκπαίδευσης και ενημέρωσης σε άτομα και ομάδες σχετικά με κοινωνικά θέματα, προληπτικές πρακτικές και δικαιώματα.
- Παρακολούθηση και Αξιολόγηση
- Παρακολούθηση της προόδου των πελατών και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Η Κοινωνική Εργασία θεμελιώνεται από τις θεωρίες των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, και συνδέει ανθρώπους και δομές προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής, αλλά και για να ενισχυθεί η ευημερία τους επιδιώκουμε να προσφέρουμε ολοκληρωμένη υποστήριξη προς το άτομο και την κοινότητα προωθώντας την ευημερία και τη δικαιοσύνη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Κοινωνική Εργασία, είναι εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, η οποία προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση των ανθρώπων. Βασικός της στόχος, η διευκόλυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης εύάλωτων κοινωνικών ομάδων που βιώνουν καταστάσεις υψηλού κινδύνου. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, είναι κεντρικές στην Κοινωνική Εργασία.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

- Ευθύνες του Κοινωνικού Λειτουργού είναι η αξιολόγηση των δεδομένων και των χαρακτηριστικών του εξυπηρετούμενου, η δημιουργία σχεδίου θεραπείας, η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων, η παρακολούθηση της πορείας της παρέμβασης αλλά το πιο σημαντικό είναι να υπηρετεί τον ωφελούμενο και να δρά σαν Συνήγορός του.

Με την εργασία μας θέλουμε να είναι έναυσμα και εκκινητής τόσο για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην επιστημονική ομάδα, όσο και για την αλλαγή στην ειδική αγωγή. Προσδοκούμε αλλαγή πρακτικής προς όφελος κυρίως του παιδιού και της οικογένειας και βεβαία και της ειδικότητάς μας αλλά και των κέντρων που παρέχουν ειδικές θεραπείες.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Ειδικότερα, θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την εργασία στη μνήμη του αγαπημένου μας, Κοσμοπούλου Ιωάννη, του οποίου η παρουσία στη ζωή μου αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και δύναμης.

Ευχαριστώ θερμά όλους τους συνεργάτες και τους μέντορες στο «Ταξίδι στην Ανάπτυξη» για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και την αμέριστη

υποστήριξή τους. Η εμπειρία που απέκτησα από τη συνεργασία μας είναι ανεκτίμητη και θα με συνοδεύει σε κάθε μελλοντικό μου βήμα. Θα συνταξιδεύουμε μαζί στη καθημερινότητά μας και θα διεκπεραιώνουμε καθετί καλό στους ανθρώπους που χρειάζονται τη δική μας στήριξη και φροντίδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βογινδρούκας, Ι Καλομοίρης, Γ. Παπαγεωργίου Β. (2007). Δυσλεξία-Αυτισμός-Θέσεις και Προσεγγίσεις. Αθήνα :Ταξιδευτής.

Βογινδρούκας, Ι & Sherratt, D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα :Ταξιδευτής

Βογινδρούκας Ιωάννης. (2002). Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές στην επικοινωνία. Αθήνα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Ιωάννινα, (διδακτορική διατριβή).

(Πηγή :Σκλε.2019 Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί για ένα σχολείο διεπιστημονικά στελεχωμένο)

(Schopler1995, Collia-Faherty 1999, Ξυπολητά-Ζαχαριάδη και συν. 2006). Οι γονείς αποτελούν βασική πηγή

(Σταμάτης1987, Schopler 1995, Μπεζεβέγκης 1997, Παπαγεωργίου 2005)

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Τα Οφέλη και οι Στρατηγικές της Φυσικής Αγωγής στα Παιδιά με ΔΑΦ

Γιώργος Καραμιχάλης

Ταξίδι Στην Ανάπτυξη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο αυτισμός είναι ένα φάσμα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη συμπεριφορά. Δεν υπάρχει μία μεμονωμένη αιτία αλλά υπάρχουν πολλές θεωρίες που εξηγούν τα αίτια του αυτισμού. Η επικρατούσα άποψη καταλήγει σε συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Για το λόγο αυτό η αντιμετώπιση θα πρέπει να περιλαμβάνει παρεμβάσεις βιολογικού, συμπεριφορικού και ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα. Η έρευνα αποδεικνύει, ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες έχει θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνικο-συναισθηματική ευεξία και την υγεία των ατόμων σε αυτισμό. Η άσκηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη διαχείριση των διαφόρων προκλήσεων και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Επιπλέον συντελεί στη μείωση της υπερευαισθησίας και άλλων αισθητηριακών προκλήσεων. Η άσκηση είναι σημαντικό να εξατομικεύεται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις του παιδιού, πάντα σε απόλυτη συνεργασία των επαγγελματιών υγείας, εργοθεραπευτών και ειδικών. Οι κατάλληλες στρατηγικές που αφορούν τα παιδιά με αυτισμό συντελούν στην προσαρμογή και πρόοδο τους.

Υποστήριξη των Ανθρώπων με Οπτική και Άλλες Αναπηρίες στην Ελλάδα: Το Παράδειγμα της Αμυμώνης

Χριστιάνα Ζώτου

Εκπαιδύτρια Κινητικότητας και Προσανατολισμού

Μαρία Σφηνιαδάκη

Εργοθεραπεύτρια, Εκπαιδύτρια Πρώιμης Παρέμβασης

Διονυσία Βασιλάρα

Κοινωνική Λειτουργός

Ο Πανελλήνιος Σύλλογος Γονέων Ατόμων με Προβλήματα Όρασης και Πρόσθετες Αναπηρίες «ΑΜΥΜΩΝΗ», ιδρύθηκε το 1993 στην Αθήνα, καλύπτοντας το τεράστιο κενό που υπήρχε στον τομέα εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ατόμων με αυτές τις αναπηρίες.

Σε σύντομο χρόνο και με σκληρή προσπάθεια ξεκίνησαν οι πρώτες δύο Δομές: Το Κέντρο Ημέρας – 1995 και ο ξενώνας προσωρινής διαμονής «Πολίχνη»- 1996. Το 2004 ξεκίνησε το πρώτο οικογενειοκεντρικό Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης για παιδιά από τη γέννηση τους έως την ηλικία των 6 ετών, ενώ το 2012 ξεκίνησε τη λειτουργία της η πρώτη (και μοναδική έως και σήμερα) Στέγη Υποστηριζόμενης Διαβίωσης για ενήλικες τυφλούς με πολλαπλές αναπηρίες.

Έτσι, η Αμυμώνη αποτέλεσε και αποτελεί ένα ολιστικό σύστημα το οποίο καλύπτει τις ανάγκες των ανθρώπων με αυτόν τον συνδυασμό αναπηριών από τη γέννηση τους ως το τέλος της ζωής τους.

Εφαρμόζεται εκπαίδευση εξατομικευμένη αλλά και ομαδική, όπου κάθε εκπαιδευόμενος μας αποτελεί μία αποκλειστικής προσέγγισης εκπαιδευτική κάλυψη λόγω ακριβώς του συνδυασμού της απώλειας της όρασης μαζί με νοητική αναπηρία και/ή και κινητική αναπηρία,

άλλη αισθητηριακή αναπηρία κ.α.

Συμμετέχουμε σε εθνικά και διεθνή δίκτυα προκειμένου να εναρμονίζουμε το είδος και την ποιότητα των υπηρεσιών μας με τις τρέχουσες επιστημονικές και εκπαιδευτικές γραμμές.

Η συνεργασία με τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κυρίαρχο Πρόγραμμα μας που έχει ως κεντρικό άξονα την οικογένεια, είναι το Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης. Η Πρώιμη Παρέμβαση της Αμυμώνης, το πρώτο κατ' οίκον οικογενειοκεντρικό πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης στην Ελλάδα από το 2004. Παρουσιάστηκε ο τρόπος ένταξης στο πρόγραμμα, η δομή του και ο τρόπος λειτουργίας του. Επίσης, αναλύθηκε η έννοια της πρώιμης παρέμβασης και της νευροπλαστικότητας, καθώς και ο οικογενειοκεντρικός χαρακτήρας του προγράμματος και η σημασία της διεπιστημονικής ομάδας. Στόχος της παρουσίασης, ήταν να κοινοποιηθεί στον επιστημονικό κόσμο το πρόγραμμα μας, ώστε να μπορέσουν να λάβουν την υπηρεσία όσο το δυνατό περισσότερες οικογένειες και να υπάρχει συνεργασία για την ολιστική πλαισίωση αυτών.

Πρώιμη Παρέμβαση: Ενίσχυση των Αναδυομένων Ικανοτήτων κάθε Μικρού Ήρωα

Μάρθα Ηλιοπούλου

Ειδική Παιδαγωγός/Φιλολόγος, MA Special Education/B.T.E.C. Edexcel, Μέλος Πανελλήνιας Ένωσης Ειδικών Παιδαγωγών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βιβλιογραφία αναφέρεται στην ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που θα βασίζονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Με γνώμονα την ανάγκη υποστήριξης αναδυόμενων δεξιοτήτων προβήκαμε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση αναδυόμενων ικανοτήτων. Ακολουθήθηκε το διεπιστημονικό μοντέλο στην εφαρμογή των προγραμμάτων με την ένταξη πολυποίκιλων τεχνικών και διδακτικών μεθόδων. Ο στόχος των προγραμμάτων ήταν η ενίσχυση και η διαδικασία εδραίωσης των αναδυόμενων ικανοτήτων με τον παράλληλο εντοπισμό και την υποστήριξη παιδιών που βρίσκονταν στις ομάδες υψηλού κινδύνου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Τι είναι η Πρώιμη Παρέμβαση;

Η Πρώιμη Παρέμβαση, (Early Intervention, EI) αποτελεί μία επιστημονικά τεκμηριωμένη παρέμβαση για παιδιά που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ή κάποια συναφή αναπτυξιακή διαταραχή.

Ο όρος Πρώιμη Παρέμβαση περιγράφει τα κύρια χαρακτηριστικά της. Ονομάζεται Πρώιμη γιατί οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι όσο νωρίτερα ξεκινάει η παρέμβαση (πριν την ηλικία των 2 και όχι αργότερα από τα 5 έτη), και όσο πιο εντατική είναι (20-40 ώρες/εβδομάδα) τόσο καλύτερα τα αποτελέσματα για τα παιδιά.

Πού βασίζεται η Πρώιμη Παρέμβαση;

Η Πρώιμη Παρέμβαση βασίζεται στις αρχές και τεχνικές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς. Τις χρησιμοποιούμε στα πλαίσια της παρέμβασης για να διδάξουμε νέες δεξιότητες και λειτουργικές συμπεριφορές

των παιδιών και για να μειώσουμε ή και να εξαλείψουμε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως οι εκρήξεις θυμού, η επιθετικότητα και οι αυτοτραυματισμοί.

Πώς υλοποιείται η Πρώιμη Παρέμβαση;

Για κάθε μαθητή διαμορφώνεται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο μπορεί ενσωματώνει και άλλες επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές όπως το PRT (Pivotal Response Training), το PECS (Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων), τα οπτικά βοηθήματα (Visual Supports), και η Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Training). Αν το παιδί δεν έχει αναπτύξει την ομιλία ή χρησιμοποιεί μονολεκτικές εκφράσεις και η ομιλία δεν είναι κατανοητή από τρίτους, τότε εισάγεται το PECS ως εναλλακτικό ή/και αυξητικό σύστημα επικοινωνίας. Οι δεξιότητες – στόχοι διδάσκονται μέσα από λειτουργικές για την ηλικία του παιδιού δραστηριότητες και αντίστοιχο υλικό.

Ποιος είναι ο ρόλος των γονέων;

Η εκπαίδευση των γονέων γίνεται σε εβδομαδιαία βάση και εστιάζει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, κοινωνικού παιχνιδιού και αυτοπληρέτησης. Παράλληλα, οι γονείς παρακολουθούν και πρόγραμμα συμβουλευτικής δύο φορές κάθε μήνα. Οι γονείς ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και να εκπαιδευτούν στις τεχνικές, καθώς η συμμετοχή τους βοηθά άμεσα τα ίδια τα παιδιά.

Τι μαθαίνω στο πρόγραμμα Πρώιμης Εντατικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης;

Στο πρόγραμμα Πρώιμης Εντατικής Συμπεριφοριστικής Παρέμβασης, Μαθαίνω να...

- ζητάω ένα αντικείμενο ή διεκδικώ μία δραστηριότητα.
- ακολουθώ εντολές.
- ζητάω διάλειμμα, βοήθεια, να καλύψω κάποια

ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ανάγκη.

- απαντάω σε ερωτήσεις.
- χρησιμοποιώ προσδιορισμούς, ρήματα, απαντώ με ναι/όχι.σχολιάζω.

Τώρα ξέρω πλέον πώς να ζητάω αυτά που θέλω και να με καταλαβαίνουν!!

- ...μιμούμαι έναν ενήλικα.
- ...μιμούμαι τους συνομηλίκους μου.

Δηλαδή, μαθαίνω πώς να μαθαίνω!!

- ...ακολουθώ τη ρουτίνα του σχολείου αλλά και τις καθημερινές ρουτίνες υγιεινής (πλένω χέρια, δόντια, χρησιμοποιώ την τουαλέτα, κάνω μπάνιο).
- ...ντύνομαι.
- ...ετοιμάζω φαγητό.
- ...ζητάω τι θέλω να φάω.
- ...τρώω μόνος.

Όπως όλα τα παιδιά, έτσι και εγώ μαθαίνω πώς να κάνω πράγματα για τον εαυτό μου μόνος μου!!

- ...ανταποκρίνομαι σε τραγούδια.
- ...παίζω λειτουργικά με τα παιχνίδια.
- ...ολοκληρώνω δραστηριότητες μέσω οπτικών προγραμμάτων (π.χ. φωτογραφικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων).

Δηλαδή, μαθαίνω πώς να παίζω μόνος μου αλλά και με άλλους!

- ...ανταποκρίνομαι σε ατομικές και ομαδικές εντολές.
- ...μιμούμαι και μαθαίνω παρατηρώντας τους συνομηλίκους.
- ...περιμένω τη σειρά μου.
- ...επικοινωνώ με τα άλλα παιδιά.

Είναι σημαντικό για μένα να μάθω πώς να ακούω τους δασκάλους μου και τους γονείς μου!

- ...αναπτύσσω δεξιότητες αδρής και λεπτής κίνησης.
- ...διευρύνω τις δεξιότητες οπτικής αντίληψης.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Τι χρειάζεται ένα παιδί για να μάθει;

Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τα παιδιά, καθώς έρχονται σε επαφή με αγαπημένες τους δραστηριότητες και αποκτούν τη νέα γνώση αβίαστα και εύκολα. Σημαντική είναι η ύπαρξη των παρακάτω συνθηκών:

Προετοιμασμένο περιβάλλον

Η παρουσίαση παιχνιδιών ξεκινά στην πραγματικότητα με το πώς είναι τακτοποιημένα τα αντικείμενα στο δωμάτιο. Οι περιορισμένες επιλογές σε έναν οργανωμένο χώρο προάγουν τη συγκέντρωση, την περιέργεια και την ανεξαρτησία. Οι λιγότερες επιλογές δημιουργούν επίσης ευκαιρίες για πιο ανεξάρτητο παιχνίδι και δημιουργικότητα.

Παροχή ερεθισμάτων

Αφού προετοιμάσετε το περιβάλλον, το επόμενο βήμα είναι να παρουσιάσετε επίσημα στο παιδί κάθε νέο παιχνίδι. Όταν δείχνετε για παράδειγμα πώς να φτιάξει ένα παζλ, οι κινήσεις σας να είναι αργές, αφαιρείτε ένα-ένα κομμάτι παζλ και το τοποθετείτε στη μια πλευρά του τραπεζιού. Καθώς τα αφαιρείτε, λέτε λίγες ή καθόλου λέξεις. Ο εγκέφαλος του παιδιού σας δουλεύει σκληρά για να συγκεντρωθεί σε ένα πράγμα τη φορά, γι' αυτό βοηθήστε το να επικεντρωθεί στα χέρια σας λέγοντας όσο το δυνατόν λιγότερα ενώ εσείς του δείχνετε πώς να φτιάξει το παζλ.

Σχεδιάστηκε λοιπόν πιλοτικά από ειδικούς στη σίτιση, στον ύπνο, στο παιχνίδι, το βιβλίο και την ανάπτυξη ένα πρωινό πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων. Οι γενικότεροι στόχοι αφορούσαν την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων.

- Γνωστικές
- Γλωσσικές
- Κινητικές
- Κοινωνικό συναισθηματικές
- Περιβαλλοντικές

Τα βήματα που ακολουθούνταν ήταν τα εξής :

- ΔΩΡΕΑΝ Αναπτυξιακός Έλεγχος,
- Λήψη Ιστορικού,
- 2 Εβδομάδες Προσαρμογής με παρουσία γονέα

- Συμβουλευτική Γονέων

Οι μέθοδοι που ακολουθούνταν ήταν οι εξής:

- Πολυαισθητηριακή Διδασκαλία –Messy Play
- Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική
- Παιγνιοθεραπεία
- Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης- Ειδική Προσχολική Αγωγή
- Μέθοδος Hanen
- Εφαρμογή της κλίμακας Bayle

ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Πολυαισθητηριακή Διδασκαλία- Messy Play

Πιστοποιημένη ομάδα υλοποιεί ένα πλούσιο αισθητηριακό παιχνίδι, το οποίο βοηθά στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμα, το ενθαρρύνει να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας και να καλλιεργήσει δεξιότητες γλώσσας, μαθηματικών και δημιουργικότητας.

Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική

Ενισχύουμε την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία του παιδιού, το οποίο προοδεύει με τους δικούς του ρυθμούς επιλέγοντας το ίδιο τις δραστηριότητες του σε ένα ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα!

«Ο στόχος της εκπαίδευσης στην νεαρή παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι να ενεργοποιήσει την φυσική επιθυμία του παιδιού να μάθει»

Maria Montessori

Παιγνιοθεραπεία

Το παιδί μαθαίνει την σωστή χρήση των παιχνιδιών, την συνεργασία, την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την ρύθμιση οπτικών, αισθητηριακών και κινητικών ερεθισμάτων.

Πρόγραμμα Πρώιμης Παρέμβασης

Εξειδικευμένη ομάδα θεραπειών χρησιμοποιεί κατάλληλες τεχνικές σε ειδικές συνθήκες, οι οποίες θα βοηθήσουν ένα παιδί βρεφικής και νηπιακής ηλικίας με αναπτυξιακές δυσκολίες να αναπτύξει στο μέγιστο τις ικανότητές του.

Μέθοδος Hanen

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα γλωσσικής ανάπτυξης που βοηθά τους γονείς να αναγνωρίσουν το στυλ επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του παιδιού, να αναγνωρίσουν τι κινητοποιεί το παιδί και να εντοπίσουν τρόπους ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του.

Κλίμακα Bayle

Πρόκειται για ένα εργαλείο που αξιολογεί την ανάπτυξη της λειτουργικότητας του παιδιού, το οποίο καθορίζει τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση και παρέχει έγκαιρα θεραπευτική παρέμβαση.

Οργανώθηκε λοιπόν ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα με το εξής περιεχόμενο:

Δευτέρα: Μοντεσσοριανή Παιδαγωγική (Πρακτικές Ασκήσεις της Καθημερινής Ζωής)

Το Μοντεσσοριανό σύστημα σέβεται τις ικανότητες του παιδιού και το βοηθά να αναπτυχθεί από μόνο του με τη χρήση εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, σε ένα οργανωμένο περιβάλλον όπου καλλιεργείται η ατομική φροντίδα, πρακτικές της καθημερινής ζωής, το ομαδικό πνεύμα και το αίσθημα αλληλοβοήθειας.

Τρίτη: Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπου το παιδί θα δεχτεί διάφορα ερεθίσματα σχετικά με τα συναισθήματα του και τις σχέσεις του με τον περίγυρο του.

Τετάρτη: Καλλιέργεια προγλωσσικών και προμαθηματικών ικανοτήτων (μέθοδος Hanen)

Η καλλιέργεια προγλωσσικών και προμαθηματικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται ύστερα από τη χρήση εξειδικευμένων εργαλείων (Hanen) σε συνδυασμό με ειδικό γλωσσικό και μαθηματικό μοντεσσοριανό υλικό, που τα προετοιμάζει για τα επόμενα στάδια μάθησης.

Πέμπτη: Πολυαισθητηριακή Αγωγή- Messy play

Στην Πολυαισθητηριακή Αγωγή-Messy play, χρησιμοποιούνται ποικίλα και διαφορετικά υλικά (έννοιες του σχήματος, μεγέθους,χρώματος,βάρους,θερμοκρασίας) που απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις (αφή, οσμή, γεύση, ακοή). Έτσι τα παιδιά εξερευνούν ελεύθερα, πειραματίζονται με τον δικό τους τρόπο και

ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ανακαλύπτουν μόνα τους την γνώση.

Παρασκευή: Μουσικοκινητική Ανάπτυξη

Η Μουσικοκινητική Αγωγή αποτελεί ένα παιδαγωγικό σύστημα όπου συνδέεται η μουσική με την κίνηση και το λόγο μέσα από το παιχνίδι, τη βιωματική εμπειρία και τον αυτοσχεδιασμό. Συγχρόνως, αποτελεί μέσο

ψυχαγωγίας και ψυχικής εκτόνωσης των παιδιών

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cole, M. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών, Τόμος 2. Αθήνα: Τυπωθύτω
- Piaget, J. (1978). formation du symbole chez l'enfant [La].

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Ταξιδεύοντας με το Πλοίο της Συνεκπαίδευσης

Αγγελική Κοσμά

Εκπαιδευτικός Ειδικού Δ Σ Τυφλών Καλλιθέας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που υλοποίησαν το Ειδικό Δ Σ Τυφλών Καλλιθέας, με το 1ο Δ Σ Διονύσου η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα ατόμων με αναπηρία όρασης και η εκπαίδευσή τους σε λειτουργικές μορφές συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, επιτεύχθηκε μέσα από το λογοτεχνικό βιβλίο της Αναστασίας Κατσούγκρη, «Ο Οδυσσέας και η Καλυψώ ταξιδεύουν στη Μινωική Κρήτη»

Οι βλέποντες μαθητές/τριες γνώρισαν τον κώδικα γραφής Braille καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια σε Braille και Αμβλυώπων. Εξασκήθηκαν στη χρήση του λευκού μαστουριού και ήρθαν σε επαφή με σκύλο οδηγό τυφλών. Προσέγγισαν τη μάθηση βιωματικά μέσα από συμπεριληπτικά παιχνίδια και συνεργάστηκαν σε ομαδικές αθλητικές, μουσικές και εικαστικές δραστηριότητες κατάλληλα προσαρμοσμένες για όλους με ή χωρίς αναπηρία όρασης. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται η μεθοδολογία, οι κοινές δράσεις και τα αποτελέσματα που είχε στα παιδιά και των δύο σχολείων .

Το ταξίδι του Οδυσσέα και της Καλυψούς με τα Μάτια της Ψυχής- Πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης.

Ειρήνη Αρμενιάκου

Εκπαιδευτικός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με άξονες την Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ και τις αρχές της Ένταξης και Συνεκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) στο Τυπικό Σχολείο, υλοποιείται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης του Ιου Δ Σ Διονύσου με το Ειδικό Δημοτικών Τυφλών Καλλιθέας. Οι αρχές του προγράμματος στηρίζονται στο αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση σε ένα σχολείο για όλους, και υλοποιείται με κοινό πλαίσιο το ταξίδι των μαθητών της Γ τάξης στην Ιστορία και συγκεκριμένα στο Μινωικό Πολιτισμό. Τυφλά και Βλέποντα παιδιά ταξιδεύουν μαζί με τον τυφλό ήρωα του βιβλίου «Ο Οδυσσέας και η Καλυψώ ταξιδεύουν στην Μινωική Κρήτη» με τα μάτια της ψυχής τους. Τη μεθοδολογία και την πορεία αυτής της κοινής δράσης παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία καθώς και τα αποτελέσματα που είχε στα παιδιά βλέποντα και τυφλά.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεκπαίδευση έχει καταστεί ένα από τα πιο σημαντικά θέματα στην εκπαίδευση διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Federico Mayor, πρώην διευθυντής της UNESCO, επισημαίνει ότι η εκπαίδευση για όλους, ή αλλιώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση, δίνει σε όλους την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Αντί να μειώνει την αξία των ανθρώπων, η ποικιλομορφία τους την εμπλουτίζει. Ο Mayor προσθέτει ότι σε έναν κόσμο γεμάτο διαφορές, η κοινωνία πρέπει να προσαρμοστεί για να γίνει πραγματικά συμπεριληπτική, παρά να θεωρείται ότι μόνο τα άτομα με δυσκολίες χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Αυτό το άρθρο παρουσιάζει ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ένταξης και συνεκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στο ΚΕΑΤ κατά τη σχολική χρονιά 2023-2024.

Σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί κύριο κοινωνικό και πολιτικό μέλημα. Οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και παρεμβάσεις έχουν αναπτυχθεί νωρίς μέσω συνεργασίας κυβερνήσεων,

επιστημόνων και οργανώσεων για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να μπορούν να ακολουθήσουν την εκπαιδευτική τους πορεία με ίσους όρους και στους ίδιους χώρους όπως και τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Οι Διεθνείς Συμβάσεις για τα δικαιώματα των παιδιών κατοχυρώνουν την ισότητα και το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της κοινής εκπαίδευσης και της συνεκπαίδευσης (Χατζημανώλη, 2005).

Η σύγχρονη τάση σε παγκόσμιο επίπεδο είναι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να φοιτούν σε κοινά εκπαιδευτικά πλαίσια. Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την ενσωμάτωση (main streaming) και την ένταξη (integration) προς τη συνεκπαίδευση (inclusion) των μαθητών με και χωρίς αναπηρία σε ένα «σχολείο για όλους», όπως ορίζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου το 1996.

Η εμπειρία πολλών ευρωπαϊκών χωρών δείχνει ότι η συνεκπαίδευση παιδιών και νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιτυγχάνεται καλύτερα σε ενιαία σχολεία που εξυπηρετούν σχεδόν όλα τα παιδιά της κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επιτύχουν τη μέγιστη εκπαιδευτική πρόοδο και κοινωνική ένταξη. Στην Ελλάδα, η πολιτική της ένταξης επικράτησε για πολλά χρόνια. Μόνο πρόσφατα άρχισε να συζητείται και να εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση, με πρωτοβουλίες που ξεκίνησαν κυρίως από το εκπαιδευτικό προσωπικό των Ειδικών Σχολείων. Μετά από προσπάθειες και παρουσιάσεις σε συνέδρια, το 2016 θεσμοθετήθηκε η συνεκπαίδευση στην ελληνική εκπαίδευση με το ΦΕΚ 3561/τΒ' /4-11-2016, ΥΠΠΕΘ. Με βάση το παραπάνω ΦΕΚ και υπό την παιδαγωγική καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου της 50ης Περιφέρειας ΔΕ Αττικής, κ. Κουμπιά Εμμανουήλ, υλοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Συκαμίνου Ωρωπού ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης με το Ειδικό Σχολείο Τυφλών, με πρωτοβουλία του Δημοτικού Σχολείου. Οι

δράσεις και τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν παρακάτω.

Κλείνοντας, ευχαριστούμε τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού Σχολείου Διονύσου και το Ειδικό Επιστημονικό και Βοηθητικό Προσωπικό του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Καλλιθέας για την προθυμία, το κέφι και την αγάπη με την οποία αγκάλιασαν αυτή την προσπάθεια. Τα αποτελέσματα ξεπέρασαν κάθε προσδοκία και μας ενθαρρύνουν να συνεχίσουμε αυτό το πρόγραμμα, δημιουργώντας ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, με ή χωρίς αναπηρία.

ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, η εκπαιδευτική συζήτηση έχει εξελιχθεί από την έννοια της ενσωμάτωσης και της ένταξης στην ιδέα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου του 1996 (Watkins, 2003). Σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, η οποία επιδιώκει την προσαρμογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, η συνεκπαίδευση εστιάζει στην αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με αναπηρία (Χατζημανώλη, 2005).

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι σήμερα εστιάζει κυρίως στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμβατικό σχολείο. Αυτή η προσέγγιση στοχεύει στην ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρέχοντας ειδική υποστήριξη και προσαρμογές όπου είναι αναγκαίο. Ωστόσο, η ένταξη αυτή συχνά επικεντρώνεται περισσότερο στην προσαρμογή του μαθητή στις υπάρχουσες δομές και λιγότερο στην αλλαγή του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος για να γίνει πιο συμπεριληπτικό. Η έννοια της συνεκπαίδευσης προωθεί την ιδέα ότι το σχολείο πρέπει να αναδιοργανωθεί ώστε να μπορεί να υποστηρίξει και να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ειδικών αναγκών τους. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό περιβάλλον πρέπει να προσαρμόζεται για να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, δημιουργώντας έτσι έναν χώρο όπου η διαφορετικότητα θεωρείται πλεονέκτημα και όχι πρόκληση. Τι σημαίνει ο όρος «ένταξη». Ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στην ολοκληρωμένη ενσωμάτωση ενός

στοιχείου σε ένα ευρύτερο σύνολο, διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και συμβάλλοντας στην ανάπτυξή του. Αντίθετα, η «ενσωμάτωση» αναφέρεται στην προσαρμογή ενός στοιχείου σε ένα άλλο σύνολο, με απώλεια των αρχικών του χαρακτηριστικών και προσαρμογή στα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου. Τα τελευταία χρόνια, ο όρος «inclusive education» έχει αναδειχθεί ως κεντρική έννοια στον τομέα της παιδαγωγικής. Αυτό αντιπροσωπεύει μια σημαντική μετάβαση από την παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες συχνά απομονώνονταν σε ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η συνεκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση που εστιάζει στην ενσωμάτωση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Αυτό δεν είναι μόνο ένας τρόπος για να προσφερθεί ίση ευκαιρία σε όλους τους μαθητές, αλλά επίσης αναγνωρίζει και ενισχύει τις δυνατότητες και τις αξίες της ποικιλομορφίας. (Ζιώνιου, 2000)

Οι θετικές επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης είναι πολλές και ποικίλες. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Από την άλλη πλευρά, οι τυπικοί μαθητές επωφελούνται από την εμπειρία της πολυμορφίας και μαθαίνουν την αξία της αμοιβαίας κατανόησης και αλληλεγγύης. Αυτός ο προοδευτικός τρόπος σκέψης αντιπροσωπεύει ένα βήμα προς την κατεύθυνση ενός πιο ενδεδειγμένου και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις διαφορετικότητες όλων των μαθητών. Αντί να επικεντρώνεται αποκλειστικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, η εκπαίδευση με στοχεύει στην ανάπτυξη του κάθε μαθητή ως ολοκληρωμένου ατόμου. Στην ουσία, πρόκειται για έναν τρόπο σκέψης και πρακτικής που αντανάκλα τις αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από την προώθηση της συνεκπαίδευσης, επωφελούνται όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και η κοινωνία συνολικά, δημιουργώντας ένα πιο ενσωματωτικό, σεβαστό και διαφοροποιημένο περιβάλλον εκπαίδευσης.

Στις δυτικές χώρες, η συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο στην παιδαγωγική σκηνή. Βασίζεται σε δύο κύριες αρχές, όπως τονίζει ο Mitchell (1990). Η πρώτη

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

αρχή υποστηρίζει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν πολλά να κερδίσουν από τη συνεργασία και τη συμβίωση με τα υπόλοιπα παιδιά. Η δεύτερη αρχή, πιο ευρέως αποδεκτή κοινωνικά, βασίζεται στην αρχή της διεθνούς συνθήκης για τα δικαιώματα των παιδιών, που ορίζει το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές ανάγκες να εκπαιδούνται μαζί με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες.

Η συνεκπαίδευση, που εφαρμόζεται ευρέως στην Ευρώπη, τις Ηνωμένες Πολιτείες και την Αυστραλία, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών επιπέδων από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο. Τα ευρήματα των ερευνών έχουν αποδείξει ότι η συνεκπαίδευση έχει θετική επίδραση τόσο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες όσο και στους συμμαθητές τους. Επομένως, αποτελεί μια εξέλιξη του μοντέλου «ένταξης».

Μέσω της συνεκπαίδευσης, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ενσωματώνονται στη σχολική κοινότητα, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους. Συγχρόνως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί το κλειδί για την υλοποίηση του οράματος ενός σχολείου που δέχεται και σέβεται τις διαφορετικότητες των μαθητών. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού του Vygotsky αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της προσέγγισης, ενώ η διαφοροποίηση επικεντρώνεται στον μαθητή και στο περιεχόμενο του μαθήματος.

Εκτός από τα οφέλη που φέρνει η συνεκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αξίζει να τονιστεί ότι και οι τυπικοί μαθητές επωφελούνται σημαντικά από αυτήν τη διαδικασία. Η παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη δημιουργεί μια πιο πολυποίκιλη και ανοικτή ατμόσφαιρα, όπου οι αξίες της αλληλοσεβασμού, της αλληλοκατανόησης και της αλληλεγγύης ενισχύονται. Ταυτόχρονα, οι τυπικοί μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις διαφορές με σεβασμό και κατανόηση, αναπτύσσοντας την ευαισθησία τους στις ανάγκες των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο, η συνεκπαίδευση συμβάλλει όχι μόνο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη αλλά και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια προσέγγιση που αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει σε δύο βασικούς άξονες: τον μαθητή και το

αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, τον μαθητή, αναγνωρίζουμε τρεις κύριες διαστάσεις: την ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τον μοναδικό τρόπο μάθησής του. Αυτές οι πληροφορίες μας επιτρέπουν να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία κατάλληλα, ώστε να αντικατοπτρίζει τις ατομικές του ανάγκες και να ενθαρρύνει την επιτυχία κάθε μαθητή. Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, επικεντρωνόμαστε σε τρεις βασικές διαστάσεις: το περιεχόμενο, την επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν. Εδώ, ο στόχος είναι να διασφαλίσουμε ότι οι μαθητές αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας που προσαρμόζονται στις ατομικές τους ανάγκες και προτιμήσεις. (Tomlison, 1995).

Συνοψίζοντας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προάγει μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών και προσπαθεί να προσφέρει μια εκπαιδευτική εμπειρία που είναι πιο εξατομικευμένη και αποτελεσματική. Αντί να εφαρμόζει μια προσέγγιση μονοτονίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί την ποικιλομορφία και την ατομικότητα στην εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ότι κανένας μαθητής δεν παραμελείτε ή αφήνεται πίσω. Πέρα από τις δύο βασικές διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας - τον μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα - υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gregory & Chapman, 2001). Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλούτο της τάξης, τις ατομικές ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών, καθώς και την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός.

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενθαρρύνει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν κριτική σκέψη και συνεργατικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση τεχνολογίας και εκπαιδευτικών εργαλείων που προσφέρουν επιπλέον πόρους και δυνατότητες για την εκμάθηση και την κατανόηση των μαθησιακών στόχων. Ωστόσο, η διαφοροποιημένη

διδασκαλία αναγνωρίζει τη σημασία της συνεχούς εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διαφοροποιημένης τάξης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή υποστήριξη και εκπαίδευση για την ανάπτυξη και την υλοποίηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών που να σέβονται την ποικιλομορφία των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, η πρωτοβουλία για την υλοποίηση προγράμματος συνεκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό βήμα προόδου προς την πραγματοποίηση της έννοιας του «σχολείου για όλους». Μέσω αυτής της πρωτοβουλίας, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική κοινότητα, να αισθάνονται αποδεκτοί και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους σε ένα περιβάλλον που τους υποστηρίζει.

Τέλος, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τη συνεργασία και τον συντονισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ειδικών εκπαιδευτικών, καθώς και από την παροχή κατάλληλων πόρων και υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνον έτσι μπορεί να επιτευχθεί η πραγματική ενσωμάτωση και επιτυχής εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Οι στόχοι του προγράμματος συνεκπαίδευσης του Δημοτικού Σχολείου Διονύσου σε συνεργασία με το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών βασίστηκαν στους Άξονες της Διεθνούς Σύμβασης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ΟΗΕ και Αρχών της Ένταξης και Συνεκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) στο Τυπικό Σχολείο. Οι αρχές παρουσιάζονται στο αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση σε ένα σχολείο για όλους. Πιο αναλυτικά, η Διεθνής Σύμβαση κυρώθηκε από την Βουλή των Ελλήνων το 2006 με συγκεκριμένο το νόμο : Ν. 4074/2012 «Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες» (ΦΕΚ 88, τ. Α΄)]

ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

1. Σεβασμός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: Εδώ το βασικό μήνυμα είναι η αναγνώριση και η στήριξη των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως των ιδιαιτεροτήτων τους.
2. Ίσες Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση: Προσπαθούμε να διασφαλίσουμε ότι όλα τα παιδιά θα έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις ή εμπόδια λόγω αναπηρίας ή ειδικών αναγκών.
3. Ενδυνάμωση της Συμμετοχής και της Αποδοχής: Στόχος είναι η ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών σε δράσεις που προωθούν την αποδοχή της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας.
4. Αξιοποίηση των Δεξιοτήτων και της Κατανόησης: Εδώ προσπαθούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για την ανάπτυξη τους.
5. Αμοιβαία Κατανόηση και Αντιμετώπιση Προβλημάτων: Στοχεύουμε στην προώθηση της κατανόησης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών για την αντιμετώπιση προβλημάτων.
6. Ενίσχυση Δημιουργικότητας και Αυτονομίας: Στόχος είναι η ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και της αυτονομίας κάθε μαθητή.
7. Αποδοχή της Συμμετοχής όλων των Μαθητών: Εδώ προσπαθούμε να δείξουμε ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των διαφορών τους, μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία.
8. Καταπολέμηση των Στερεοτύπων: Στόχος είναι να αντιμετωπίσουμε και να εξαλείψουμε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν σχετικά με την αναπηρία και τις ειδικές ανάγκες.
9. Σεβασμός της Ποικιλομορφίας των Μαθητών: Εδώ προσβλέπουμε στο να αναγνωρίζουμε και να τιμούμε τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων τους.
10. Ανάπτυξη Ολοκληρωμένων Δεξιοτήτων: Ο στόχος εδώ είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων, τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικών.
11. Συνεχής Υποστήριξη των Μαθητών: Εδώ προσπαθούμε να διασφαλίσουμε ότι όλοι οι μαθητές θα λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη για την επιτυχή πορεία τους στην εκπαίδευση.
12. Αλληλεπίδραση Μεταξύ Μαθητών και Εκπαιδευτικών: Στοχεύουμε στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου η επικοινωνία και η ανταλλαγή ιδεών είναι ανοικτές και ενθαρρύνονται.

13. Συνεργασία Μεταξύ των Σχολείων: Εδώ προσπαθούμε να δημιουργήσουμε μια θετική και συνεργατική σχέση μεταξύ των δύο σχολείων, προκειμένου να ενισχύσουμε τις κοινές μας προσπάθειες.
14. Ευαισθητοποίηση των Γονέων και των Φορέων: Σε αυτό το σημείο, προσπαθούμε να ενημερώσουμε και να ευαισθητοποιήσουμε τους γονείς και τους άλλους φορείς για θέματα που σχετίζονται με την ποικιλομορφία και τη συνεργασία στην εκπαίδευση.

ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΟΙΝΕΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α' Δράση: 2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές του ειδικού σχολείου Καλλιθέας μαζί με όλη τη διεπιστημονική ομάδα μετέβησαν στο 1ο Δημοτικό σχολείο Διονύσου όπου έγινε πρόγραμμα συνεκπαίδευσης με τους μαθητές της γ' τάξης και την υπεύθυνη εκπαιδευτική της τάξης, Ειρήνη Αρμενιάκου.

Γνωστικό Αντικείμενο: Ιστορία-Μινωικός πολιτισμός

Στόχοι διδακτικοί

- Να γνωριστούν και να γίνουν μία ομάδα
- Να γνωρίσουν βιωματικά τα σύμβολα του Μινωικού πολιτισμού
- Να κατανοήσουν την έννοια «Κοσμοκράτορες»
- Να δραματοποιήσουν την καθημερινή ζωή των Μινωιτών
- Να μάθουν παίζοντας και διασκεδάζοντας

Μεθοδολογία: Βιωματική Μάθηση

Η προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου έγινε μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου « Οδυσσέας και Καλυψώ ταξιδεύουν στη Μινωική Κρήτη»,

Δραστηριότητες :Θεατρικό παιχνίδι

Οι μαθητές του 1ο δημοτικού Διονύσου παρουσίασαν με βιωματικό τρόπο τα σύμβολα του Μινωικού πολιτισμού στους μαθητές του ειδικού σχολείου, τα οποία οι εκπαιδευτικοί του ειδικού είχαν φροντίσει να εκτυπώσουν σε μορφή Braille. Έτσι δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές του ειδικού σχολείου να κατανοήσουν καλύτερα τα σύμβολα του Μινωικού πολιτισμού και στους μαθητές του 1ο Διονύσου να γνωρίσουν τη γραφή Braille. Στη συνέχεια ακολούθησε η δραματοποίηση του βιβλίου όπου τα παιδιά προσέγγισαν με βιωματικό τρόπο την καθημερινή ζωή των Μινωιτών. Ακολούθησε κυνήγι θησαυρού στην αυλή του σχολείου για να ανακαλύψουν το Μίτο της Αριάδνης.

Β' δράση: 2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές του 1ο Διονύσου μετέβησαν στο ειδικό σχολείο Καλλιθέας με την υπεύθυνη εκπαιδευτική Αρμενιάκου Ειρήνη όπου έγινε συνδιδασκαλία με τα παιδιά του ειδικού και όλη τη διεπιστημονική ομάδα.

Στόχοι διδακτικοί

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές του 1ο Διονύσου με τη γραφή Braille και να γράψουν κείμενο.
- Να γνωρίσουν διαδικασία εκτύπωσης σε γραφή Braille
- Να αναπτύξουν δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο κλείνοντας τα μάτια τους.
- Να εκπαιδευτούν στους σκύλους συνοδούς και στο συντονισμό τους στο χώρο.
- Δραστηριότητες: Αθλοπαιδιές, μουσικοκινητική, γραφή στις μηχανές του ειδικού σχολείου

Μεθοδολογία

- Απόκτηση εμπειριών με κινητικές δραστηριότητες και ασκήσεις συντονισμού.
- Χρήση γραφομηχανών του σχολείου και εκτύπωση κειμένου.
- Θεατρικό παιχνίδι- αθλοπαιδιές

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Armstrong, D., Belmont, B. & Verillon, A. (2000). Inclusive Education. In: Armstrong, D., Armstrong, F. & Barton, Len (ed). Inclusive Education. David Fulton, London.

Burgess, Robert et al (1993). Implementing in-service education and training. Bristol, U.K.: The Falmer Press.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. Skidmore, D.(1997). New directions in special needs Innovations in mainstream schools. London: Cassel.

European Agency for Development in Special Needs Education 2007. Lisbon Declaration: Young People's Views on Inclusive Education, available online: <http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-people2019s-views-oninclusive-education>

European Commission 2007. Communication from the Commission A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training (February 2007).

Ασάλιωτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 57-71. Ανακτήθηκε στις 01-05-2024 από την ιστοσελίδα <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6837/6866>.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή Secretariat Østre Stationsvej 33 DK-5000 Odense C Denmark

Ζώνιου – Σιδέρη Αθηνά (2009) «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους», Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα Αθήνα .

Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Weston P . (1992) A Decade for Differentiation. British Journal of Special Education, Volume 19, No.1 March 1992 DOI:10.1111/j.1467-8578.1992.tb00393.x

ΦΕΚ 303 / 13 Μαρτίου 2003 ΑΠΣ & ΔΕΠΣ Ειδικής Αγωγής

ΦΕΚ 3561/τΒ' /4-11-2016, ΥΠΠΕΘ «Καθορισμός Διαδικασίας Σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης»

Χατζημανώλη, Δ., (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκπαιδευτική κοινότητα. 72, 30-35

doi: 10.12681/edusc.1757

Χαρούπιας, Α. & Βρέτταρος, Ι. (1995). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης στις Νέες Τεχνολογίες. Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: 'Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση', Λευκωσία: Σύγχρονη Εποχή Κύπρου.

Παράλληλη Οικογένεια: Μελέτη Περίπτωσης, Μαρτυρία Γονέα

Αλίκη Παναγιωτάκου

Λογοπεδικός

Κατερίνα Γιαννακοπούλου

Επιστημονικά υπεύθυνη του Κέντρου Ημερήσιας Φροντίδας Παιδιών και Εφήβων με Αυτισμό και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές ALMA

Κική Γεωργούση

Έφορος Εκδηλώσεων Πανελληνίου Σύλλογου Προσαρμοσμένων Δραστηριοτήτων ΑΛΜΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι μακρά και επίπονη η διαδρομή που καλείται να καλύψει ο γονιός όταν παίρνει στα χέρια του τη διάγνωση του αυτισμού μέχρι τη στιγμή που θα κατανοήσει, θα αποδεχτεί και τελικά θα αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του παιδιού του. Ακολουθούμε την 10χρονη πορεία του Ι.Σ, που ξεκινά την πρώτη παρέμβαση σε ηλικία 4 ετών με στόχο την ένταξη του στο σχολικό πλαίσιο και εν συνέχεια τη στήριξη του μέσω των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Παρουσιάζουμε τη συμμετοχή του σε ποικίλα προγράμματα αποσκοπώντας στην γενίκευση και συντήρηση των κεκτημένων δεξιοτήτων και στην κοινωνικοποίηση του. Γίνεται κατανοητό ότι η εκπαιδευτική –θεραπευτική παρέμβαση στα άτομα με αυτισμό είναι μια δια βίου διαδικασία ολιστικής παρέμβασης σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Σήμερα ο Ι.Σ. συμμετέχει σε πρόγραμμα προ επαγγελματικής κατάρτισης και μένει σταδιακά στο Προστατευόμενο διαμέρισμα του φορέα. Η μητέρα του θα μοιραστεί μαζί μας την δική της εμπειρία από αυτή τη διαδρομή.

Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού με Σπάνιο Σύνδρομο Coffin Siris

Ζωή Καραμάνη

Φιλολόγος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Δήμητρα Στεφιάδου

Βιολόγος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Εφαρμοσμένη Γενετική και Βιοτεχνολογία - Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μελέτη περίπτωσης παιδιού με σπάνιο σύνδρομο coffin siris. Αρχή συμπτωμάτων, πρώιμη παρέμβαση, διάγνωση και αγώνας των γονέων για αποδοχή και συμπερίληψη σε τυπικό σχολείο. Παρουσίαση από τη Βιολόγο Στεφιάδου Δήμητρα για την μετάλλαξη του γονιδίου de novo. Η Φρειδερίκη γεννήθηκε φυσιολογικά, χωρίς κανένα σημάδι που να προβλημάτιζε γονείς και γιατρούς. Αφού έγινε ενός έτους, φαινόταν μια ανωριμότητα στο κινητικό της κομμάτι, έτσι ξεκίνησε ένας έλεγχος εξετάσεων σε παιδονευρολόγο, παρουσίασε «παθολογικό εγκεφαλογράφημα», οπότε μπήκε σε αντιεπιληπτική αγωγή. Στη συνέχεια, διαπιστωνόταν με την πάροδο του χρόνου μια δυσκολία σε αναπτυξιακά ορόσημα. Ξεκίνησε πρώιμη παρέμβαση (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία και φυσικοθεραπεία). Φοιτά στην πρώτη δημοτικού έχοντας μαζί της σχολική νοσηλεύτρια και ιδιωτική παράλληλη στήριξη, μια ψυχολόγο η οποία έχει ως επόπτρια, πιστοποιημένη αναλύτρια συμπεριφοράς. Έχει μεγάλη πρόοδο, όμως οι δυσκολίες της είναι πολλές, κυρίως από την έλλειψη κατάρτισης, αποδοχής και ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα αλλά ιδίως της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΚΛΙΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

- απλασία ή υποπλασία της άπω φάλαγγας ή του νυχιού του πέμπτου και πρόσθετων δακτύλων
- αναπτυξιακή ή γνωστική καθυστέρηση ποικίλου βαθμού
- διακριτικά χαρακτηριστικά του προσώπου πυκνά φρύδια και μακριές βλεφαρίδες, φαρδιά ρινική γέφυρα, φαρδύ στόμα με παχιά, με φορά προς τα πάνω άνω και κάτω χείλη και μη φυσιολογική θέση

ή σχήμα αυτιού

- υποτονία
- υπερτρίχωση/υπερτρίχωση και αραιή τριχοφυΐα.

Οι συγγενείς ανωμαλίες μπορεί να περιλαμβάνουν δυσπλασίες του καρδιακού, του γαστρεντερικού, του ουρογεννητικού και/ή του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Άλλα ευρήματα περιλαμβάνουν συνήθως δυσκολίες σίτισης, αργή ανάπτυξη, επιληπτικές κρίσεις, οφθαλμολογικές ανωμαλίες και προβλήματα ακοής.

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ

Η ετερόζυγη μετάλλαξη ή η γονιδιακή αναδιάταξη στα ακόλουθα εννέα γονίδια έχει αναφερθεί ότι είναι αιτιολογική για CSS (το υψηλότερο προς το χαμηλότερο ποσοστό αναφερόμενων περιπτώσεων): ARID1B (6q25.3), SMARCA4 (19p13.3), SMARCC2 (12q13.2), ARID1A (1p36.1) SOX1 1 (2p25.2), DPF2 (11q13.1), SMARCB1 (22q11.23), SMARCE1 (17q21.2) και ARID2 (12q12).

Αυτά τα γονίδια κωδικοποιούν υπομονάδες του συμπλέγματος BAF, το οποίο εμπλέκεται στη ρύθμιση της γονιδιακής έκφρασης κατά την ανάπτυξη.

Κληρονομείται με αυτοσωμικό επικρατή τρόπο. Ωστόσο, τα περισσότερα προσβεβλημένα άτομα έχουν τη διαταραχή ως αποτέλεσμα μιας de novo παραλλαγής που προκαλεί CSS.

Για το λόγο αυτό η προγεννητική διάγνωση είναι δύσκολη.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ – ΘΕΡΑΠΕΙΑ

- Υποστηρικτική και Συμπτωματική Εργοθεραπεία

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

- Λογοθεραπεία Φυσιοθεραπεία
- Τακτικοί οφθαλμολογικοί έλεγχοι – έλεγχοι ακουστικής ικανότητας

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η εγκυμοσύνη ήταν φυσιολογική χωρίς κανένα σημάδι ανησυχίας. Ο πρώτος χρόνος επίσης, μιας και η Φρειδερίκη είχε κατακτήσει όλα τα ορόσημα. Σηκώθηκε και στάθηκε στους 7 μήνες. Κάπου κοντά στο χρόνο όμως, στην προσπάθειά της να αυτονομηθεί, φαινόταν να χάνει την ισορροπία της και να έχει πτώσεις, στις οποίες χτυπούσε το κεφάλι της και μετά κοβόταν η αναπνοή της για λίγα δευτερόλεπτα, ενώ συγχρόνως ανοιγόκλεινε τα μάτια της. Οι γιατροί διέγνωσαν ότι η Φρειδερίκη παθαίνει κρίση κατακράτησης αναπνοής και δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας. Όσον αφορά το βάδισμα, φαινόταν ότι δεν βρίσκει τη δύναμη να σηκωθεί στα πόδια της ενώ συνήθιζε να μετακινείται καθιστή και με τα πόδια διπλωμένα. Γύρω στους 17 μήνες επισκεφθήκαμε παιδονευρολόγο, μετά από παραπομπή της παιδιάτρου μας γιατί την ανησύχησε το γεγονός ότι δεν έκλαψε στο εμβόλιό της. Ο παιδονευρολόγος αντιλήφθηκε μια ανωριμότητα και μια υποτονία κορμού. Ξεκινήσαμε κάποιες εξετάσεις όπου εντοπίσαμε μια ασυνήθιστη δραστηριότητα στο ηλεκτροεγκεφαλογράφημα, μια προδιάθεση για επιληπτική δραστηριότητα. Η μαγνητική εγκεφάλου ήταν καλή. Ωστόσο η μικρή δεν είχε παρουσιάσει κάποιο επιληπτικό επεισόδιο, κάτι που προβλημάτιζε τους γιατρούς στο κατά πόσο πρέπει να μπει σε αντιεπιληπτική αγωγή. Εντωμεταξύ στους 18 μήνες ξεκίνησε φυσικοθεραπείες με μια έμπειρη και αξιόλογη φυσικοθεραπεύτρια. Στις 3 θεραπείες η μικρή σηκώθηκε και περπάτησε.. Στα 2 της χρόνια ξεκινήσαμε πρώιμη παρέμβαση (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία και φυσικοθεραπεία), ενώ τελικά ξεκίνησε και αντιεπιληπτική αγωγή που όμως στην αρχή λόγω άρνησης λήψης της, προκλήθηκε ένα μεγάλο επιληπτικό επεισόδιο. Από τότε αφού έγιναν πολλές αλλαγές στα φάρμακα και στη δοσολογία τους, η Φρειδερίκη εξακολουθεί να είναι σε αγωγή κάτι που έχει ρυθμίσει πολύ καλά την επιληπτογενή δραστηριότητα του εγκεφάλου της. Μετά από μεγάλη αναζήτηση του κατάλληλου ειδικού να την παρακολουθεί, περάσαμε ένα πολύ δύσκολο χρονικό διάστημα δίνοντας ένα μεγάλο αγώνα να αντιληφθούμε τι ακριβώς συνέβαινε με τη Φρειδερίκη.

Κάναμε γονιδιακό έλεγχο, βρέθηκαν δυο μεταλλαγμένα γονίδια που σχετίζονται με την κλινική της εικόνα, το ένα όμως εκ των δυο το έχει ο πατέρας της χωρίς συμπτωματολογία. Αφού πολλοί γενετιστές δεν ήξεραν τι να μας πουν, μια νεαρή γενετίστρια άρτι αφιχθείσα από την Αγγλία, μας διαβεβαίωσε ότι πρόκειται για αυτό το σπάνιο σύνδρομο (coffin sirus). Από εκείνη τη μέρα λύθηκαν όλες μας οι απορίες, πλέον ξέραμε τι μας γίνεται και ξεκίνησε και η αποδοχή της δύσκολης κατάστασης. Η Φρειδερίκη αυτή τη στιγμή είναι 7,5 ετών, φοιτά στην α' δημοτικού με ιδιωτική παράλληλη στήριξη και σχολική νοσηλεύτρια και προσπαθεί να καταφέρει με τη βοήθεια όλων μας το καλύτερο δυνατό. Περπατάει, μιλάει, έχει πάντα μια αγκαλιά για όλους, έχει χιούμορ και ευαισθησίες και πάντα ένα χαμόγελο ζωγραφισμένο στο πρόσωπό της. Αγωνίζεται κάθε μέρα να κατακτήσει όσα για τα περισσότερα παιδιά είναι αυτονόητα, έχει σκαμπανεβάσματα, προβλήματα συμπεριφοράς και είναι πολύ επιρρεπής στις ιώσεις, τόσο που μία φορά το χρόνο καταλήγει να νοσηλεύεται στο νοσοκομείο και να παλεύει με την υγεία της. Στο σχολείο είναι πολύ κοινωνική και τα παιδιά την αγκαλιάζουν και την αποδέχονται. Ένα πολύ δύσκολο κομμάτι όμως στον αγώνα που δίνουμε σαν οικογένεια είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σχεδόν όλοι μέχρι στιγμής δυσανασχετούν και δεν την αποδέχονται. Αδυνατούν να της προσφέρουν οποιαδήποτε βοήθεια και μιλούν σε εμάς τους γονείς με επιθετικότητα και χωρίς ίχνος ενσυναίσθησης. Αυτό είναι κάτι που επιβαρύνει το ήδη δύσκολο έργο μας. Ελπίζουμε να αλλάξει αυτό κάποια στιγμή και να δούμε να υλοποιείται ένα σχολείο συμπερίληψης και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Φρειδερίκη Ηλικία: 7,5 ετών

- Φυσιολογική εγκυμοσύνη
- Καθυστέρηση στη βάδιση – δυσκολία στην ισορροπία
- 1η ανησυχητική ένδειξη : δεν έκλαψε σε ένα εμβόλιο (18 μηνών) Επίσκεψη σε παιδονευρολόγο – παθολογικό εγκεφαλογράφημα Έναρξη αντιεπιληπτικής αγωγής
- Πρώιμη παρέμβαση στα 2 έτη
- Διάγνωση του συνδρόμου σε ηλικία 5 ετών περίπου Φοίτηση σε τυπικό σχολείο
- Ιδιωτική παράλληλη στήριξη και Σχολική νοσηλεύτρια
- Απουσία αποδοχής και ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς Αγώνας για συμπερίληψη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε την Παπαστεργιοπούλου Κωνσταντίνα για την έμπνευση και τις οικογένειές μας για την στήριξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Coffin, G. S.; Siris, E. (May 1970). «Mental retardation with absent fifth fingernail and terminal phalanx». *American Journal of Diseases of Children*. 119 (5): 433–439. doi:10.1001/archpedi.1970.02100050435009. ISSN 0002-922X. PMID 5442442 «Grange S. Coffin». www.whonamedit.com. Retrieved 2023-08-04.
- Vals MA, Öiglanc-Shlik E, Nõukas M, Shor R, Peet A, Kals M, Kivistik PA, Metspalu A, Õunap K (November 2014). «Coffin-Siris Syndrome with obesity, macrocephaly, hepatomegaly and hyperinsulinism caused by a mutation in the ARID1B gene». *European Journal of Human Genetics*. 22 (11): 1327–9. doi:10.1038/ejhg.2014.25. PMC 4200437. PMID 24569609.
- Tsurusaki Y, Koshimizu E, Ohashi H, Phadke S, Kou I, Shiina M, Suzuki T, Okamoto N, Imamura S, Yamashita M, Watanabe S, Yoshiura K, Koderia H, Miyatake S, Nakashima M, Saitsu H, Ogata K, Ikegawa S, Miyake N, Matsumoto N (June 2014). «De novo SOX11 mutations cause Coffin-Siris syndrome». *Nature Communications*. 5: 4011. Bibcode:2014NatCo...5.4011T. doi:10.1038/ncomms5011. PMID 24886874
- Barish S, Barakat TS, Michel BC, Mashtalir N, Phillips JB, Valencia AM, Ugur B, Wegner J, Scott TM, Bostwick B, Murdock DR, Dai H, Perenthaler E, Nikoncuk A, van Slegtenhorst M, Brooks AS, Keren B, Nava C, Mignot C, Douglas J, Rodan L, Nowak C, Ellard S, Stals K, Lynch SA, Faoucher M, Lesca G, Ederly P, Engleman KL, Zhou D, Thiffault I, Herriges J, Gass J, Louie RJ, Stolerman E, Washington C, Vetrini F, Otsubo A, Pratt VM, Conboy E, Treat K, Shannon N, Camacho J, Wakeling E, Yuan B, Chen CA, Rosenfeld JA, Westerfield M, Wangler M, Yamamoto S, Kadoch C, Scott DA, Bellen HJ, et al. BICRA, a SWI/SNF complex member, is associated with BAF disorder-related phenotypes in humans and model organisms. *Am J Hum Genet*. 2020;107:1096–112. [PMC free article] [PubMed]
- Elliott AM, Teebi AS. New autosomal dominant syndrome reminiscent of Coffin-Siris syndrome and brachymorphism-onychodysplasia-dysphalangism syndrome. *Clin Dysmorphol*. 2000;9:15–
9. Hoyer J, Ekici AB, Endeles S, Popp B, Zweier C, Wiesener A, Wohlleber E, Dufke A, Rossier E, Petsch C, Zweier M, Gohring I, Zink AM, Rappold G, Schrock E, Wiczorek D, Riess O, Engels H, Rauch A, Reis A. Haploinsufficiency of ARID1B, a member of the SWI/SNF-a chromatin-remodeling complex, is a frequent cause of intellectual disability. *Am J Hum Genet*. 2012;90:565–72. [PMC free article] [PubMed]
- Kosho T, Miyake N, Carey JC. Coffin-Siris syndrome and related disorders involving components of the BAF (mSWI/SNF) complex: historical review and recent advances using next generation sequencing. *Am J Med Genet C Semin Med Genet*. 2014a;166C:241–51. [PubMed]
- Kushnick T, Adessa GM. Partial trisomy 9 with resemblance to Coffin-Siris syndrome. *J Med Genet*. 1976;13:237–9. [PMC free article] [PubMed]
- Tsurusaki Y, Okamoto N, Ohashi H, Mizuno S, Matsumoto N, Makita Y, Fukuda M, Isidor B, Perrier J, Aggarwal S, Dalal AB, Al-Kindy A, Liebelt J, Mowat D, Nakashima M, Saitsu H, Miyake N, Matsumoto N. Coffin-Siris syndrome is a SWI/SNF complex disorder. *Clin Genet*. 2014b;85:548–54
- Vasileiou G, Vergarajauregui S, Endeles S, Popp B, Büttner C, Ekici A, Gerard M, Bramswig N, Albrecht B, Clayton-Smith J, Morton J, Tomkins S, Low K, Weber A, Wenzel M, Altmüller J, Li Y, Bernd Wollnik, George Hoganson, Maria-Renée Plona, Megan T. Cho, Christian T. Thiel, Lüdecke H, Strom T, Calpena E, Wilkie A, Wiczorek D, Engel F, Reis A. Mutations in the BAF-complex subunit DPF2 are associated with Coffin-Siris syndrome. *Am J Hum Genet*. 2018;102:468–79. [PMC free article] [PubMed]
- Zweier C, Rittinger O, Bader I, Berland S, Cole T, Degenhardt F, Di Donato N, Graul-Neumann L, Hoyer J, Lynch SA, Vlasak I, Wiczorek D. Females with de novo aberrations in PHF6: clinical overlap of Borjeson-Forsman-Lehmann with Coffin-Siris syndrome. *Am J Med Genet C Semin Med Genet*. 2014;166C:290–301. [PubMed]

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Μαθητών/-τριών με Κώφωση - Βαρηκοΐα

Ειρήνη Ανδρικοπούλου

Ε.ΔΙ.Π. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ, Τ.Επ.Ε.Κ.Ε.- Διερχμένης Νοηματικής Γλώσσας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα, που σχετίζονται με την εκπαίδευση των κωφών παιδιών έχει να κάνει με την επιλογή του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης. Το βασικό ερώτημα που τίθεται συνεχώς, είναι αν τα κωφά παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται μέσα στα σχολεία και στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης μαζί με τα ακούοντα παιδιά ή ξεχωριστά στα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις. Τα τελευταία χρόνια η ιδέα της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συνεκπαίδευσης κερδίζει συνεχώς έδαφος και έχει επηρεάσει τις πολιτικές επιλογές και πρακτικές σε πολλά κράτη. Η τάση για πλήρη συμμετοχή (inclusion) των κωφών στο πρόγραμμα του σχολείου των ακουόντων, η φοίτηση δηλαδή των κωφών παιδιών στις συνηθισμένες τάξεις μαζί με τα ακούοντα παιδιά, με την παροχή ειδικών υπηρεσιών εμπίπτει πλέον στο περιεχόμενο κάθε νομικού πλαισίου για την ειδική αγωγή και αποτελεί βασικό στόχο και επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται σε πολλές χώρες. Στη παρούσα έρευνα προσεγγίζονται τα μοντέλα συνεκπαίδευσης Κωφών-βαρήκοων μαθητών καθώς και ο τρόπος συνύπαρξης μαθητών διαφορετικής ακουστικής κατάστασης στο 18ο Γυμνάσιο Πάτρας με Ειδικά Τμήματα και Λυκειακές Τάξεις Κωφών-βαρήκοων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Κωφοί, όπως και γενικότερα οι άνθρωποι με αναπηρία από τους αρχαίους χρόνους ως την Αναγέννηση, δεν είχαν την αποδοχή της κοινωνίας και ζούσαν στο περιθώριο χωρίς δικαιώματα και εκπαίδευση. Ειδικότερα οι Κωφοί, λόγω του ότι δεν μιλούσαν και δε χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ζούσαν, θεωρούνταν “καθυστερημένοι” και “μη εκπαιδευσιμοί”. Οι αντιλήψεις αυτές άρχισαν ν’ αλλάζουν γύρω στον 16ο αιώνα. Οι θεωρητικές απόψεις

του Ιταλού γιατρού και φιλόσοφου Girolano Cardano, σύμφωνα με τις οποίες η γλώσσα και η σκέψη μπορεί να υπάρχουν χωρίς την παρουσία της ομιλίας και της ακοής συνέβαλαν στην αλλαγή αυτή¹.

Ο Moores ένας από τους κορυφαίους επιστήμονες της εκπαίδευσης κωφών, έχει συνοψίσει τα κυριότερα προβλήματα του κλάδου σε τρία βασικά ερωτήματα:

- Πώς πρέπει να διδάξουμε τα κωφά παιδιά; (Μέθοδος Επικοινωνίας)
- Πού πρέπει να διδάξουμε τα κωφά παιδιά; (Σχολικό πλαίσιο εκπαίδευσης)
- Τι πρέπει να διδάξουμε τα κωφά παιδιά; (Αναλυτικό Πρόγραμμα)

Ξεκινώντας από το β' ερώτημα που αφορά στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο εκπαίδευσης θα προχωρήσουμε στα άλλα δύο ερωτήματα.

ΚΩΦΟ – ΒΑΡΗΚΟΟ ΠΑΙΔΙ

Κωφά είναι τα παιδιά που είτε φοράνε ακουστικά, είτε όχι, δεν αντιλαμβάνονται την ομιλία από το ακουστικό κανάλι μόνο. Χρησιμοποιούν κυρίως το οπτικό κανάλι, όπου μέσω της χειλεανάγνωσης, της Νοηματικής Γλώσσας και της γραπτής γλώσσας αντιλαμβάνονται τους συνομιλητές τους. Η βλάβη στην ακοή των κωφών είναι πολύ σοβαρή και πάνω από 90 dB.

Βαρήκοα είναι τα παιδιά που είτε φοράνε ακουστικά, είτε όχι, δυσκολεύονται να αντιληφθούν την ομιλία με την ακοή τους μόνο. Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό της ομιλίας το αντιλαμβάνονται με την ακοή τους. Η βλάβη τους είναι μέτρια ως σοβαρή μεταξύ 35dB και 90 dB. Έχουν συνήθως ευδιάκριτη ομιλία και φοράνε ακουστικά. Στατιστικά γεννιούνται 1 στα 1000 κωφά παιδιά.

Ένας διαχωρισμός των κωφών ή βαρήκοων παιδιών

είναι σε προγλωσσικά και μεταγλωσσικά. Προγλωσσικά κωφά ή βαρήκοα παιδιά είναι όσα γεννήθηκαν κωφά ή έχασαν την ακοή τους πριν κατακτήσουν τη γλώσσα ή καλύτερα πριν μάθουν να μιλάνε, δηλαδή πριν την ηλικία των 3-4 ετών. Μεταγλωσσικά κωφά ή βαρήκοα παιδιά είναι όσα έχασαν την ακοή τους μετά την ηλικία των 3-4 ετών, αφού δηλαδή έχουν κατακτήσει τη γλώσσα, έχουν μάθει να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και επομένως έχουν κατακτήσει αρκετές γνώσεις και δεξιότητες. Και οι δύο παραπάνω κατηγορίες χρειάζονται παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη.

ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΑ-ΟΙΚΟΤΡΟΦΕΙΑ

Στις αρχές του αιώνα η πλειοψηφία των κωφών παιδιών εκπαιδευόταν στα Ειδικά Σχολεία-Οικοτροφεία. Κωφά παιδιά φοιτούσαν από το 1859 μαζί με ακούντες μαθητές σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης της Γερμανίας και της Γαλλίας. Πολλοί ειδικοί από τότε υποστήριζαν τη φοίτησή τους στα σχολεία αυτά ενώ άλλοι αμφισβητούσαν την ωφελιμότητά της και υποστήριζαν τη φοίτησή τους σε ειδικά σχολεία. Στη δεκαετία του 1960 με την εφαρμογή της πολιτικής της ενσωμάτωσης άρχισε να μειώνεται ο αριθμός των κωφών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία-οικοτροφεία. Ο λόγος για τη μείωση αυτή ήταν από τη μια η πίεση των γονέων και από την άλλη η ίδρυση πολλών ειδικών ημερήσιων σχολείων κωφών κοντά στα σπίτια τους. Έτσι τα κωφά παιδιά μπορούσαν να μένουν μαζί με την οικογένειά τους και να μεγαλώνουν στο φυσικό τους περιβάλλον.

ΈΝΤΑΞΗ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ;

Από τη δεκαετία του 1960, λοιπόν, άρχισε να διαμορφώνεται η τάση για την ένταξη των κωφών παιδιών στα σχολεία ακούντων. Ενώ από το 1880 έως το 1960 το πιο συνηθισμένο μοντέλο εκπαίδευσης για τα κωφά παιδιά ήταν αυτό της ξεχωριστής εκπαίδευσης, η ιδέα της φοίτησης των κωφών στα σχολεία της γενικής ξανακέρδισε έδαφος. Μόνο η ορολογία άλλαξε και από συνεκπαίδευση έγινε ένταξη (intergration) για την Ευρώπη, ενσωμάτωση (mainstreaming) για την Αμερική και πρόσφατα συμμετοχή και συμπερίληψη (inclusion). Η ένταξη αναφέρεται στην τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο ενθαρρύνει την επαφή και την αλληλεπίδραση με ακούντα παιδιά της ηλικίας του. Η ενσωμάτωση

αποτελεί την πιο ακραία μορφή ένταξης που είναι η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακούντων της γειτονιάς του. Η μεγαλύτερη πίεση για ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ασκήθηκε στην αρχή στις ΗΠΑ από γονείς, εκπαιδευτικούς κι άλλους ενδιαφερόμενους και αφορούσε στα παιδιά με ελαφριά νοητική αναπηρία. Αργότερα η τάση ενσωμάτωσης γενικεύθηκε σε όλες τις κατηγορίες παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με κάποια νοητική αναπηρία είναι τελείως διαφορετικές από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών/βαρήκοων παιδιών. Όλα χρειάζονται εξειδικευμένες παροχές και καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, αλλά έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Υπάρχουν διάφορα προγράμματα και μοντέλα ένταξης. Σύμφωνα με τους Clough και Corbett τα πιο συνηθισμένα από αυτά είναι:

- η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη με ακούντα παιδιά και η παρακολούθησή του από ειδικό εκπαιδευτικό, η οποία επισκέπτεται το σχολείο περιοδικά και βοηθά τα παιδί φροντιστηριακά, κύρια στον τομέα της γλώσσας και της ομιλίας,
- η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακούντων παιδιών και η παροχή φροντιστηριακής βοήθειας σε ειδική τάξη και σε διάφορα μαθήματα καθημερινά και πρόγραμμα από ειδικό εκπαιδευτικό, ο οποίος εργάζεται γι' αυτόν τον σκοπό στο σχολείο ακούντων,
- η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε ειδική τάξη κωφών μέσα στο σχολείο ακούντων με ειδικό εκπαιδευτικό. Η φοίτηση στην ειδική τάξη είναι συνεχής και η ένταξη με τα ακούντα παιδιά γίνεται μέσα από κοινές σχολικές δραστηριότητες και μερικά κοινά μαθήματα,
- η τοποθέτηση του κωφού παιδιού σε τάξη ακούντων και η παροχή Διερμηνέα Νοηματικής σε μόνιμη βάση στην τάξη αυτή.

Τέλος, μια πιο ακραία περίπτωση απ' όλα τα παραπάνω μοντέλα, είναι η τοποθέτηση του κωφού παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του, που τις περισσότερες φορές είναι το μοναδικό κωφό παιδί σε ολόκληρο το σχολείο. Η Meadow υποστηρίζει ότι το κωφό παιδί από πολύ νωρίς διαισθάνεται από το περιβάλλον ότι είναι το μοναδικό διαφορετικό παιδί, επειδή φοράει ακουστικά ή έχει κοχλιακό εμφύτευμα, έχει περίεργη ομιλία και

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία τόσο γρήγορα όσο τα άλλα παιδιά.

Το θέμα της φοίτησης των κωφών παιδιών σε ειδικά ή γενικά σχολεία ακουόντων έχει δημιουργήσει μεγάλες κι έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ίδιων των Κωφών. Οι υποστηρικτές της ενσωμάτωσης (μερική ή ολική φοίτηση των κωφών μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης) πιστεύουν ότι οι κωφοί μαθητές στα σχολεία ακουόντων έχουν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές με τους ακούοντες και τους εκπαιδευτικούς τους κι αποκτούν έτσι τις απαραίτητες δεξιότητες για την μελλοντική τους κοινωνική ένταξη. Επίσης, το φυσικό γλωσσικό περιβάλλον του γενικού σχολείου βοηθά το κωφό παιδί ν' αναπτύξει προφορικό λόγο. Τέλος, πιστεύουν ότι το περιβάλλον του γενικού σχολείου ακουόντων έχοντας υψηλότερους στόχους και απαιτήσεις και πλουσιότερο αναλυτικό πρόγραμμα από αυτό του ειδικού σχολείου, παρέχει στον κωφό μαθητή περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση.

Αντίθετα, αυτοί που διαφωνούν με την ενσωμάτωση και πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των κωφών παιδιών πρέπει να γίνεται στα ειδικά σχολεία, υποστηρίζουν ότι η κώφωση εμποδίζει την επικοινωνία των κωφών με τους ακούοντες μέσα στην τάξη της ενσωμάτωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση των κωφών μαθητών από το περιβάλλον του σχολείου, γεγονός που τους δημιουργεί έντονα προβλήματα στον τομέα της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης.

Τέλος, πολλοί έχουν εκφράσει φόβους ότι τα κωφά παιδιά στα σχολεία ακουόντων δε θα έχουν τις απαραίτητες παροχές που χρειάζονται για να εκπαιδευτούν σωστά. Αυτές οι παροχές σύμφωνα με τον McCartney περιλαμβάνουν τα παρακάτω: 1) εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στην αγωγή κωφών κι άλλους ειδικούς όπως ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, διερμηνείς Νοηματικής Γλώσσας, 2) πρόσβαση στην επικοινωνία του σχολείου, 3) τεχνολογικά βοηθήματα όπως ακουστικά, ειδικά τηλέφωνα για κωφούς, οπτικά συστήματα ήχων, ηχομονώσεις αιθουσών, Η/Υ σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας που υπάρχουν κωφοί μαθητές, 4) πρόσβαση των κωφών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, αθλητικές θεατρικές κ.ά. 5) παροχή κωφών εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτελούν μοντέλα για μίμηση για τους κωφούς μαθητές και 6) επαφή και σχέσεις με κωφούς μαθητές και πρόσβαση στην Κοινότητα των

Κωφών και την κουλτούρα τους κ.λπ.

Σήμερα, η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής αγωγής αποτελεί πραγματικότητα πιο γενικευμένου χαρακτήρα, αφού έχει υιοθετηθεί ως επίσημη πολιτική πολλών χωρών. Επίσης, η αυξανόμενη διεξαγωγή ερευνών στο αντικείμενο αυτό μάς παρέχει τη δυνατότητα για πιο αντικειμενικές τοποθετήσεις και επιλογές.

Στην ελληνική πραγματικότητα η συζήτηση για την ενσωμάτωση και ένταξη των κωφών παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης ξεκίνησε όταν από το 1982 δημιουργήθηκαν και άρχισαν να λειτουργούν από το Υπουργείο Παιδείας ειδικές τάξεις για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά σε σχολεία ακουόντων. Καμία όμως έρευνα δεν είχε γίνει ως το 1985 σχετικά με την ενσωμάτωση των κωφών παιδιών στη χώρα μας. Το 1985 το Πανεπιστήμιο Πατρών ξεκίνησε να συλλέγει στοιχεία σχετικά με το θέμα αυτό. Οι κυριότερες μελέτες που εκπονήθηκαν είχαν ως στόχο την αποτίμηση των αναγκών των κωφών μαθητών στα περιβάλλοντα ένταξης όπως αυτές γίνονταν αντιληπτές από τρεις διαφορετικές ομάδες ανθρώπων: τους γονείς των κωφών παιδιών, τους δασκάλους και τους κωφούς απόφοιτους των γενικών σχολείων, με κύρια επιδίωξη την ιεράρχηση των κατάλληλων προτεραιοτήτων σ' αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών. Παράλληλα, άλλες έρευνες είχαν σκοπό να καταγράψουν τις εμπειρίες των κωφών αποφοίτων από ειδικά σχολεία και σχολεία ακουόντων σε μια πρώτη προσπάθεια σύγκρισης των δύο αυτών συστημάτων εκπαίδευσης από τη σκοπιά των ίδιων των κωφών.

Μέχρι σήμερα οι εκπαιδευτικές επιλογές των κωφών παιδιών στην Ελλάδα κινούνται ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικά συστήματα: ειδικό σχολείο ή ένταξη στα σχολεία ακουόντων. Ωστόσο, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο που εφαρμόζεται τη τελευταία δεκαετία είναι φανερό πως δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών καθώς και άλλων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία των ακουόντων μέσα από διαφορετικά πλαίσια ένταξης και συμμετοχικής εκπαίδευσης όπως η πλήρης ή μερική ενσωμάτωση του κωφού παιδιού σε κοινή τάξη με ακούοντες μαθητές ή η παρακολούθηση τμήματος ένταξης που βρίσκεται μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου.

ΤΟ 18^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Στην Πάτρα, στο 18ο Γυμνάσιο στην περιοχή της Αρόης, λειτουργούν ειδικά τμήματα και Λυκειακές Τάξεις Κωφών/βαρήκοων από το έτος 1985. Η εκπαίδευση των Κωφών και βαρήκοων μαθητών στο Σχολείο μας γίνεται από εξειδικευμένους καθηγητές στην Αγωγή Κωφών, που γνωρίζουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και εφαρμόζουν δίγλωσση μέθοδο επικοινωνίας. Οι μαθητές ενισχύονται τόσο στη πρώτη τους γλώσσα όσο και στη δεύτερη ανεξάρτητα από την ακουστική τους κατάσταση (κώφωση ή βαρηκοΐα, με ή χωρίς ακουστικό ενίσχυσης ακοής ή κοχλιακό εμφύτευμα). Η αξιολόγηση των Κωφών και βαρήκοων μαθητών γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, για να επιδιώκεται και να επιτυγχάνεται η καταλληλότερη μέθοδος που ταιριάζει εξατομικευμένα σε κάθε μαθητή.

Εφαρμόζοντας το μοντέλο αντίστροφης συνεκπαίδευσης (inverse inclusion), γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία της εκπαίδευσης κωφών, επιδιώκεται η άμεση επικοινωνία κωφών, βαρήκοων και ακουόντων μαθητών του σχολείου μας. Μέσω του προγράμματος Αγωγής Υγείας με τίτλο «Βάζω...Νόημα στη ζωή μου» ακούοντες μαθητές της Α΄ Γυμνασίου του σχολείου μαθαίνουν ένα βασικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα. Προσεγγίζουν πολιτιστικά στοιχεία της κοινότητας των Κωφών και μαθαίνουν ότι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι αξία απαραίτητη για να συνυπάρχουμε, και στην αναπηρία δεν χωρά οίκτος και λύπηση.

Πέρα όμως από την εξειδίκευση που απαιτείται να έχει ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής

είναι φανερό ότι σήμερα και οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θα πρέπει να κατέχουν τουλάχιστον τις γνώσεις εκείνες που θα τους ευαισθητοποιήσουν και θα τους οδηγήσουν σε καλύτερη και προσφορότερη συνεργασία με τους ειδικούς. Ένας ακόμη λόγος που κρίνουμε ότι ενισχύει την παραπάνω σκέψη είναι ότι όλο και περισσότερα κωφά ή βαρήκοα παιδιά εκπαιδεύονται πλέον σε σχολικές μονάδες της γενικής και όχι της ειδικής αγωγής, σύμφωνα πάντα και με τα διεθνή δεδομένα.

Δεν είναι όμως δυνατόν να εντάξουμε ένα κωφό παιδί σε τάξη ακουόντων χωρίς την ανάλογη προετοιμασία.

Πριν, λοιπόν, εντάξουμε ένα κωφό ή βαρήκοο παιδί σε τάξη ακουόντων πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα

όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και φυσικά οι μαθητές. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από συζητήσεις, προβολές ανάλογων ταινιών που θα έχουν ως σκοπό τη διαφορετική επικοινωνία και την ευαισθητοποίηση όλων.

Η καμπάνια ευαισθητοποίησης για το σχολείο ή την τάξη υποδοχής του Κωφού- βαρήκοου μαθητή μπορεί να περιλαμβάνει:

- Την παρουσίαση της Χάρτας του Ο.Η.Ε. για τα ανθρώπινα δικαιώματα και συζήτηση ή υλοποίηση σχεδίου εργασίας (project) με θέμα τα δικαιώματα όλων των παιδιών για ισότιμη εκπαίδευση.
- Παρουσίαση ταινιών με πρωταγωνιστές ή θέματα σχετικά με τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. Τα παιδιά ενός κατώτερου Θεού. Ο άνθρωπος της βροχής. Το αριστερό μου πόδι, κ.ά.).
- Παρουσίαση της βιντεοκασέτας της Μονάδας Αγωγής Κωφών του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα:

«Η Κοινότητα των Κωφών» και με αφορμή την παρουσίαση αυτή συζήτηση για τους Κωφούς – βαρήκοους και τις ιδιαίτερες επικοινωνιακές και πολιτισμικές ανάγκες τους. Παρόμοιες κασέτες μπορείτε να βρείτε και στις οργανώσεις Κωφών.

- Παρουσίαση ενότητας με θέμα: «Βαρηκοΐα – Κώφωση – Ακουστικά – Νοηματική Γλώσσα κ.ά.». Υλικό υπάρχει η δυνατότητα να αντληθεί από διάφορους οδηγούς. Καλό είναι να υπάρχουν στα σχολεία Κοινωνικοί Λειτουργοί και Ψυχολόγοι που θα ενημερώνουν συνεχώς τους μαθητές για τις διάφορες εκπαιδευτικές ή άλλες ανάγκες των κωφών ή βαρήκοων μαθητών.

Αν όμως δεν υπάρχουν αυτοί οι επιστήμονες τότε το ρόλο τους αναλαμβάνει ίδιος ο εκπαιδευτικός κωφών. Έτσι για παράδειγμα μπορούμε:

- Να διοργανωθούν σεμινάρια Νοηματικής Γλώσσας και για τους κωφούς μαθητές και για τους ακουόντες μαθητές/εκπαιδευτικούς/γονείς.
- Να διοργανωθούν ανταλλαγές επισκέψεων μεταξύ των σχολείων κωφών και των ακουόντων. Αυτό φυσικά θα γίνει μέσα από προγράμματα συνεργατικά π.χ. θέατρο, παιχνίδι, κατασκευές, κ.ά.
- Να γίνονται επισκέψεις οργανώσεις κωφών και να υπάρχει ενημέρωση άμεσα από τους κωφούς για

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

τα προβλήματά τους.

- Να παρέχεται διερμηνεία της Νοηματικής Γλώσσας σε όλες τις σχολικές εκδηλώσεις.
- Να συνεργάζονται τα κωφά με τα ακούοντα παιδιά σε διάφορους τομείς, έτσι ώστε να αναπτυχθούν μεταξύ τους δεσμοί αλληλοκατανόησης και φιλίας.
- Να ενθαρρύνονται οι κωφοί μαθητές να συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι, να μη θίγουν μέσα από τον υπέρ προστατευτισμό τους την ελευθερία της προσωπικότητας των κωφών μαθητών και να προτρέπουν τους ακούοντες μαθητές, όταν μιλούν με τον κωφό ή βαρήκοο συμμαθητή τους:

- να στέκονται ή να κάθονται σε κοντινή απόσταση,
- να κοιτάζουν τις μαθήτριες κάθε φορά που τους μιλούν,
- να υπάρχει φως στο πρόσωπο του ομιλητή,
- να μη στέκονται στο παράθυρο, όταν μιλούν, γιατί γίνεται σκοτεινό το πρόσωπό τους,
- να μη καλύπτουν το στόμα με το χέρι τους και να μη μασάνε τσίχλα,
- να μιλούν αργά και καθαρά και ένας-ένας
- να μη μουρμουρίζουν, να μη μιλούν ψιθυριστά και να μη φωνάζουν
- όταν αλλάζουν θέμα, να ενημερώνουν τις συμμαθήτριές τους

Το περιβάλλον της τάξης πρέπει να τροποποιηθεί επίσης. Η διάταξη των θρανίων πρέπει να είναι σε ημικόκλιο, έτσι ώστε ο κωφός μαθητής να έχει οπτική επαφή με όλους τους συμμαθητές του. Το αυτί που ακούει καλύτερα να στρέφεται προς τον εκπαιδευτικό και όχι προς τον τοίχο. Το πρόσωπο του εκπαιδευτικού να φωτίζεται, για να μπορεί το κωφό παιδί να κάνει καλύτερη χειλεανάγνωση κι αν είναι δυνατόν να κάθεται με κάποιον συμμαθητή του, ο οποίος θα είναι σε θέση να τον βοηθάει κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εκτός από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη μπορεί να παρευρίσκεται και κάποιος διερμηνέας της νοηματικής γλώσσας. Αυτός βοηθάει τον κωφό μαθητή όχι μόνο μετατρέποντας την ομιλία του δασκάλου σε νοηματική γλώσσα, αλλά παρακολουθώντας την όλη μαθησιακή και όχι μόνο πρόοδο του παιδιού.

Ο θόρυβος που προξενείται μέσα στην τάξη ή έρχεται

από το εξωτερικό περιβάλλον πρέπει τουλάχιστον να ελαχιστοποιηθεί, γιατί συγχέει τα ακουστικά ερεθίσματα του παιδιού.

Για μια σωστή επικοινωνία μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός πρέπει:

- Να βεβαιώνεται ότι ο κωφός μαθητής τον παρακολουθεί.
- Να μιλάει καθαρά και να μη σκεπάζει το πρόσωπό του.
- Να φωτίζεται το πρόσωπό του, έτσι ώστε να διευκολύνεται η χειλεανάγνωση.
- Να κάνει ανοιχτές ερωτήσεις και όχι κλειστές που απαντώνται με ένα ΝΑΙ ή ΟΧΙ.
- Να επαναλαμβάνει κάτι που δεν κατάλαβε ο μαθητής με διαφορετικό τρόπο, ίσως και γραπτά, αν αυτό κρίνεται απαραίτητο.
- Να δείχνει κάθε φορά στον κωφό μαθητή ποιος μιλάει και να υπενθυμίζει στους υπόλοιπους να τον κοιτάζουν όταν μιλάνε.
- Να φροντίζει έτσι ώστε να μη μιλάνε όλοι μαζί ταυτόχρονα.
- Να δίνει το νέο λεξιλόγιο γραπτά και ύστερα να αρχίζει το μάθημα.
- Να μην περιφέρεται στην τάξη και να μη στρέφει την πλάτη του όταν μιλάει.
- Να βοηθάει τη μάθηση και με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαφανοσκόπεια ή άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.
- Να φροντίζει έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές.
- Να αναθέτει σε έναν ακούοντα μαθητή να κρατάει σημειώσεις έτσι ώστε ο κωφός να κάνει απερίσπαστος χειλεανάγνωση.
- Να φροντίζει έτσι ώστε όταν οι άλλοι μαθητές διαβάζουν δυνατά την ανάγνωση ο κωφός να τη διαβάζει σιωπηρά.
- Όταν κάποιο π.χ. βίντεο δεν έχει υπότιτλους να φροντίζει να προστεθούν κι αν αυτό είναι δύσκολο, να δίνει προκαταβολικά στο κωφό παιδί μια περίληψη.
- Να συνοψίζει στο τέλος κάθε μαθήματος.

Εμείς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουμε παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και αυτοί να φαίνονται καθαρά μέσα

από τα αναλυτικά προγράμματα που χρησιμοποιούμε, με βάση τα οποία θα προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας. Επίσης πρέπει να καταλάβουμε ότι δεν δίνουμε μόνο γνώσεις στο κωφό παιδί, αλλά του στηρίζουμε την αυτοεκτίμησή του και την κοινωνική του ένταξη.

Φυσικά το Α και το Ω της όλης προσπάθειας του εκπαιδευτικού είναι η άριστη συνεργασία με τους γονείς ιδιαίτερα του κωφού παιδιού. Οι γονείς γνωρίζουν πολλά περισσότερα και μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά έτσι ώστε η παιδαγωγική διαδικασία να συνεχίζεται και στο σπίτι. Εδώ κρίνεται απαραίτητο το «τετράδιο επικοινωνίας». Επομένως η εκπαίδευση των κωφών παιδιών εξαρτάται άμεσα από την επιλογή του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης. Η κοινότητα των εκπαιδευτικών διερωτάται αν τα κωφά παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται μέσα στα γενικά σχολεία ή σε ειδικά σχολεία και τμήματα ένταξης.

Τα τελευταία χρόνια η ιδέα της ένταξης, της ενσωμάτωσης και πρόσφατα της συνεκπαίδευσης κερδίζει συνεχώς έδαφος και έχει επηρεάσει τις πολιτικές επιλογές και πρακτικές σε πολλά κράτη. Η πίεση για την πλήρη συμμετοχή (inclusion) των κωφών στο πρόγραμμα του σχολείου των ακουόντων, η φοίτηση δηλαδή των κωφών παιδιών στις συνηθισμένες τάξεις μαζί με τα ακούοντα παιδιά, με την παροχή ειδικών υπηρεσιών και διερμηνέων νοηματικής, είναι ένα από πιο επίκαιρα θέματα συζήτησης διεθνώς. Αποτέλεσμα της πίεσης για συνεκπαίδευση είναι η αποδοχή της ιδέας της ενσωμάτωσης από πολλές κυβερνήσεις, συνέπεια της οποίας είναι η συρρίκνωση των σχολείων-οικοτροφείων και, γενικά, των ειδικών σχολείων κωφών στις Η.Π.Α. και σε πολλές άλλες χώρες. Η νέα αυτή πραγματικότητα προβληματίζει ιδιαίτερα την κοινότητα των Κωφών διεθνώς, η οποία θεωρεί τα ειδικά σχολεία – οικοτροφεία κοιτίδες διάδοσης και διατήρησης της νοηματικής γλώσσας και της πολιτισμικής κληρονομιάς της κοινότητάς τους. Πολλοί ειδικοί συντάσσονται με τις απόψεις των Κωφών, θεωρώντας ότι τα κωφά παιδιά στα σχολεία ακουόντων θα στερηθούν τις απαραίτητες παροχές και τη συναισθηματική και πολιτιστική στήριξη που χρειάζονται για να αποκτήσουν και να ολοκληρωθούν ως προσωπικότητες.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στην εκπαίδευση των κωφών/βαρήκων μαθητών εμείς οι εκπαιδευτικοί

τους έχουμε δύο επιλογές: είτε επικεντρώναστε στην «κώφωση» είτε επικεντρώνουμε την προσοχή μας στις δυνατότητες των μαθητών μας και αναζητάμε τρόπους αξιοποίησης αυτών των δυνατοτήτων στη διδασκαλία μας. Πρέπει να μένουμε προσηλωμένοι στον στόχο μας που είναι η παροχή ποιοτικής και ισότιμης με τα ακούοντα παιδιά εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί πλέον σήμερα γνωρίζουμε από τα δεδομένα πολλών χρόνων ερευνών ότι τα κωφά παιδιά έχουν δυνατότητες να κατακτήσουν όλες τις γνώσεις όπως τα ακούοντα παιδιά, με την προϋπόθεση ότι τους παρέχεται κατάλληλη εκπαίδευση. Είναι στο χέρι μας να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε απαιτητικά και κατάλληλα για τους μαθητές μας προγράμματα εκπαίδευσης.

Τα στοιχεία που επηρεάζουν τη σχολική και τη κοινωνική ενσωμάτωση ενός κωφού παιδιού εξαρτώνται από πληθώρα διαμορφωτικών παραγόντων οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε προσπάθεια σχεδιασμού προγραμμάτων ένταξης.

Εάν ένας κωφός μαθητής τοποθετείται σε ένα περιβάλλον «πλήρους συμμετοχής» σε ένα γενικό σχολείο όπου η πλειοψηφία των μαθητών είναι ακούοντες τότε η επιτυχία ή η αποτυχία της ενσωμάτωσης του συγκεκριμένου παιδιού εξαρτάται από παράγοντες όπως: (α) τα χαρακτηριστικά και το υπόβαθρο του μαθητή, (β) τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος μέσα και έξω από αυτό, (γ) το επίπεδο εκπαίδευσης και μόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, (δ) τη στήριξη της οικογένειας, (ε) τις γενικότερες στάσεις των ακουόντων μαθητών απέναντι στο κωφό συμμαθητή τους και τέλος (στ) τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση του κωφού μαθητή. Συνεπώς, η απάντηση στο ερώτημα ποιες είναι οι επιδράσεις που ασκεί η σχολική ενσωμάτωση στους κωφούς μαθητές εξαρτάται από στοιχεία όπως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κωφού παιδιού που βιώνει την ενσωμάτωση, τον τρόπο και το είδος της σχολικής ενσωμάτωσης (συνήθη τάξη του γενικού σχολείου ή τμήμα ένταξης) και το τι, τελικά, συμβαίνει μέσα στο χώρο του σχολείου και της τάξης.

Κλείνοντας, είναι ωφέλιμο να έχουμε πάντα υπ' όψη μας ότι οι κωφοί μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν & να πετύχουν υψηλή εκπαιδευτική πρόοδο

- όταν τους δοθεί η ευκαιρία ν' αναπτύξουν τις ικανότητές τους,
- όταν το πρόγραμμα δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους,

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

όταν εμείς, οι εκπαιδευτικοί τους, έχουμε υψηλά κίνητρα & υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές και την εργασία τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bender, R. (1970). *The conquest of deafness*. Cleveland: Case Western Reserve. Clough, P. and Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: A*

Student's guide. London: Paul Chapman Publishing.

Craig, W. and Craig, H. (1975). *Programs and Services for the Deaf in the United States*. *American Annals of the Deaf*, 122, pp. 53-296.

Harrison, D. (1988). *The education of hearing Impaired children in local ordinary schools – a survey in I.G.* Taylor (ed). *The Education of the Deaf: Current Perspectives*. London: Groom Helm.

Λαμπροπούλου, Β. (1999b). 2ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης, Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΕΘ-ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΑΣ.

Λαμπροπούλου Β. (2001). *Πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κωφού παιδιού*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Μονάδα Αγωγής Κωφών. Πάτρα.

Λαμπροπούλου Β., Χατζηκακού Κ., Βλάχου Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών και βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές – Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας*

εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Μονάδα Αγωγής Κωφών. Πάτρα.

Lampropoulou, V. (1998). *The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study*. In A. Weisel (Ed.), *Insights into Deaf Education: Current Theory and Practice*. Tel Aviv Academic Press: Ramot Publishing.

Lynas, W. (1986). *Intergrating the Handicapped into Ordinary Schools*. London: Groom Helm.

Martens, D.M. (1989). *Social Experiences of hearing-impaired high school youth*.

American Annals of the Deaf, 139, pp. 15-19

McCartney, B. D. (1994). *Inclusion As a Practical Matter*. *American Annals of the Deaf*, 139,2, pp.161-162.

Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Berkeley University of California Press.

Moores, D. F. (1996). *Educating the Deaf. Psychology Principles and Practices*.

Boston:Houghton Mifflin Company.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

ΝΟΜΟΣ 2817/2000 (ανακτήθηκε τελευταία φορά 1/11/2021) ΝΟΜΟΣ 3699/2008 (ανακτήθηκε τελευταία φορά 1/11/2021)

Με Ένα Επιπλέον Χρωμόσωμα σε Τάξη του Ελληνικού Τυπικού Σχολείου: Μελέτη Περίπτωσης Παιδιού Α' Δημοτικού

Αικατερίνη Κόγια

Ειδική Παιδαγωγός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στους μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και αναπηρία εντάσσονται και τα παιδιά με χρωμοσωμικές διαταραχές όπως το Σύνδρομο Down. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια, το εκπαιδευτικό πλαίσιο για αυτά τα παιδιά ήταν μόνο το Ειδικό Σχολείο. Όμως, τα τελευταία χρόνια, με τον 3699/2008, τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του τυπικού σχολείου μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, ακολουθώντας και εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, στοχεύοντας την αποδοχή και την ισότιμη ένταξη των παιδιών με σύνδρομο Down στο μαθητικό πληθυσμό των τάξεων του Τυπικού Σχολείου. Τα παιδιά με ένα επιπλέον χρωμόσωμα, παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας, την ομιλία, τη μνήμη καθώς και την αδρή και λεπτή κινητικότητα, ενώ η οπτική τους μνήμη είναι εξαιρετικά ισχυρή. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχτεί, πως μέσα από τον θεσμό της Συνεκπαίδευσης και με την παράλληλη εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη, ώστε να γίνει το ένα επιπλέον χρωμόσωμα έναυσμα για την υλοποίηση του οράματος, ένα σχολείο για όλους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας προωθεί τη συνεκπαίδευση παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο πλαίσιο του Τυπικού Σχολείου, στοχεύοντας στη θετική αλληλεπίδραση, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Πολυχρονοπούλου, 2012. Snowling, Nash, & Henderson, 2008) και την επίτευξη της κοινωνικής τους αποδοχής (Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021). Σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του άρθρου 6 του νόμου 3699/2008, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δύνανται να φοιτούν σε τάξεις του Τυπικού Σχολείου και να παρακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σπουδών τους υποστηριζόμενοι από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, βάσει σχετικής γνωμάτευσης από Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Η υποστήριξη των μαθητών/τριών ως προς τις ώρες και τους βασικούς άξονες των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) ορίζονται από την παράγραφο 5 του άρθρου 4 του νόμου 3699/2008, όπως τροποποιήθηκε από το άρθρο 11, παράγραφος 5 του νόμου 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) καθώς και από την ισχύουσα υπουργική απόφαση 48275 (ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019).

Ένα από τα πιο συχνά γενετικά σύνδρομα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία είναι το σύνδρομο Down, το οποίο οφείλεται σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες στο 21ο ζεύγος χρωμοσωμάτων και παρουσιάζεται σε συχνότητα 1:500 έως 1:1.000 γεννήσεις (Laws & Millward, 2001. Selikowitz, 2008). Το 95% των ατόμων εμφανίζει σύνδρομο Down λόγω τρισωμίας στο 21ο ζεύγος, καθώς το άτομο έχει 47 χρωμοσώματα έναντι 46 των ατόμων τυπικής ανάπτυξης (Polloway, Auguste, Smith, & Peters, 2017). Η τρισωμία μπορεί να συμβεί λόγω μη διαχωρισμού του 21ου ζεύγους των χρωμοσωμάτων κατά τη διαδικασία σχηματισμού των γεννητικών κυττάρων, κι από τη γονιμοποίησή του θα προκύψει έμβρυο με τρία χρωμοσώματα στο 21ο ζεύγος. Περίπου το 4% των ατόμων με χρωμοσωμικές ανωμαλίες οφείλεται σε μετάθεση και προσκόλληση πλεονάζοντος χρωμοσώματος ή μέρος αυτού σε άλλα χρωμοσώματα (Τριάρχου, 2006), ενώ μόλις το 1% με 2% των ατόμων με σύνδρομο Down προκύπτει από μωσαϊσμό, κατά τον οποίο δεν εμφανίζεται σε όλα τα κύτταρα η τρισωμία στο 21ο ζεύγος και συνεπώς όσο περισσότερα είναι τα κύτταρα με την τρισωμία τόσο βαρύτερα να είναι τα συμπτώματα του συνδρόμου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Ο συχνότερος παράγοντας κινδύνου απόκτησης παιδιού με σύνδρομο Down είναι η ηλικία της μητέρας σε συνάρτηση με τη βιολογική γήρανση των ωοθηκών (Sherman Allen, Bean, & Freeman, 2007), καθώς μια 20χρονη γυναίκα έχει πιθανότητα 1:1.400, μια 45 ετών 1:32 (Tracy, 2011) ενώ κάποια 49 ετών 1:10 (Perkins, 2017). Ένας ακόμα παράγοντας κινδύνου του τύπου της μετάθεσης του συνδρόμου Down είναι η κληρονομικότητα. Είναι δυνατό σε έναν γονέα τυπικής ανάπτυξης με 46 χρωμοσώματα ένα μέρος του χρωμοσώματος να είναι μετατεθειμένο σε λανθασμένη θέση. Συνεπώς, το το 21ο χρωμόσωμα του απογόνου του συνδυασμένο με το πλεονάζον χρωμόσωμα ή τμήμα αυτού, να εμφανίζει σύνδρομο Down (Sherman Allen, Bean, & Freeman, 2007).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ

Τα παιδιά με σύνδρομο Down αναγνωρίζονται εύκολα ήδη από τις πρώτες ημέρες της ζωής τους καθώς παρουσιάζουν έναν χαρακτηριστικό φαινότυπο. Συνηθέστερα χαρακτηριστικά είναι το χαμηλό ανάστημα, το μικρό κεφάλι, το επίπεδο πρόσωπο, η ύπαρξη μιας δερματικής πτυχής στη γωνία των ματιών τους, με αποτέλεσμα μια ελαφρά ανοδική κλίση στις εξωτερικές τους γωνίες. Επιπλέον, η στοματική κοιλότητα των παιδιών με το σύνδρομο είναι μικρή σε αντίθεση με την ευμεγέθη, υποτονική, προεξέχουσα γλώσσα τους, ενώ παρουσιάζουν πιο αργή ανάπτυξη της οδοντοστοιχίας τους, σε συνδυασμό με οδοντικές ανωμαλίες, όπως η εμφάνιση λιγότερων και μικρότερων δοντιών, καθώς τα νεογιλά δόντια εμφανίζονται με καθυστέρηση έξι έως δεκαοχτώ μηνών σε σύγκρισή με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η ποικίλη διάταξη και η απουσία των πλευρικών κοπήρων και των τριών γομφίων (Macho, Coelho, Areias, Macedo, & Andrade, 2014). Παρομοίως, τα αυτιά και η μύτη τους είναι μικρά σε μέγεθος με δυσπλασίες, με αποτέλεσμα την ύπαρξη προβλημάτων ακοής και τη στοματική αναπνοή αντίστοιχα. Τα άνω και κάτω άκρα του σώματός τους είναι κοντά και πλατιά. Οι παλάμες τους εμφανίζουν μια μονή εγκάρσια παλαμιαία πτυχή, αντί των δύο στα άτομα τυπικής ανάπτυξης ενώ στα πέλματα υπάρχει μεγάλη αυλάκωση μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου δακτύλου. Συμπληρωματικά, στα παιδιά με σύνδρομο Down παρατηρείται υπερευλυγισία των αρθρώσεων, μυϊκή υποτονία, δυσλειτουργίες του ανοσοποιητικού

τους συστήματος και αυξημένος κίνδυνος για σοβαρά προβλήματα υγείας (Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021. Weijerman & De Winter, 2010).

Περίπου το 40% από τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν μέτρια έως σοβαρή νοητική καθυστέρηση, ενώ μικρότερα ποσοστά εμφανίζουν βαριά νοητική αναπηρία και οριακή νοημοσύνη (Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021). Γενικότερα, τα άτομα με νοητική αναπηρία λόγω γενετικών ανωμαλιών παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς τη γλωσσική κατανόηση και έκφραση παρεμποδίζοντας την περαιτέρω γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ακόμα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, λόγω δυσκολιών στον συντονισμό των κινήσεων ματιού-χεριού (Hamilton, 1993. Trenholm & Mirenda, 2006), με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η εκπαιδευτική τους εξέλιξη και να παρουσιάζουν αποκλίσεις συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Snowling, Nash, & Henderson, 2008).

Τα παιδιά με χρωμοσωμικές ανωμαλίες αντιμετωπίζουν καθυστέρηση στην παραγωγή, κατανόηση και εκμάθηση της γλώσσας και της ομιλίας, καθώς η κίνηση της ευμεγέθους γλώσσας τους εντός της περιορισμένης στοματικής κοιλότητας αλλά και των χειλιών για τη σωστή και γρήγορη άρθρωση των φωνημάτων είναι δύσκολη (Dodd & Thompson, 2001. Hamilton, 1993), με αποτέλεσμα την παραγωγή αδιάληπτης ομιλίας (Granhholm & Gullberg, 2010). Χαρακτηριστικό είναι ότι για τα παιδιά με σύνδρομο Down αρχίζουν η επικοινωνία αρχίζει στους 24-36 μήνες, ενώ τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ήδη από τον ένατο μήνα από τη γέννησή τους. Σύμφωνα με τον Charpman (2006) τα παιδιά με σύνδρομο Down αντιμετωπίζουν προβλήματα άρθρωσης, δυσκολεύονται ή και αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν σύνθετες συντακτικές δομές και γραμματικούς κανόνες. Έχουν αδύναμη εργαζόμενη μνήμη και δυσκολεύονται να συγκρατούν και να επεξεργάζονται λεκτικές πληροφορίες, να διατηρούν στη μνήμη τους και να ανακαλούν ακολουθίες πληροφοριών αλλά η λεκτική κατανόησή τους είναι υψηλή (Pulina, Vianello, & Lanfranchi, 2019). Βέβαια, παρουσιάζουν ελλείμματα και στη μακροπρόθεσμη μνήμη δυσχεραίνοντας τη διεύρυνση του λεξιλογίου τους και την παραγωγή μακροσκελών προτάσεων (Granhholm & Gullberg, 2010). Ωστόσο, συνήθως έχουν ισχυρή οπτική μνήμη. Επομένως, μαθαίνουν ταχύτερα,

όταν οι νέες πληροφορίες τους παρουσιάζονται οπτικά (Bird & Buckley, 1994).

Αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, τα παιδιά με χρωμοσωμική τριχρωμία δυσκολεύονται στην αυτόνομη ανταπόκριση σε περίπλοκες ή άγνωστες κοινωνικές καταστάσεις (Van Gameren-Oosterom, Fekkes, & Reinjured, 2013). Παράλληλα, η συννοσηρότητα του συνδρόμου (υποτονία, συγγενείς καρδιοπάθειες, κ.α.) παρεμποδίζει την ομαλή σωματική και κοινωνική λειτουργικότητά τους (Barr & Shields, 2011). Αξιοσημείωτο εμπόδιο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης είναι η καθυστέρηση ανάπτυξης επικοινωνιακού λόγου ή ομιλίας συνολικά και η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου των ατόμων με σύνδρομο Down συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Jackson, Cavenagh, & Gibbens, 2014. O'Toole, Lee, Gibbon, Van Bysterveldt, & Hart, 2018). Η χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας από παιδιά με σύνδρομο Down στο Τυπικό Σχολείο δυσχεραίνει την επικοινωνιακή και κοινωνική αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές/τριες. (O'Toole, Lee, Gibbon, Van Bysterveldt, & Hart, 2018).

ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάγκας (1994) και τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία (2006), όπως επικυρώθηκε από την Ελληνική Βουλή με τον νόμο 4074/2012 (ΦΕΚ 88/Α/11-4-2012), αναφέρεται για πρώτη φορά η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες στο Τυπικό Σχολείο, υποστηριζόμενα από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης (Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021).

Η θετική επίδραση της συμπερίληψης των παιδιών με σύνδρομο Down στην Τυπική Εκπαίδευση επισημαίνεται από τους Buckley, Bird, Sacks και Archer (2006). Συγκρίνοντας άτομα με σύνδρομο Down στα Τυπικά Σχολεία υποστηριζόμενα από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, με άτομα που είχαν φοιτήσει αποκλειστικά σε Ειδικά Σχολεία, παρόμοιων δυνατοτήτων και κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, διαπιστώθηκε ότι μέσω της συνεκπαίδευσης βελτιώθηκαν οι επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών/τριών με χρωμοσωμικές ανωμαλίες, λόγω γλωσσικών, προφορικών και γραπτών ερεθισμάτων που λάμβαναν από το

εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι η συνεκπαίδευση με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/τριες, που λειτουργούν ως πρότυπα, προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία, την ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών και την απόκτηση μαθηματικών γνώσεων. Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down σε Τυπικά Σχολεία προηγούνταν 5-6 έτη γνωστικά στον προφορικό και γραπτό λόγο συγκριτικά με άτομα σε σχολεία Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, επισημαίνεται, πως παρά τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down στα Τυπικά Σχολεία και την απόκτηση συμπεριφορών συναφών της βιολογικής τους ηλικίας, η κοινωνικοποίηση και η κοινωνική τους ενσωμάτωση δεν επετεύχθη παρόλη την καθημερινή συναναστροφή τους με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Παρομοίως σε μελέτη του 1996 για την Εθνική Εταιρεία για το Σύνδρομο Down, γονείς παιδιών με χρωμοσωμικές ανωμαλίες διαπίστωσαν πολλαπλά οφέλη από τη φοίτηση των παιδιών τους σε Τυπικά Σχολεία, όπως την υψηλή αυτοεκτίμηση, την ανεξαρτησία στις καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης, τα υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τις πιο θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη βελτίωση του προφορικού και επικοινωνιακού λόγου των παιδιών τους (Γκιαούρη, Αλευριάδου, & Ραχανιώτη, 2021).

Η εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στα Τυπικά Σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση, καθώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών/τριών απαιτούν υποστήριξη από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής σχεδιάζουν και εφαρμόζουν λειτουργική διδασκαλία των σχολικών αντικειμένων, στοχεύοντας στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης (Boundy, Hargreaves, Baxter, Holton, & Burgoyne, 2023). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θέτουν σαφώς προσδιορισμένες συμπεριφορές-στόχους, εφαρμόζουν διαδοχική μάθηση, παρέχουν υποδείξεις και θετική ενίσχυση των μαθητών/τριών, εποπτεύουν την πρόδό τους και τροποποιούν καταλλήλως τη διδασκαλία, όταν κρίνεται απαραίτητο (Drasgow, Wolery, Chezan, Halle, & Hajjaghamohseni, 2017). Τέτοιες παρεμβάσεις, σε μαθητές/τριες με σύνδρομο Down στην Α' τάξη Τυπικού Σχολείου, είναι η χρήση πλαστελίνης για τον σχηματισμό των γραμμάτων

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

και των αριθμών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητάς αλλά και την αντιμετώπιση των ανατομικών δυσκολιών και της μυϊκής υποτονίας, που παρουσιάζονται κατά τη χρήση του μολυβιού. Επιπλέον, ιδιαίτερος βοηθητική είναι η χρήση καθοδηγητικών κουκίδων, με στόχο ο μαθητής/τρια με το σύνδρομο να βοηθηθεί στην εκμάθηση της ορθής γραφής των γραφημάτων και των αριθμών.

Παράλληλα, η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να επιτευχθεί με καρτέλες συλλαβών με οπτικοποιημένες λέξεις. Επιπλέον, ένας πιο παιγνιώδης τρόπος κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης με την ταυτόχρονη προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με σύνδρομο Down αποτελεί η χρήση χαλιού φωνολογικής επίγνωσης, αρχικά για την αναγνώριση των φωνημάτων και στη συνέχεια για τη σύνθεση και τη κατάτμηση συλλαβών και λέξεων. Ακολούθως, στοχοθετείται η κατάκτηση της αναγνωστικής διαδικασίας, μέσω της αποκωδικοποίησης, της ταύτισης γραφημάτων-φωνημάτων, του σχηματισμού συλλαβών και η ανάγνωση ολόκληρων λέξεων και μικρών φράσεων. Η ύπαρξη προβλημάτων στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας ισοδυναμεί με χαμηλή αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου, 2007). Βέβαια, η κατάκτηση της αναγνωστικής διαδικασίας επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης, βασίζομενη στη χρήση των υφιστάμενων γνώσεων του ατόμου και τη σύνδεσή τους με προϋπάρχουσες.

Σύμφωνα με μελέτες, αν και η κατανόηση του προφορικού λόγου είναι παρόμοια σε άτομα με σύνδρομο Down ανεξαρτήτως του σχολείου φοίτησής τους, ο προφορικός λόγος των παιδιών στα Τυπικά Σχολεία είναι κατά 2½ έτη πιο ανεπτυγμένος συγκριτικά με τα παιδιά στα Ειδικά Σχολεία (Buckley, Bird, Sacks, & Archer, 2006). Επομένως, ο ονοματισμός και έπειτα η διατύπωση ερωτήσεων κλειστού τύπου και αργότερα βαθμιαία πιο ανοιχτού τύπου για αντικείμενα εντός του οπτικού πεδίου ή έντονου ενδιαφέροντος, για προσωπικά αντικείμενα αλλά και για αντικείμενα χρήσιμα εντός του σχολικού χώρου, με παράλληλη εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων όπως είναι τα χρώματα, τα μεγέθη, οι υφές και η χρησιμότητα, ενισχύουν τον προφορικό και επικοινωνιακό λόγο των παιδιών.

Αναφορικά με τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών σε παιδιά με σύνδρομο Down, υποστηρίζεται η θετική επίδραση των παραδειγμάτων και της οπτικοποίησης

των ποσοτήτων. Παράλληλα τονίζεται η σύνδεσή τους με τη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή/τριας. Η εκμάθηση μαθηματικών ποσοτήτων στην Α' τάξη του Τυπικού δημοτικού Σχολείου μέχρι τη δεκάδα μπορεί να γίνει μέσω της οπτικοποίησης των ποσοτήτων χρησιμοποιώντας αντικείμενα του ίδιου του παιδιού για τα οποία νοιάζεται (κτητικότητα αντικειμένων). Επιπλέον, για τη διδασκαλία των πράξεων της πρόσθεσης και της αφαίρεσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν χρωματιστά ξυλάκια χειροτεχνίας διαχωρίζοντας με διαφορετικά χρώματα τις προστιθέμενες ή αφαιρούμενες ποσότητες. Ωστόσο, για πράξεις που υπερβαίνουν τη δεκάδα η οπτικοποίηση μπορεί να γίνει με τη χρήση πλαστικοποιημένης αριθμογραμμής, μόνιμα τοποθετημένης στο θρανίο του υποστηριζόμενου μαθητή/τριας. Αρχικά εντοπίζεται ο αριθμός εκκίνησης και στη συνέχεια το παιδί μετακινεί το δάκτυλό του τόσες θέσεις αριστερά ή δεξιά, ανάλογα με το είδος της πράξης, όσες του υποδεικνύει ο δεύτερος προσθετός ή ο αφαιρετέος. Βασική προϋπόθεση για τη σωστή τέλεση των μαθηματικών πράξεων είναι ο μαθητής/τρια να γνωρίζει ήδη την ονομασία κι τη σειροθέτηση των αριθμών, γι' αυτό είναι αναγκαία η κατάτμηση της εκμάθησης των αριθμών σε δεκάδες και η σταδιακή εκμάθησή τους καθώς και η καθημερινή απαρίθμησή τους.

Η αδύναμη εργαζόμενη μνήμη των παιδιών με σύνδρομο Down δυσχεραίνει την επεξεργασία και επίλυση μαθηματικών πράξεων που παρουσιάζονται ακουστικά και οπτικά. Για την διευκόλυνση των μαθητών/τριών είναι απαραίτητη η κατάτμηση των σύνθετων αριθμητικών πράξεων και προβλημάτων σε απλούστερα και η εξάσκηση σε αυτά με πιο αργό ρυθμό (Hughes, 2006), με ταυτόχρονη παροχή υποδείξεων και θετικής ενίσχυσης για την ενθάρρυνση του μαθητή/τριας (Drasgow, Wolery, Chezan, Halle, & Hajiaghamohseni, 2017).

Ερευνητικά δεν προκύπτει διαφοροποίηση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης των παιδιών με σύνδρομο Down στα Τυπικά Σχολεία και στα Ειδικά Σχολεία, καθώς αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον (Boundy, Hargreaves, Baxter, Holton, & Burgoyne, 2023) αναδεικνύοντας την ανάγκη εκπαίδευσης όλων των μελών της κοινωνίας για την αποδοχή και ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. Βέβαια, οι Dolva, Hemmingsson, Gustavsson

και Borell (2010) επισημαίνουν ότι μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση των ατόμων με σύνδρομο Down σε δραστηριότητες που τροποποιούνται και κατατάσσονται κατάλληλα με στόχο την επιτυχή ολοκλήρωσή τους. Επιπλέον, στα σχολεία Γενικής Αγωγής τα άτομα με σύνδρομο Down μέσω σχολικών προγραμμάτων, όπως είναι η λειτουργία μαθητικού κυλικείου και κατάλληλης καθοδήγησης δύνανται να αναπτύξουν δεξιότητες καταναλωτή και διαχείρισης χρημάτων αλλά και υγιεινές διατροφικές συνήθειες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με το σύνδρομο στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, την επίλυση προβλημάτων και την ανάκληση πληροφοριών από τη μνήμη, καθιστούν αναγκαία τη συνεργασία εκπαιδευτικού οργανισμού-οικογένειας. Η συχνή ανατροφοδότηση αποτελεί καταλυτικό παράγοντα βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας και υπερπήδησης των συχνών παλινδρομήσεων που παρουσιάζονται λόγω του συνδρόμου. (Brynard, 2014). Η μεγαλύτερη δυσκολία κατά τη συνεκπαίδευση παιδιών με σύνδρομο Down και τυπικής ανάπτυξης είναι ο συχνά ακατάληπτος από τα υπόλοιπα παιδιά προφορικός τους λόγος, που λειτουργεί ως τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες και την κοινωνικοποίησή τους. (Brynard, 2014. Buckley, Bird, Sacks, & Archer, 2006).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Επομένως, για την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στα Τυπικά Σχολεία απαιτείται η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολικών οργανισμών, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Brynard, 2014. Buckley, Bird, Sacks, & Archer, 2006). Συμπληρωματικά, η στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές, θα συντελούσε στην παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και πρώιμης κατάλληλης παρέμβασης εντός του σχολικού περιβάλλοντος συγκροτώντας ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Προς την ίδια κατεύθυνση υποδεικνύει και η πραγματοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης Τυπικών Σχολείων με Ειδικά Σχολεία, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες διδάσκονται τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ανάγκη διασφάλισης ίσων ευκαιριών και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Εν

κατακλείδι, για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη Γενική Εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση για την αποδοχή της διαφορετικότητας χρειάζεται η διαμόρφωση νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) στοχεύοντας στην προώθηση της διαθεματικότητας, την αξιοποίηση των βιωματικών γνώσεων των παιδιών αφορμώντας από θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, συνδέοντας τον σχολικό οργανισμό με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με το οποίο συνεχώς αλληλεπιδρά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barr, M. & Shields, N. (2011). Identifying the barriers and facilitators to participation in physical activity for children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (11), 1020-1033. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01425.x
- Bird, G. & Buckley, S. (1994). Meeting the educational needs of Children with Down's Syndrome. Portsmouth: University of Portsmouth.
- Boundy, L., Hargreaves, S., Baxter, R., Holton, S. & Burgoyne, K. (2023). Views of educators working with pupils with Down syndrome on their roles and responsibilities and factors related to successful inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, November (142), 104617. doi:10.1016/j.ridd.2023.104617
- Brynard, S. (2014). Educating learners with Down syndrome: a narrative journey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (20), 1888-1901. doi:10.5901/mjss.2014.v5n20p1888
- Buckley, S, Bird, G, Sacks, B, & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9 (3), 54-67. doi:10.3104/reports.295
- Chapman, R. S. (2006). Language learning in Down Syndrome: The speech and Language profile compared to adolescents with cognitive impairment of unknown origin. *Down Syndrome: Research and Practice*, 10 (2), 61-66. doi:10.3104/reports.306
- Γκιαούρη, Σ., Αλευριάδου, Α. & Ραχανιώτη, Ε. (2021). Κοινωνική Ανάπτυξη παιδιών με Νοητική Αναπηρία και Σύνδρομο Down στη γενική και ενιαία εκπαίδευση. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Cuckle, P. (1999) Getting in and staying there: Children

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

- with Down syndrome in mainstream schools. *Down Syndrome Research and Practice*, 6 (2), 95-99. doi:10.3104/reviews.100
- Δαράης, Κ. Α. (2002). Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down. University studio press.
- Dodd, B. & Thompson, L. (2001). Speech disorder in children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 308-316. doi:10.1046/j.1365-2788.2001.00327.x.
- Dolva, A.-S., Hemmingsson, H., Gustavsson, A. & Borell, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (3), 283-294. doi:10.1080/08856257.2010.492941
- Drasgow, E., Wolery, M., Chezan, L. C., Halle, J., & Hajiaghamseni, Z. (2017). Systematic instruction of students with significant cognitive disabilities. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (2nd ed., pp. 632-648). New York: Routledge.
- Granhölm, J. & Gullberg, J. (2010). A phonic Stick Study: Investigating the Effectiveness of a Phonological Awareness Intervention in Children with Down Syndrome. Uppsala: Universitet of Uppsala, unit of Speech and Language Pathology.
- Hamilton, C. (1993). Investigation of the articulatory patterns of young adults with Down syndrome using electropalatography. *Down Syndrome Research and Practice*, 1, 15-28. doi:10.3104/reports.7
- Hughes, J. (2006). Learning about number and maths. *Down Syndrome News and Update*, 6 (1), 10-13. doi: 10.3104/PRACTICE.374
- Jackson, C., Cavenagh, P. & Clibbens, J. (2014). Communication and self-esteem in adults with Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (3), 275-287. doi:10.1111/1460-6984.12060
- Laws, G. & Millward, L. (2001). Predicting parents' satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. *Educational Research*, Summer (43), 209-226. doi:10.1080/00131880110051173
- Macho, V., Coelho, A., Areias, C., Macedo, P. & Andrade, D. (2014). Craniofacial features and specific oral characteristics of Down syndrome children. *Oral Health and Dental Management*, 13 (2), 408-411. PMID:24984656
- Νόμος υπ' αριθμό 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).
- Νόμος υπ' αριθμό 4074/2012. Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 88/Α/11-4-2012).
- Νόμος υπ' αριθμό 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).
- O'Toole, C., Lee, A. S. Y., Gibbon, F. E., Van Bysterveldt, A. K. & Hart, N. J. (2018). Parent-mediated interventions for promoting communication and language development in young children with Down syndrome, *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2018, Issue 10. Art. No.: CD012089. doi:10.1002/14651858.CD012089.pub2
- Perkins, A. (2017). The lowdown on Down syndrome. *Nursing Made Incredibly Easy!*, 15 (2), 40-46. doi:10.1097/01.NME.0000511841.85763.77
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Μαθησιακές έννοιες και χαρακτηριστικά. Εκδόσεις Γράφημα.
- Polloway, E. A., Auguste, M., Smith, J. D., & Peters, D. (2017). An analysis of state guidelines for intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52 (3), 332-339. Ανακτήθηκε στις 06 Μαΐου 2024 από: <https://www.jstor.org/stable/26420404>
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Pulina, F., Vianello, R. & Lanfranchi, S. (2019). "Cognitive profiles in individuals with Down syndrome", in Lanfranchi, S. (Ed.), *International Review of Research in Developmental Disabilities* (Volume 56), San Diego, United States: Elsevier.
- Selikowitz, M. (2008). *Down syndrome the facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, L. S., Allen, G. E., Bean H. L. & Freeman B. S. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Developmental disabilities research reviews*, 13 (3), 221-227. doi:10.1002/mrdd.20157
- Snowling, M., Nash, H. & Henderson, L. (2008). *The*

- Development of literacy skills in children with Down syndrome: Implications for intervention. *Down Syndrome Research and Practice*, January, 62-67. doi:10.3104/reviews.2066
- Tracy, J., 2011. Australians with Down syndrome: health matters. *Aust. Fam. Physician*, 40 (4), 202-208. PMID:21597529
- Trenholm, B. & Mirenda, P. (2006). Home and community literacy experiences of individuals with Down syndrome. *Down syndrome Research and Practice*, July (1), 30-40. doi:10.3104/reports.30
- Τριάρχου, Λ. (2006). Αναπτυξιακά σύνδρομα στην ειδική αγωγή: Η μοριακή και κυτταρική βάση των φαινοτύπων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Van Gameren-Oosterom, H., Fekkes, M. & Reinjerd, S. (2013). Practical and social skills of 16–19-year-olds with Down syndrome: Independence still far away. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (12), 4599-4607. doi:10.1016/j.ridd.2013.09.04
- Weijerman, M. E., & De Winter, J. P. (2010). Clinical Practice: The care of children with Down syndrome, *European Journal of Pediatrics*, 169, 1445-1452. doi:10.1007/s00431-010-1253-0
- Υπουργική Απόφαση αριθμ. 48275/Δ3/2019. Τροποποίηση της 27922/Γ6/8-3-2007 υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 449/τ.Β'/2007). Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 1088/Β/2-4-2019).

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΡΑΠΕΖΙ: Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Το ΓΣΔ (Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα) και η Διεπιστημονική Ομάδα

Ιωάννα Καράμπελα

Κοινωνιολόγος, Ειδική Παιδαγωγός ΜΑ,

Εμψυχώτρια Γνωσιακού Συμπεριφορικού Δράματος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ΓΣΔ είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο που εγκλείει ποικίλους εκπαιδευτικούς στόχους, σε λογοπεδικό, εργονομικό, ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, η αναγκαιότητα ύπαρξης της διεπιστημονικής ομάδας είναι υψηλή, εφόσον επιτρέπει τη δημιουργία εξατομικευμένων στόχων μέσω την ανταλλαγής απόψεων, της εξήγησης συμπεριφορών και την πλήρους οπτικής του περιστατικού για την ορθότερη πλαισίωση και παρέμβασή του. Η δομή της διεπιστημονικής ομάδας ακολουθεί την αρχή «συζήτηση, ανατροφοδότηση και επαναξιολόγηση των στόχων». Η ελλειμματική συμβολή της εκπαιδευτικής - σχολικής κοινότητας στη διεπιστημονική ομάδα, χρήζει προβληματισμού καθώς και μελλοντικής διερεύνησης. Η αναφορά δύο περιπτώσεων μελέτης υποδεικνύει την ύψιστη σημασία της ύπαρξης της διεπιστημονικής ομάδας αλλά και τη συμμετοχής του εμψυχωτή ΓΣΔ σε αυτή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ΓΣΔ είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό και θεραπευτικό μοντέλο που συνδυάζει την εκπαιδευτική ύλη με μορφές τέχνης όπως το θέατρο. Περιέχει πολλούς και διαφόρους θεραπευτικούς στόχους, όπως ψυχοκοινωνικούς (ΘτΝ, social skills, problem-solving, ευελιξία του νου), λογοπεδικούς (πραγματολογία, περιγραφή, αφήγηση), εργονομικούς (συντονισμός, γραφοκινητική, αισθητηριακός τομέας, κεντρική συνοχή, εκτελεστικές λειτουργίες), στοχεύοντας στην επικοινωνία, την αποκωδικοποίηση των συνθηκών, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία σχέσεων.

Η αναγκαιότητα της ύπαρξης διεπιστημονικών ομάδων είναι ζωτικής σημασίας. Το πλαίσιο, μέσω

της ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων είναι σε θέση να στοχοποιήσει ορθότερα την παιδαγωγική προσέγγιση (εξήγηση συμπεριφορών, εξατομικευμένοι στόχοι, ολοκληρωμένη εικόνα). Γι' αυτόν τον λόγο η δομή της διεπιστημονικής ομάδας θα πρέπει να έχει την εξής σύσταση: εκπαιδευτικός σχολικής δομής, λογοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός, παιγνιοθεραπευτής ή θεραπευτής ΓΣΔ, παιδοψυχίατρος, λοιπές ειδικότητες ιατρών. Οι προκαθορισμένες συναντήσεις υψηλής συχνότητας βοηθούν στην ανατροφοδότηση και στην επαναξιολόγηση των στόχων, μέσω μιας κοινής στοχοθεσίας.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- Μέσω της επαναξιολόγησης του παιδοψυχίατρου αλλά και την αναφορά της δημόσιας παράλληλης στήριξης για επεισόδια και εκρήξεις θυμού μαθητή της Α τάξης Δ.Σ., στοχοποιήσαμε ψυχοεκπαιδευτική δράση με τον βασιλιά που κάλεσε τους πράκτορες να μαζέψουν από το δωμάτιο τα κόκκινα σκουλήκια του κακού που έκαναν την πριγκίπισσα να φωνάζει, να ωρύεται και να σπάει πράγματα, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει το Στέμμα. Η άμεση ανταπόκριση του μαθητή ήταν ικανοποιητική και σε συνεργασία με την παράλληλη στήριξη (δόθηκαν οδηγίες και προτάσεις), ο μαθητής μείωσε τις εκρήξεις θυμού.
- Μέσω της αναφοράς του λογοθεραπευτή για την εμμονή μαθητή της Β' τάξης Δ.Σ. με τους αριθμούς, αλλά και τη μη επαναφορά του σε οποιαδήποτε άλλη δράση, στοχοποιήσαμε ψυχοεκπαιδευτική δράση, όπου στην αρχή δώσαμε ένα μπερδεμένο μονοπάτι αριθμών, τον οποίο έπρεπε να ξεμπερδέψουν, ώστε να διαβούν. Για την επιστροφή, όμως των παιδιών-

πρακτόρων δώσαμε ένα άλλο μονοπάτι, με χρώματα που έπρεπε να διαβούν, για να μην κινδυνέψουν. Το υψηλό κίνητρο του μαθητή, τον εμπόδισε από το να επιλέξει το λάθος, εκείνο των αριθμών.

Παρόλη την προσπάθεια των ιδιωτικών φορέων και θεραπειών για την υλοποίηση διεπιστημονικών ομάδων, διαπιστώνεται η ελλειμματική εμπλοκή και συμβολή του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε αυτές, με σκοπό τη δυσκολία στην ανταλλαγή απόψεων από τη σχολική και κοινωνική ζωή των μαθητών αλλά και την άμεση ανατροφοδότηση και συζήτηση, ώστε να υπάρξει γενίκευση των προαναφερθέντων στόχων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευθύς εξ αρχής ευχαριστώ όσους δίνουν τη δυνατότητα βελτίωσης της ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γνωσιακό Συμπεριφορικό Δράμα (2018), Χάρις Καρνέζη, Κωνσταντίνος Ντίνας, Kevin Tierney

Writing measurable IEP goals and objectives (2004), Barbara D. Bateman and Cynthia M. Herr

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Αξιολόγηση στην Αγγλική Γλώσσα Μαθητών με Δυσλεξία και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές

Έλενα Ξυδοπούλου

Καθηγήτρια Αγγλικών, MA in Applied Languages and Translation Studies, London Metropolitan University

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη παρουσίαση έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός πρωτοκόλλου αξιολόγησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στην Αγγλική γλώσσα. Αρχικά δίνονται τα χαρακτηριστικά των ΜΔ αλλά και των ΔΑΔ και πιο συγκεκριμένα όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που θα μπορούσε να συναντήσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια, δίνονται οι δοκιμασίες πάνω στις οποίες θα βασιστεί η συγγραφή ενός άτυπου αξιολογητικού υλικού τα οποίο θα αναπτύξει ο εκπαιδευτικός.

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Δυσκολία στο γραπτό και προφορικό λόγο
- Χαμηλή αυθόρμητη και δημιουργική ικανότητα γραφής
- Καθρεφτική γραφή με πολλές μουτζούρες
- Δυσκολία στο ρυθμό και στη διαδικασία της μάθησης
- Δυσχέρια στην εφαρμογή κανόνων
- Λάθη στην ορθογραφημένη γραφή. (οπτικά λάθη: lite αντί light, φωνητικά ή ακουστικά λάθη: cap αντί cup, λάθη αντικατάστασης γραμμμάτων: rig αντί big, λάθη προσθήκης ή παράλειψης γραμμμάτων: childrten αντί children, λάθη ακολουθητικά ή σειροθέτης: brigde αντί για bridge, παράλογα λάθη: lift αντί για laugh)
- Δυσκολία στη γραφή των γραμμμάτων με τη σωστή φορά και μέγεθος (κακογραφία)
- Αντιστροφές γραμμμάτων ή αριθμών: διαβάζουν συχνά 17 αντί για 71 ή tac αντί για cat και παρατηρούνται κι αναγραμματισμοί
- Δυσκολίες στην ανάγνωση / Διακοπτόμενη ανάγνωση

- Ελλιπές γλωσσικό υπόβαθρο
- Δυσκολία διαχωρισμού μεταξύ δεξιού και αριστερού (προσανατολισμός στο χώρο)
- Δυσκολία στην αντίληψη της έννοιας της διαδοχής, της σειράς και της διεύθυνσης
- Χάνουν τη σειρά ενώ διαβάζουν
- Απροθυμία γενικά για το διάβασμα και την όλη διαδικασία μάθησης ειδικά εάν το αναγνωστικό υλικό δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον
- Συχνά λάθη αντιγραφής από τον πίνακα
- Δυσκολία στη φωνολογική ανάλυση και σύνθεση συλλαβών και λέξεων
- Γνωστική υποκινητικότητα
- Δυσκολία στον υπολογισμό χωρίς τη βοήθεια των δαχτύλων τους
- Φτώχη γενικά μνήμη ειδικά όταν πρόκειται να διηγηθούν εμπειρίες, τοποθεσίες ή ακόμη και πρόσωπα / Δεν ακριβολογούν όταν μιλούν.

ΜΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Δυσκολία στις δραστηριότητες της καθημερινότητας και στο συντονισμό αδρών και/ή λεπτών κινήσεων (π.χ. δέσιμο κορδονιών, κόψιμο με ψαλίδι)
- Δυσχρονικές διαταραχές (βασική διαταραχή στην έννοια του χρόνου που αποτελεί τμήμα του συμβολικού λόγου).
- Αργός ρυθμός εργασίας γενικά και πάντα παρατηρείται καθυστέρηση σε εξετάσεις και διαγωνίσματα
- Δυσκολία στην ακολουθία σύνθετων οδηγιών
- Τα λάθη που παρατηρούνται συχνά προκαλούν στους μαθητές έντονο άγχος, σύγχυση, πίεση και γενικά δείχνουν ότι «αρρωσταίνουν» από αυτά

- Δυσκολία προγραμματισμού
- Ανώριμος κινητικός συντονισμός (παιδιά που χτυπούν συνέχεια)
- Παρατηρούνται συχνά και μεγάλα διαστήματα ονειροπόλησης
- Εμφανείς οι τάσεις συναναστροφής με μικρότερα παιδιά

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΔ ΣΕ ΜΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΤΑΞΗ ΑΓΓΛΙΚΩΝ

- Παραλείπουν ή αλλάζουν γράμματα, λέξεις ή προτάσεις
- Αργός ρυθμός ανάγνωσης / Αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου / Αδυναμία συγκέντρωσης / Ανάγνωση χωρίς χρωμάτισμα της φωνής ή ακόμη και λανθασμένη / Δε σταματούν στα σημεία στίξης / Παρατονισμοί
- Διαρκή αισθήματα κόπωσης / Κακή οργάνωση χρόνου / Μειωμένα κίνητρα δράσης
- Δυσκολία στην ανάκληση και στην εφαρμογή κανόνων / Διαρκή ορθογραφικά λάθη
- Δυσκολία στην αντιγραφή / Δυσανάγνωστο γραπτό / Αργός ρυθμός γραφής / Ασταθές μέγεθος γραμμάτων / Συχνά σβησίματα
- Έχουν περιορισμένο - φτωχό λεξιλόγιο / Δυσκολία στην εύρεση και χρήση των κατάλληλων λέξεων / Αδυναμία σύνταξης γραπτών εργασιών
- Δυσκολία προσανατολισμού στο χώρο / Δυσκολία στην κατανόηση χωρο-χρονικών εννοιών
- Ασθενής ακουστική μνήμη
- Τάση να χάνουν πράγματα
- Παραποιούν λέξεις που μοιάζουν οπτικά (meet και meet ή τσο και στο) / Σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών (6 και 9)
- Δυσκολία με τις προθέσεις και την έννοια τους
- Προβλήματα οφθαλμοκίνησης (οπτικο-κινητικός συντονισμός) / Φτωχός κινητικός έλεγχος
- Φτωχό οπτικό λεξιλόγιο συχνόχρηστων λέξεων
- Δε γνωρίζουν τι να κάνουν όταν δεν κατανοούν μια άσκηση ή ένα κείμενο (έλλειψη μεταγνωστικών δεξιοτήτων) / Πιστεύουν πως η επιτυχία είναι θέμα τύχης ή ευκολίας του κειμένου

- Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά
- Δυσκολία στην αντίληψη της διαδοχής (ταξινόμηση ή σειροθέτηση εικόνων)
- Συχνά διαστήματα ονειροπόλησης

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΕΝΟΣ ΜΑΘΗΤΗ

- Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Communication Skills) : διαβάζω, μιλάω, ακούω μια γλώσσα και ανταποκρίνομαι αναλόγως
- Συνεργατικές Δεξιότητες (Collaborative Skills): λαμβάνω μέρος σε δραστηριότητες και συνεργάζομαι αρμονικά
- Ηγετικές Δεξιότητες (Leadership Skills) :ικανότητα να επιδείξω συγκεκριμένη συμπεριφορά ανάλογη με τις καταστάσεις
- Διαπροσωπικές Δεξιότητες (Interpersonal Skills): λαμβάνω υπ' όψιν τη θέση των άλλων
- Αναλυτικές Δεξιότητες (Analytical Skills): αναλύω όλα τα δεδομένα
- Δεξιότητες Αποτίμησης (Evaluation Skills): αξιολόγηση δεδομένων και επιλογών
- Δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης (Self-assessment Skills): αναγνώριση και κρίση
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Problem-Solving Skills)
- Μετα-γνωστικές δεξιότητες (Metacognitive Skills)

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΙΔΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

- Ενίσχυση μνήμης (memory)
- Ενίσχυση προσοχής (attention – attention span)
- Εστίαση προσοχής (focus)
- Ενίσχυση ταχύτητας ανταπόκρισης στα ερεθίσματα (speed)
- Ενίσχυση χωροταξικής λογικής και σκέψης (spatial reasoning)

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

- Ενίσχυση σειριακής σκέψης (serial reasoning)
- Ενίσχυση τρόπου επίλυσης προβλημάτων (problem solving)

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

- ΔΑΔ: Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
 - επηρεάζουν σφαιρικά
 - Παρατηρείται σοβαρή έκπτωση σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού
- Διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (απόσυρση από το σύνολο, προσκόλληση σε άτομα ή άψυχα αντικείμενα, απουσία ενσυναίσθησης, ανώριμη ή και ακατάλληλη αλληλεπίδραση με συνομηλίκους ή γενικά άλλα άτομα, ελάχιστη ή και ανύπαρκτη ικανότητα δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων)
- Διαταραχή της επικοινωνίας (έλλειψη κατανόησης της κοινωνικής χρήσης της επικοινωνίας, φτωχή μη λεκτική επικοινωνία, πομπώδης επιλογή λέξεων και φράσεων)
- Διαταραχή της φαντασίας (έλλειψη φανταστικού παιχνιδιού, προσήλωση στις ασήμαντες πλευρές των πραγμάτων, περιορισμένο και επαναληπτικό ενδιαφέρον)
- Επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές αντιδράσεις (εμμονές σε ρουτίνες ή συγκεκριμένα τελετουργικά)

Άλλα χαρακτηριστικά: προβλήματα λόγου, διαταραχές βλεμματικής επαφής, προβλήματα στον έλεγχο των κινήσεων, ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις, διαταραχές σε φυσικές λειτουργίες, ιδιαίτερες ικανότητες όπως παζλ, παιχνίδια μνήμης κτλ.

ΣΤΟΧΟΙ ΣΕ ΜΙΑ ΤΑΞΗ

- Αρμονική συνύπαρξη
- Διατήρηση βλεμματικής επαφής
- Κατανόηση της μη-λεκτικής συμπεριφοράς/ Ερμηνεία του τόνου της φωνής κάποιου
- Κοινωνική επαφή
- Διαχείριση άγχους και θυμού
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. διαχείριση κρίσεων / λύση προβλημάτων*)
- Κατάλληλος τρόπος προσέγγισης συμμαθητών με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων

- Εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες
- Εξάσκηση με τις καταστάσεις If – Then
- Χρήση των οπτικών βοηθημάτων
- Χρήση preventive breaks
- Βρίσκουμε λύση στο πρόβλημα κι όχι στο αποτέλεσμα (not doing H/W → disorganization / can't take notes → fine motor skills / lack of concentration)
- Αποδοχή

ΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

- **Who** can help?
- **What** do you need to do?
- **Where** would you do it?
- **When** is it due?
- **Why** is it required?
- **How** would you get it done?

PREVENTIVE SENSORY BREAKS

- Chewing
- Quiet area
- Listening to music
- Rocking
- Sit under a table with a blanket over it

PHYSICAL BREAKS

- Mini trampoline
- Rolling on a large exercise ball
- Jumping
- Push up against the wall
- Walk
- Run

RELAXATION BREAKS

- Counting
- Breathing
- Listening to music
- Imaginary world
- SOLITUDE SUGGESTIONS
- Special interest time

- Read a book
- Sit away from the group

ΒΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Εντοπισμός του προβλήματος
- Ανάλυση του προβλήματος
- Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικής παρέμβασης
- Διαρκής αξιολόγηση

ΑΡΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Αξιοπιστία (αποτελέσματα συνεπή, σταθερά, δίχως σφάλματα, γενικεύσιμα)
- Εγκυρότητα (η μέτρηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων να αφορά αποκλειστικά και μόνο τη γνώση ή τη δεξιότητα για την οποία απαιτούνται δεδομένα)
- Πρακτικότητα (σύνδεση αξιολόγησης με παρέμβαση / χρονοβόρες και ψυχοφθόρες διαδικασίες)

ΣΤΟΧΟΙ - ΕΙΔΗ ΣΤΟΧΩΝ

- **Στόχος** είναι ένα προσωπικό τελικό σημείο στην ανάπτυξη ενώ **στοχοθεσία** είναι ο καθορισμός των στόχων για την πρόοδο ενός ανθρώπου / προγράμματος
- Βραχυπρόθεσμοι στόχοι (ολοκληρώνεται σε μια μικρή χρονική περίοδο)
- Μακροπρόθεσμοι στόχοι (ολοκληρώνεται σε μια μεγαλύτερη χρονική περίοδο)
- Στόχος SMART (specific, measurable, attainable, relevant, time-bound)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ / ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Δοκιμασίες

- Επανάληψη λέξεων
- Επανάληψη ψευδολέξεων
- Επανάληψη προτάσεων
- Φωνολογικής επίγνωσης
- εύρεση ομοιοκαταληξίας / οποιασδήποτε μορφής ομοιότητα
- αναγνώριση διαφορετικών λέξεων

- αναγνώριση ομοιότητας αρχικής και τελικής συλλαβής
- αναγνώριση αρχικού, μεσαίου και τελικού ήχου
- κατάτμηση φωνημάτων
- σύνθεση συλλαβών
- απαλοιφή φωνημάτων ή τμήματος μιας λέξης
- αντιμετάθεση φωνημάτων
- αντιστροφή λέξης ή αντιστροφή της σειράς των γραμμάτων
- εύρεση αριθμού λέξεων σε μια πρόταση
 - Φωνολογική μνήμη
 - Ταχύτητα επεξεργασίας φωνολογικών πληροφοριών

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΝΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Δοκιμασίες

- Δοκιμασίες οπτικής και λεκτικής μνήμης
- Sight Vocabulary ► οπτικό λεξικό
- Ελεύθερη ανάκληση πληροφοριών
- Ανάκληση με υποβοήθηση
- Αναγνώριση πληροφοριών μεταξύ μη σχετικών πληροφοριών
- Μακρόχρονη μνήμη του ατόμου (Pizza Game / I Spy Game / Trays with Cards / Shopping list memory game)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Δοκιμασίες

- ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών, απλών λέξεων
- Αξιολογώ
- αναγνώριση και ονομασία γραμμάτων μικρών και κεφαλαίων
- αποκωδικοποίηση μιας γραφημικής παράστασης σε φωνολογική
- κίνηση των ματιών
- πως ανασύρει λέξεις από τη μνήμη του (καθαρά από τη μνήμη, οπτικά, ακουστικά, ορθογραφικά, μέσω context, μέσω σύγκρισης)
- πως προσεγγίζει το κομμάτι της κατανόησης

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Πότε χρειάζεται παρέμβαση;

- αδυναμία αναγνώρισης και ονομασίας γραμμάτων
- αδυναμία αναγνώρισης και ονομασίας συλλαβών
- μεγάλος χρόνος ανταπόκρισης
- όταν ο μαθητής σε μία λέξη προφέρει τα γράμματα ένα-ένα και μετά προσπαθεί να τα ενώσει
- διαβάζει συλλαβιστά
- όταν ο μαθητής κάνει λάθη οπτικά (σε λέξεις με οπτική ομοιότητα)
- όταν ο μαθητής προσεγγίζει λανθασμένα το κομμάτι της κατανόησης

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣΔοκιμασίες

- Ανάγνωση συλλαβών
- Ανάγνωση λέξεων (επιλογή με κριτήριο τη συχνότητα και την ορθογραφική κανονικότητα της λέξης)
- Ανάγνωση ψευδολέξεων (σύνολο δομημένων γραμμάτων χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο)
- Ανάγνωση προτάσεων
- Ανάγνωση κειμένου
- εύρεση πληροφοριών από το κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση)
- εύρεση σημασίας μιας μη οικείας / άγνωστης λέξης
- παράφραση αυθεντικής πρότασης για την εξαγωγή συμπεράσματος
- επιλογή τίτλου
- εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο
 - Ανάγνωση άγνωστου κειμένου (προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο του μαθητή)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣΔοκιμασίες

- Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής – κατανόηση (ερωτήσεις κυριολεκτικές, ερμηνευτικές)
- Αναδίγηση ενός κειμένου
- Περίληψη
- Συμπλήρωση ελλιπούς πρότασης
- Εύρεση τίτλου

- Απόφαση για τη σημασιολογική ομοιότητα δύο προτάσεων
- Εξαγωγή συμπερασμάτων (συμπεράσματα που εξάγονται από πληροφορίες ή από γενικές γνώσεις του αναγνώστη)
- Παρακολούθηση του κειμένου (εντοπισμός σημασιολογικών λαθών)
- Διαχωρισμός μεταξύ κυριολεκτικού και μεταφορικού νοήματος
- Δημιουργία νοητικών εικόνων
- Παράφραση πρότασης / παραγράφου
- Ακολουθία οδηγιών

Αξιολογούμε τα επίπεδα της κατανόησης του μαθητή:

- Literal Level (κατανόηση βασικών γεγονότων)
- Inferential Level (ο μαθητής κατανοεί πέραν από αυτό που βλέπει μόνο κι εξάγει συμπεράσματα και κάνει δικούς του συνειρμούς)
- Critical Level (ο μαθητής αξιολογεί πλέον ένα κείμενο και μπορεί να πει εάν υπάρχει ακρίβεια, υπερβολή, εάν το κείμενο είναι καλογραμμμένο κτλ)
- Creative Level (ο μαθητής χρησιμοποιεί ιδέες από το κείμενο, για να φτιάξει πλέον δικές του)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥΔοκιμασίες

- Γραφοκινητικές ασκήσεις
- Ελεύθερη παραγωγή λόγου
- Λεξιλογικές, γραμματικές ασκήσεις
- Ανάπτυξη ιδεών
- Brainstorming
- Researching

Βαθμολόγηση

- Γραφοκινητικών δεξιοτήτων
- Δομή και συνοχή του γραπτού
- Λεξιλόγιο
- Συνολικών αριθμός προτάσεων ή και λέξεων
- Φαντασία / πρωτοτυπία
- Χρόνοι / Στίξη
- Συμβατικός τρόπος γραφής

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣΔοκιμασίες

- Υπαγόρευση λέξεων
- Εύρεση λαθών σε λέξη / πρόταση
- Μέσα από ελεύθερη παραγωγή λόγου

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥΔοκιμασίες

- Εκτέλεση οδηγιών
- Εύρεση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων
- Εύρεση τίτλου μιας ιστορίας
- Ολοκλήρωση πρότασης

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥΔοκιμασίες

- Αναδιήγηση ιστορίας
- Διήγηση του περιεχομένου μιας εικόνας
- Διήγηση μιας ιστορίας
- Διήγηση του περιεχομένου ενός σχεδίου του ίδιου του παιδιού
- Περιγραφή αντικειμένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στον κ. Γιάννη Κοσμόπουλο που, δυστυχώς, μας άφησε τόσο πρόωρα και προπάντων ξαφνικά.

Ήταν ο ίδιος που πίστεψε σε όλο αυτό και στο πρόσωπό μου συγκεκριμένα και μου έδωσε την μοναδική ευκαιρία να παρουσιάσω τη δουλειά μου και να βρεθώ ανάμεσα σε τόσα αξιόλογα ονόματα της Ειδικής Αγωγής. Το κενό του είναι, ήδη, τεράστιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Christo, C., Davis, J. M., & Brock, S. E. (2009). *Identifying, Assessing, and Treating Dyslexia at School*. Springer Science & Business Media.

Das, J. P. (2009). *Reading Difficulties and Dyslexia*. SAGE Publications Ltd.

Farrell, M. (2006). *The Effective Teacher's Guide to Dyslexia and Other Specific Learning Difficulties*. Routledge.

Hall, W. (2009). *Dyslexia in the Primary Classroom*. Learning Matters.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2011). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. John Wiley & Sons.

Pollock, J., Waller, E., & Politt, R. (2004). *Day-to-day Dyslexia in the Classroom*. Psychology Press.

Schneider, E., & Crombie, M. (2012). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Routledge.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Asperger: Το Σύνδρομο του «Μικρού Σοφού» Προτάσεις, Στρατηγικές και Τεχνικές Διδασκαλίας για την Αντιμέτωπιση των Συμπτωμάτων και Προοπτικές για το Μέλλον

Γεράσιμος Ρούσσος

Επιστημονικός Υπεύθυνος Διεπιστημονικού Κέντρου Λόγου - Μαθησιακών & Αναπτυξιακών Δυσκολιών «Ανάπτυξη & Εκπαίδευση», MSc στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας, Εκπαιδευτής Εκπαιδευτών και Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Παιδιατρικός Εργοθεραπευτής S.I.T. – Εμψυχωτής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος αυτής της παρουσίασης είναι να προσφέρει μια αναλυτική περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών των παιδιών με Σύνδρομο Asperger καθώς και να εξετάσει σε βάθος τις θεραπευτικές παρεμβάσεις που απαιτούνται από εκπαιδευτικούς, γονείς και ειδικούς, ώστε να υποστηριχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη αυτών των παιδιών.

Το Σύνδρομο Asperger, γνωστό και ως το «σύνδρομο του μικρού σοφού», ανήκει στις διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Αν και μοιράζεται κοινά στοιχεία με τον κλασικό αυτισμό, θεωρείται η πιο ήπια μορφή του. Αυτά τα άτομα, συνήθως παρουσιάζουν αυξημένη λειτουργικότητα. Διάσημες προσωπικότητες, όπως ο Νεύτων, ο Άλμπερτ Αϊνστάιν, ο Μπιλ Γκέιτς, ο Άντονι Χόπκινς, ο Στίβεν Σπίλμπεργκ και πολλοί άλλοι, φέρεται να έχουν διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger, γεγονός που δείχνει ότι το σύνδρομο μπορεί να συνοδεύεται από εξαιρετικές ικανότητες σε συγκεκριμένους τομείς.

Τι είναι το Σύνδρομο Asperger;

Το Σύνδρομο Asperger αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επικοινωνούν και σχετίζονται με το περιβάλλον τους. Παρότι τα άτομα αυτά είναι συχνά υψηλής νοημοσύνης, δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, καθώς και στην κατανόηση των συναισθημάτων και προθέσεων των άλλων.

Τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες με Σύνδρομο Asperger αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία, τη σκέψη, την ομιλία, τον λόγο, το παιχνίδι, τη διαχείριση συναισθημάτων και τις κινητικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, εμφανίζουν στερεοτυπικές

κινήσεις και εμμονές με αντικείμενα ενδιαφέροντος, γεγονός που επηρεάζει την καθημερινή τους ζωή και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

Η διάγνωση του Συνδρόμου Asperger παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, κυρίως επειδή τα άτομα με αυτή τη διαταραχή είναι συχνά αρκετά λειτουργικά και μπορεί να επιδεικνύουν υψηλές επιδόσεις, ειδικά στα παιδικά τους χρόνια. Σε αντίθεση με τον κλασικό αυτισμό, η διάγνωση του συνδρόμου Asperger γίνεται συνήθως σε μεταγενέστερα στάδια, συχνά κατά την εφηβεία ή την ενήλικη ζωή. Αυτό συμβαίνει επειδή τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου, αν και παρόντα, δεν είναι πάντα τόσο εμφανή, καθώς τα άτομα αυτά, έχουν αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης και προσαρμογής.

Η δυσκολία στη διάγνωση γίνεται ακόμα πιο έντονη στους ενήλικες, οι οποίοι μπορεί να έχουν ζήσει μια παραγωγική και ανεξάρτητη ζωή, αλλά ταυτόχρονα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα επικοινωνίας με συνεργάτες ή δυσλειτουργικές οικογενειακές σχέσεις, συχνά εξαιτίας της αδυναμίας τους να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των άλλων.

Χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Asperger (ΣΑ)

Τα άτομα με Asperger συχνά περιγράφονται από άλλους ως υπερβολικά εγωκεντρικά, επειδή πολλές φορές η συζήτηση περιστρέφεται είτε γύρω από τον εαυτό τους είτε γύρω από κάποια εμμονή τους με περίπλοκα θέματα, όπως η πολιτική, η ιστορία ή η μουσική. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να παρεξηγηθεί ως αγένεια, προκαλώντας κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση, καθώς τα άτομα με ΣΑ συχνά

θεωρούνται απόμακρα ή χωρίς συναισθηματική σύνδεση με τους άλλους.

Επικοινωνιακές δυσκολίες: Οι δυσκολίες στην επικοινωνία αποτελούν ένα από τα πιο εμφανή χαρακτηριστικά του συνδρόμου. Τα άτομα με ΣΑ συχνά δεν κατανοούν αφηρημένες έννοιες όπως το χιούμορ, τη μεταφορά και τον σαρκασμό, με αποτέλεσμα να προσεγγίζουν άλλους με έναν τρόπο που μπορεί να φανεί παράξενος ή ακατάλληλος. Αυτή η δυσκολία στην κοινωνική κατανόηση δημιουργεί δυσκολίες στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και εμπόδια στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων, αυξάνοντας το άγχος και το στρες.

Δυσκολίες στη συζήτηση: Συχνά δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε συζητήσεις. Μπορεί να αποφεύγουν την βλεμματική επαφή ή να μην καταφέρνουν να κατανοήσουν πλήρως τα μη λεκτικά σήματα, όπως η γλώσσα του σώματος ή οι εκφράσεις του προσώπου.

Ομιλία: Η ομιλία τους μπορεί να χαρακτηρίζεται από έλλειψη ρυθμού, ενώ η τονικότητα της φωνής τους είναι συνήθως παράξενη ή μονότονη. Η ένταση της φωνής τους μπορεί επίσης να μην προσαρμόζεται στις συνθήκες, κάτι που πολλές φορές τους καθιστά εκκεντρικούς ή παράξενους στους άλλους. Είναι επίσης συνηθισμένο να μιλούν ακατάπαυστα ή να εστιάζουν υπερβολικά σε ένα συγκεκριμένο θέμα, με αποτέλεσμα η αφήγησή τους να φαίνεται ακανόνιστη, χωρίς σαφή αρχή, μέση ή τέλος.

Κινητική αδεξιότητα: Τα άτομα με ΣΑ εμφανίζουν επίσης αδεξιότητα στις κινήσεις τους. Ο συντονισμός των κινήσεών τους μπορεί να είναι περιορισμένος ή ασταθής, με αποτέλεσμα να φαίνονται άχαρα ή αδέξια στις καθημερινές τους δραστηριότητες.

Δυσκολίες με τις μεταβάσεις και τις αλλαγές: Πολλοί άνθρωποι δυσκολεύονται με τις αλλαγές – αλλά τα άτομα με ΣΑ ανεβάζουν αυτό το πρόβλημα σε τελείως νέα επίπεδα. Όταν ένα πρότυπο έχει εγκατασταθεί και προχωρά με άνεση, τα άτομα με ΣΑ θέλουν να το διατηρήσουν για πάντα.

Αντιμετώπιση

Η αντιμετώπιση του Συνδρόμου Asperger βασίζεται σε ένα ήρεμο και προβλέψιμο περιβάλλον, καθώς αυτό προσφέρει αίσθηση ασφάλειας και μειώνει το άγχος που μπορεί να προκύψει από τις αλλαγές ή τις απρόβλεπτες

καταστάσεις. Ένα σαφές ημερήσιο χρονοδιάγραμμα και μια σταθερή ρουτίνα είναι εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία για τη διαχείριση της καθημερινότητας των ατόμων με Asperger. Για τους ενήλικες, η κατανόηση της διάγνωσής τους και του πώς επηρεάζει τη ζωή τους είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τους επιτρέπει να διαχειριστούν καλύτερα τις προκλήσεις τους.

Η αποτελεσματική υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική ένταξη, απαιτεί μια ολοκληρωμένη και διεπιστημονική προσέγγιση που συνδυάζει θεραπευτικές παρεμβάσεις, ενίσχυση εκτελεστικών δεξιοτήτων, και ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει η κατανόηση και η αντιμετώπιση των συμπτωμάτων που επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργικότητα των παιδιών, όπως η κοινωνική αδεξιότητα, οι αισθητηριακές δυσκολίες και ο συντονισμός κινήσεων.

Η αντιμετώπιση της κοινωνικής αδεξιότητας και η ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι επίσης βασικά σημεία στη θεραπευτική διαδικασία. Τα άτομα με ΣΑ συχνά δυσκολεύονται στην έναρξη, τη διατήρηση ή την εναλλαγή συνομιλιών, καθώς και στη χρήση της γλώσσας του σώματος και της βλεμματικής επαφής. Μέσα από συστηματική εκπαίδευση και παιχνίδια ρόλων, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να κατανοήσουν τα κοινωνικά σήματα και να αλληλεπιδρούν πιο φυσικά με τους συνομηλίκους τους. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν κοινωνικές ιστορίες, ασκήσεις αναγνώρισης συναισθημάτων, και ενίσχυση της επικοινωνίας σε φυσικά πλαίσια.

Η βελτίωση των εκτελεστικών δεξιοτήτων, όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διαχείριση του χρόνου, είναι κρίσιμης σημασίας για την επιτυχία των παιδιών σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων τους επιτρέπει να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά, να θέτουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις παρορμήσεις και τις προτεραιότητές τους. Θεραπευτικές μέθοδοι, όπως η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία και οι διδακτικές στρατηγικές με έμφαση στη μνήμη εργασίας και την αυτοπαρατήρηση, έχουν αποδειχθεί χρήσιμες για την ενίσχυση των εκτελεστικών λειτουργιών.

Τα συναισθήματα αποτελούν έναν θεμελιώδη άξονα

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα με ΣΑ, με διαταραχές επικοινωνίας ή αισθητηριακής ολοκλήρωσης συχνά δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση και κοινωνική απομόνωση, υπονομεύοντας την ικανότητά τους να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους. Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, καθώς και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών.

Οι νεότερες θεραπευτικές μέθοδοι, όπως η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση, αποσκοπούν στη διοχέτευση των αισθητηριακών πληροφοριών με τρόπο που επιτρέπει στα άτομα με ΣΑ να τις επεξεργάζονται και να αντιδρούν αποτελεσματικά. Αυτή η προσέγγιση βοηθά το άτομο να αναπτύξει την ικανότητα να παίζει, να κάνει φίλους και να αποφεύγει επικίνδυνες καταστάσεις.

Η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση αναφέρεται στην εγκεφαλική λειτουργία που είναι υπεύθυνη για την οργάνωση των αισθητηριακών πληροφοριών. Όταν αυτή η λειτουργία διαταράσσεται, προκύπτουν προβλήματα στη μάθηση, την ανάπτυξη ή τη συμπεριφορά. Η διαταραγμένη επεξεργασία ερεθισμάτων από το περιβάλλον, όπως οι ήχοι, οι οσμές ή η αφή, μπορεί να οδηγήσει σε

άγχος ή αποφυγή συγκεκριμένων καταστάσεων. Η παρέμβαση στο πεδίο της αισθητηριακής ολοκλήρωσης εστιάζει στην ενίσχυση της ικανότητας των ατόμων να διαχειρίζονται τις αισθητηριακές τους προκλήσεις και να αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία και ασφάλεια στο περιβάλλον τους. Παράλληλα, βοηθά στην εξομάλυνση των αποκρίσεων σε ερεθίσματα, ενισχύοντας τη συνολική τους λειτουργικότητα.

Η συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και γονέων, η εξατομικευμένη παρέμβαση και η συνεχής αξιολόγηση των αναγκών των ατόμων με ΣΑ, αποτελούν βασικούς πυλώνες μιας επιτυχημένης θεραπευτικής διαδικασίας. Αυτή η ολιστική προσέγγιση επιτρέπει στα άτομα με ΣΑ να αναπτύξουν πολύτιμες δεξιότητες και να ενταχθούν πιο ομαλά στο κοινωνικό και ακαδημαϊκό τους περιβάλλον.

Με την κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να διακριθούν, όπως αποδεικνύεται από τις επιτυχίες πολλών διακεκριμένων ατόμων που έχουν διαγνωστεί με το σύνδρομο Asperger, διαπρέποντας τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Ωστόσο, είναι κρίσιμο να δίνουμε έμφαση σε αυτά που μπορούν να καταφέρουν τα παιδιά με Σύνδρομο Asperger και όχι σε αυτά που δυσκολεύονται.

Συνολικά, είναι στο χέρι μας να μετατρέψουμε τις δυσκολίες τους σε ευκαιρίες, κάνοντάς τες πλεονεκτήματα για όλους.

Μουσική και Αυτισμός, μια Νέα Παιδαγωγική Προσέγγιση

Αικατερίνη Νταλλαρή

Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα περισσότερα ερευνητικά έργα που αναλύουν τη θεματική «Μουσική και Αυτισμός» έχουν επικεντρωθεί στον θεραπευτικό χαρακτήρα της μουσικής (Kern & Aldridge, 2006 · Kim et al., 2009). Η ικανότητα αυτορρύθμισης θεωρείται ουσιώδης για την πρόοδο ενός ατόμου στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιβάλλον (Geldhof, Fenn & Finders, 2007), ενώ ελάχιστες είναι οι μελέτες που εξετάζουν την αυτορρύθμιση των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με τη μουσική διδασκαλία. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των στρατηγικών ατομικής μουσικής διδασκαλίας ενός παιδιού δέκα ετών στο φάσμα του αυτισμού, ώστε να καταγραφούν τα είδη των μουσικών δραστηριοτήτων που πιθανόν να βελτιώνουν τις μουσικές του δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης του, ακολουθώντας τον κύκλο αναστοχασμού μιας έρευνας δράσης. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιώνουν τις πολλές δυνατότητες της διδασκαλίας της μουσικής για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Παράλληλα, προκύπτει ότι μέσω συστηματικής μουσικής διδασκαλίας, το συγκεκριμένο παιδί με αυτισμό ανέπτυξε μια σειρά μουσικών δεξιοτήτων σε επίπεδο εκτέλεσης, ακρόασης και αυτοσχεδιασμού.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι περισσότερες έρευνες στη θεματική περιοχή «Μουσική και Αυτισμός», έχουν επικεντρωθεί στη χρήση της μουσικής ως θεραπευτικό μέσο (Kern & Aldridge, 2006 · Kim et al., 2009). Παρόλα αυτά, έχουν βρεθεί και μεμονωμένες προσπάθειες για διερεύνηση των μουσικών χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό καθώς και ερευνητικές παρεμβάσεις οι οποίες ωφελούν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Ενδεικτικά θα αναφερθούν ορισμένες έρευνες και τα αποτελέσματα αυτών. Έρευνες αναφέρονται σε βελτιώσεις των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, μέσω μουσικών παρεμβάσεων, στη μελωδία, στην τονικότητα, στην εμπλοκή στο παίξιμο μουσικών

οργάνων, στο ρυθμό (Accordino et al., 2007 · Vaiouli et al., 2015 · Βέλκου, 2004). Το ενδιαφέρον αρκετών ειδικών και ερευνητών στον αυτισμό έχει επικεντρωθεί στην αναζήτηση όλων των πιθανών τρόπων ανάλυσης των συμπτωμάτων αλλά και την παροχή βοήθειας για μία πιο λειτουργική ζωή. Για παράδειγμα, οι Fong & Jelas (2010) διερεύνησαν την επίδραση ομαδικών μαθημάτων μουσικής στις δεξιότητες λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνία και στην αδρή κινητικότητα 5 παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Μέσα από την έρευνα του Roth (2010) φαίνεται πως επήλθε ενίσχυση στην επικοινωνία των παιδιών μέσα από τη χρήση karaoke. Σύμφωνα με τους Kern και Aldridge (2006) τα τραγούδια για το καλωσόρισμα (greeting songs) επηρεάζουν την συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Τέλος, η Foley (2017) στην έρευνα της εξέτασε τις θετικές επιρροές που πιθανό να έχει η χρήση της μουσικής για τα παιδιά με αυτισμό κατά την διάρκεια των μαθημάτων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με αυτισμό στα μαθήματα μουσικής ωφελούνται στον ακαδημαϊκό τομέα, στην επίλυση προβλημάτων, στην αντίληψη εννοιών (γενικότερα), κατάκτηση εκτέλεση απλών ρυθμικών μοτίβων και στην απομνημόνευση στίχων.

Παρά το γεγονός πως η αυτορρύθμιση στην εκπαίδευση μελετάται εδώ και αρκετά χρόνια (Baumeister et al., 2007 · Shea & Bidjerano, 2010 · Visser, 2012 · Zimmerman, 1998) μόνο την τελευταία δεκαετία φαίνεται να έχει ουσιαστικό και πρακτικό ρόλο στην εκπαίδευση. Η μουσική αγωγή φαίνεται να επιδρά στις επιτελεστικές λειτουργίες και στην αυτορρύθμιση που χρειάζονται τα παιδιά στις σχολικές εξετάσεις (Hallam, 2016). Η αυτορρύθμιση κατά τη διάρκεια και μέσω της μουσικής δραστηριότητας και μάθησης φαίνεται να συσχετίζεται με πολλούς και ισχυρούς παράγοντες, όπως το επίπεδο εμπειρογνομosύνης, τις υψηλές επιδόσεις στις παραστάσεις, την αποτελεσματικότητα και την καθοδήγηση (Varela, Abrami & Upritis, 2014). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποίησε η Κυρίου (2021), παρατηρήθηκε η έντονη επιρροή της μουσικής στην διαδικασία της αυτορρύθμισης αλλά

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

και στην καλλιέργεια της αίσθησης και της κοινωνικής ανάπτυξης των εφήβων. Επιπλέον, φαίνεται πως η μουσική έχει αντίκτυπο και στη συναισθηματική αυτορρύθμιση του ατόμου (Saarikallio, 2010). Τέλος, οι Zachariou & Whitebread (2015) πραγματοποίησαν μία έρευνα στην Κύπρο με τα αποτελέσματα να φανερώνουν, πως το μουσικό παιχνίδι επιτρέπει την εμφάνιση αυτορρυθμιστικών συμπεριφορών σε όλους τους πιθανούς τομείς αυτορρύθμισης.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναλύσεις, επισημαίνεται η σημασία των μουσικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη και βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού. Επιπλέον, αναδεικνύεται η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των ατόμων. Ακόμα καταγράφεται η πιθανή σημαντικότητα της αυτορρύθμισης για την εκπαίδευση των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν έρευνες που να εξετάζουν την αυτορρύθμιση στα πλαίσια μουσικής μάθησης αλλά και έρευνες που να εξετάζουν την επίδραση της μουσικής στην αυτορρύθμιση των ατόμων με αυτισμό.

Βάσει των παραπάνω αποφασίστηκε να δημιουργηθεί μία πιλοτική έρευνα δράσης στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και συγκεκριμένα στο τμήμα Μουσική Παιδαγωγική, με τίτλο «Διερεύνηση της μουσικής διδασκαλίας και των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης ενός παιδιού στο φάσμα του αυτισμού: Μία πιλοτική έρευνα δράσης». Σκοπός της, η διερεύνηση των στρατηγικών ατομικής μουσικής διδασκαλίας ενός παιδιού στο φάσμα του αυτισμού, ώστε να καταγραφούν τα είδη των μουσικών δραστηριοτήτων που πιθανό να βελτιώνουν τις μουσικές του δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης του. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν να περιγραφούν αρχικά οι μουσικές δεξιότητες και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης που διαθέτει ο μαθητής και στη συνέχεια μέσα από μια ακολουθία ατομικών μαθημάτων μουσικής να μελετηθούν οι στρατηγικές διδασκαλίας με τις οποίες το παιδί πιθανό να μπορεί να ενισχύσει τις μουσικές του δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης του. Τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα κατεύθυναν την εκπόνηση της έρευνας:

1. Ποιες μουσικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτορρύθμισης επιδεικνύει αρχικά ο μαθητής κατά τα ομαδικά και ατομικά μαθήματα μουσικής στη

σχολική τάξη;

2. Ποια στοιχεία της ατομικής μουσικής διδασκαλίας μου μπορώ να τροποποιήσω ή να βελτιώσω ώστε το συγκεκριμένο παιδί με αυτισμό να αναπτύξει και να ενισχύσει τις μουσικές του δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης του;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ως έρευνα δράσης, στην παρούσα έρευνα, ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία οι επαγγελματίες μελετούν προβλήματα με επιστημονικό τρόπο για να μπορέσουν να αξιολογήσουν, να βελτιώσουν και να καθοδηγήσουν τη λήψη αποφάσεων και την πράξη (Cohen, Mannion & Morrison, 2008). Στην έρευνα δράσης δεν υπάρχει μία στάσιμη κατάσταση· αντίθετα διακρίνεται μία συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση η οποία αλλάζει και εφαρμόζεται βελτιωμένη μέσα από τα βήματα της δομής της έρευνας δράσης και του αναστοχασμού. Ο κύκλος δηλαδή της έρευνας δράσης, αποτελείται τον σχεδιασμό δράσεων, την δράση αυτή καθαυτή, τις παρατηρήσεις και τον αναστοχασμό. Βάσει του κύκλου δράσης της έρευνας δράσης (Cain, 2010), αρχικά παρατηρήθηκε ο μαθητής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έπειτα δημιουργήθηκε το πλάνο διδασκαλίας-δράσης βασισμένο στα ευρήματα από την παρατήρηση, ακολούθησε η διδασκαλία-δράση, η αξιολόγηση αυτής, ο αναστοχασμός και τέλος η επανάληψή του παραπάνω κύκλου. 1ης παραγράφου της ανακοίνωσης σύμφωνα με την μορφοποίηση που φαίνεται εδώ.

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 1 μαθητή. Η έρευνα ξεκίνησε σε περίοδο όπου στα σχολεία της Ελλάδας υπήρχε αυστηρό πρωτόκολλο λόγω κορωνοϊού, οπότε η συμπερίληψη και άλλων παιδιών στην έρευνα θα γίνονταν ιδιαίτερα δύσκολα. Ακολουθώντας λοιπόν το ερμηνευτικό παράδειγμα για την έρευνα αυτή υιοθετήθηκε στη δειγματοληψία η προσέγγιση σκοπιμότητας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Σε πρώτο στάδιο υλοποιήθηκε μη συμμετοχική παρατήρηση του παιδιού στη σχολική τάξη στο μάθημα της μουσικής (2 μαθήματα, 40 λεπτών το κάθε ένα). Την ίδια περίοδο οπτικογραφήθηκαν μαθήματα μουσικής κατά τα οποία διδάσκω στο παιδί (ατομικά μαθήματα), υιοθετώντας πρακτικές που χρησιμοποιώ από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Σημειώνοντας τις

παρατηρήσεις (αρχική παρατήρηση), μελετήθηκαν ενδελεχώς τα στοιχεία που συνθέταν τη μουσική μου διδασκαλία έως την παρούσα στιγμή. Επίσης περιέγραψα λεπτομερώς την μουσική εικόνα- μουσική συμπεριφορά του μαθητή, βάσει της συμμετοχής του σε ένα φάσμα μουσικών δραστηριοτήτων (τραγούδι, εκτέλεση σε όργανα, ακρόαση, δημιουργία). Με στόχο την σκιαγράφηση του προφίλ αυτορρυθμικής του παιδιού πραγματοποιήθηκε ανάλυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων αυτορρυθμικής του με τη βοήθεια της Λίστας Ελέγχου CHILD (Checklist of Independent Learning Development) (Whitebread et al., 2009). Η περίοδος διεξαγωγής της διπλωματικής έρευνας συνέπεσε με τα μέτρα προστασίας από τον κορονοϊό στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα ορισμένες πτυχές της αυτορρυθμικής να μην μελετηθούν λόγω των περιορισμών αυτών αλλά και εξαιτίας της χαμηλής λεκτικής επικοινωνίας που παρουσίαζε ο μαθητής. Πιο συγκεκριμένα, δεν μελετήθηκαν οι δεξιότητες που αφορούν τον συναισθηματικό τομέα βάσει της λίστας ελέγχου CHILD, όπως αν ο μαθητής είναι σε θέση να μοιράζεται και να λύνει προβλήματα κοινωνικής φύσεως μεταξύ του ιδίου και των συμμαθητών του, και αν είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων να βοηθάει και να παρηγορεί.

Ακολουθώντας τον κύκλο της έρευνας δράσης (παρατήρηση, σχεδιασμός, διδασκαλία, αξιολόγηση και αναστοχασμός), την αρχική παρατήρηση ακολούθησε η δημιουργία 6 ατομικών μαθημάτων μουσικής με στόχο την διερεύνηση των τρόπων βάσει των οποίων η διδασκαλία μου θα συνεισφέρει στη μουσική καλλιέργεια του μαθητή αλλά την εξερεύνηση των διαφορετικών ειδών μουσικών δραστηριοτήτων, που φαίνεται να ενισχύουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρυθμικής του. Τα 6 ατομικά μαθήματα (2 ανά εβδομάδα 30-40 λεπτά το κάθε μάθημα), οπτικογραφήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά, ώστε να ενισχυθεί η λήψη αποφάσεων και ο προγραμματισμός των επόμενων δραστηριοτήτων. Δημιουργήθηκαν σχέδια μαθήματος για κάθε συνάντηση. Το σχέδιο αποτελούνταν από το θέμα, το επίπεδο του μαθητή, τις προ-υπάρχουσες γνώσεις, τα μέσα και υλικά, τους μουσικούς στόχους, τους στόχους αυτορρυθμικής και την λεπτομερή πορεία των δραστηριοτήτων. Με τα το πέρας των δραστηριοτήτων κάθε μαθήματος ο μαθητής συμπλήρωνε ένα φύλο ανατροφοδότησης. Έτσι, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με τα

συναισθήματα του μαθητή κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αλλά και όλων των μαθημάτων. Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε σε σύνολο 7 εβδομάδες (2 βδομάδες αρχικής παρατήρησης-2 βδομάδες αρχικής ανάλυσης και προγραμματισμού-3 βδομάδες εφαρμογής της σειράς μαθημάτων).

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ένα από τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Σημαντικό πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι πως ο παρατηρητής δεν αποτελεί απλά τον θεατή, αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία. Η συμμετοχική παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής δεδομένων είχε ως στόχο την καταγραφή των περισσότερων πληροφοριών και συμπεριφορών που ανταποκρίνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα και στον γενικό σκοπό της έρευνας. Δίνοντας μου παράλληλα τη δυνατότητα να βιώσω ενεργά τους τρόπους αντίδρασης και ανταπόκρισης του μαθητή στις δραστηριότητες και στις μεθόδους που ακολούθησα. Οι περισσότεροι ερευνητές που ερευνούν ποιοτικά υιοθετούν παραπάνω από μια μεθόδους καταγραφής δεδομένων (π.χ. βιντεοσκόπηση), καταγράφουν τις παρατηρήσεις και τις σκέψεις τους σε σημειώσεις πεδίου ή ημερολόγιο εργασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Mason, 2009). Η απόφασή μου να βιντεογραφήσω τα 6 μαθήματα μουσικής αποδείχθηκε πολύ σημαντική, αφού μου επέτρεψε να μελετήσω προσεκτικά τις αντιδράσεις του μαθητή μου κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Γεγονός, που μου έδωσε τη δυνατότητα να περιγράψω λεπτομερώς τις μουσικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρυθμικής που εξελίχθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον, θεώρησα σημαντικό να καταγραφθούν όλες οι σκέψεις και προτάσεις μετά την λήξη κάθε μαθήματος κατά την διάρκεια παρατήρησης του μαθητή στο μάθημα μουσικής του σχολείου όπως επίσης και μετά από κάθε μάθημα- παρέμβαση. Στόχος των σημειώσεων αυτών ήταν αποτυπωθούν οι σκέψεις-προτάσεις που είχα, πριν πάρουν την μορφή ημερολογίου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως κύρια πηγή συλλογής δεδομένων ή να λειτουργήσει συμπληρωματικά μαζί με άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα δράσης στηρίζεται στην έννοια του αναστοχασμού (Cohen et al., 2008). Βάσει αυτού, ως η ερευνήτρια-μουσικοπαιδαγωγός βρισκόμουν σε μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού. Έπειτα από τον πρώτο κύκλο παρατήρησης και καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής των 6 ατομικών μαθημάτων αναστοχαζόμουν διαρκώς σχετικά με τις διδακτικές μου αποφάσεις, τηρώντας ημερολόγιο αναστοχασμού και σημειώσεις πεδίου. Στο ημερολόγιο αναστοχασμού κατέγραφα παρατηρήσεις και αντιδράσεις που σχετίζονταν με τις μαθησιακές και διδακτικές εμπειρίες και σκέψεις, που προκύπταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (βλ. επίσης Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν σε ένα Δημοτικό Σχολείο όπου ο ίδιος ο μαθητής φοιτούσε και όπου εγώ εργαζόμουν ως δάσκαλος. Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν είτε στην τάξη βιβλιοθήκης είτε στην αίθουσα εκδηλώσεων, ανάλογα με τις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος. Συχνά, εκείνοι οι χώροι χρησιμοποιούνταν για διάφορα εξατομικευμένα μαθήματα, όπως ανάγνωση και μουσική.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το σημαντικότερο ίσως εύρημα της παρούσας διπλωματικής έρευνας ήταν η θετική επίδραση που φάνηκε να έχει η συστηματική μουσική διδασκαλία στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης του συγκεκριμένου παιδιού. Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης του μαθητή σχετικά με τον συναισθηματικό τομέα βελτιώθηκαν σημαντικά, αφού παρατηρήθηκε πως είναι σε θέση να αντιστέκεται στους περισπασμούς, να ελέγχει την προσοχή του, να μπορεί να σχολιάσει τη συμπεριφορά του, να ελέγχει και να ρυθμίζει την πρόοδό του ζητώντας βοήθεια καταλλήλως αλλά και να αντιστέκεται στις δυσκολίες. Παράλληλα βελτιώθηκαν και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης που αφορούν τον γνωστικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, να μπορεί να μιλάει για το πώς έκανε κάτι, για το τι έμαθε, βελτιώθηκε στο να γνωρίζει τις ικανότητές του, να κάνει ερωτήσεις και να εισηγείται και χρησιμοποιεί τεχνικές που διδάχτηκε στο παρελθόν.

Αντίστοιχα βελτιώθηκε και στον κοινωνικό τομέα και πλέον είναι σε θέση να περιμένει τη σειρά του με ανεξαρτησία και να διαπραγματεύεται το πότε και πώς να εκτελεί δραστηριότητες. Τέλος, σε ό,τι αφορά τον τομέα κινήτρων ανέπτυξε δεξιότητες όπως το να παίρνει πρωτοβουλία για να ξεκινά δραστηριότητες, να απολαμβάνει το να λύνει προβλήματα, και να βρίσκει δικά του υλικά χωρίς τη βοήθειά μου για δραστηριότητες, δεξιότητες στις οποίες πριν την παρέμβαση παρουσίαζε ιδιαίτερες δυσκολίες.

Σύμφωνα με την Hallam (2016) οι εκτελεστικές λειτουργίες στην αυτορρύθμιση, που είναι απαραίτητες για τα παιδιά στο σχολικό χώρο, φαίνεται πως αναπτύσσονται με τη μουσική αγωγή. Παρατηρήθηκε λοιπόν, μείωση του άγχους του μαθητή κατά την διάρκεια των μαθημάτων μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων και αυτό αποδεικνύεται από την αντίστοιχη μείωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών του. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ο Campbell (2011), που αναφέρει τη σημαντική συμβολή της μουσικής στη μείωση του άγχους μέσω της επίδρασής της στους παλμούς της καρδιάς, στη συχνότητα των σφυγμών, την πίεση του αίματος και τη θερμοκρασία του σώματος. Η Foley (2017) στην έρευνα της παρατηρεί, πως οι συμμετέχοντες με αυτισμό στα μαθήματα μουσικής φάνηκε να ωφελούνται στον γνωστικό τομέα, στην επίλυση προβλημάτων και στην αντίληψη εννοιών. Αντίστοιχα και ο Κάρλος βελτιώθηκε και στους τρεις τομείς, ιδιαίτερα όμως στην αντιμετώπιση προβλημάτων, όπου στην αρχική αξιολόγηση σημειώθηκαν έντονες ελλείψεις. Επιπλέον, όπως αναφέρει η Κατσούγκρη (2014), η μουσική μπορεί να γίνει μέσον για τον αυτισμό, που θα ξεκινήσει την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τη διαδικασία μάθησης. Αυτό διαφάνηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας αυτής, αφού η μουσική έγινε γέφυρα για την αλληλεπίδραση του μαθητή με την εκπαιδευτικό αλλά και με την μάθηση αυτή καθαυτή. Ο Κάρλος φάνηκε να ωφελείται ιδιαίτερα στον τομέα της αλληλεπίδρασης. Αρχισε ρωτά, να ζητά αντικείμενα και δραστηριότητες, να απαντά με περισσότερες λέξεις, να εστιάζει το βλέμμα του εντονότερα και τέλος να συζητά με τον δικό του τρόπο για τα παραπάνω με άλλους και με άλλους (π.χ.

«Πήγαμε στην βιβλιοθήκη με την κυρία Κατερίνα και παίξαμε στο μεταλλόφωνο» ή « Στην βιβλιοθήκη τραγούδησα τον «Παγωτατζή»).

Ακόμα ένα εύρημα της έρευνας είναι η αύξηση της συχνότητας του εστιασμένου βλέμματος κατά τη διάρκεια τραγουδιών, γεγονός που συνδυάζεται με αντίστοιχα ευρήματα σε προηγούμενες έρευνες (βλ. Paul, Sharda, Menon, Arora, Kansal, Arora, & Singh, 2015). Το εστιασμένο βλέμμα σχετίζεται άμεσα με την διατήρηση της προσοχής, δεξιότητα της αυτορρύθμισης. Μέσα από την παρακολούθηση των βίντεο (από τα οτικογραφημένα μαθήματα), παρατήρησα την συχνότητα εστίασης του βλέμματος του μαθητή, είτε επάνω μου είτε σε ό,τι του έδειχνα, γεγονός που επέτρεπε τη διατήρηση της προσοχής του. Επιπρόσθετα, ο ρυθμός και το τραγούδι φαίνεται ότι ενισχύουν τη βλεμματική επαφή και το εστιασμένο βλέμμα, καθώς και τη μίμηση και την εναλλαγή σειράς μέσω του παιχνιδιού με τα μουσικά όργανα. Ταυτόχρονα, βοηθούν στη μείωση και την αντικατάσταση αυτοτραυματικών συμπεριφορών και στερεοτυπών. (Gawlick, 2016· Finnigan, & Starr, 2010). Πράγματι, κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που απαιτούσαν μίμηση, βλεμματική επαφή ή εναλλαγή σειράς, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές του Κάρλος περιορίστηκαν αισθητά. Η έρευνα των Vaiouli et all. (2015) ανέδειξε την σταδιακή αύξηση της κοινής εστίασης προσοχής των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού κατά την διάρκεια των μουσικών παρεμβάσεων καθώς και την ανάπτυξη των γενικών κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Ανάλογα και μέσα από την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας αυτής, παρατηρήθηκε η αύξηση της προσοχής του μαθητή αλλά και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι έρευνες των Zachariou & Whitebread (2015, 2017) με παιδιά τυπικής ανάπτυξης επισημαίνουν πως οι δραστηριότητες μουσικού παιχνιδιού συμβάλλουν άμεσα στην ανάπτυξη των αυτορρυθμιστικών συμπεριφορών τους. Ακόμα, φαίνεται ότι το μουσικό παιχνίδι λειτουργεί ρυθμιστικά, παρόμοια με άλλα είδη παιχνιδιών, προσφέροντας τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτο-έλεγχου. Βασική παρατήρηση στην παρούσα έρευνα

ήταν η μείωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών του μαθητή με το τέλος της διδακτικής παρέμβασης (χοροπηδήματα, στερεοτυπικές κινήσεις δακτύλων στο ύψος του, μουρμουρητό κ.α.). Ο Wigram (2000), παρατήρησε στην έρευνα του μια εμμονική συμπεριφορά, που επαναλαμβάνονταν καθώς τα παιδιά έπαιζαν πιάνο, ξυλόφωνο και μεταλλόφωνο και μονότονες ακολουθίες ρυθμού στην άρπα και στην κιθάρα. Αντίστοιχα, σε δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού και τη δημιουργικότητας, αρχικά ο Κάρλος απλά χτυπούσε τις νότες του μεταλλόφωνου με τη σειρά. Ωστόσο, ο Wigram (2000) επισημαίνει πως με την επαναλαμβανόμενη πρακτική, οι μαθητές ήταν σε θέση να παράξουν διαφορετικά στοιχεία ρυθμού σε πιο ευέλικτο τέμπο. Αναλόγως, ο Κάρλος με συστηματική προσπάθεια κατάφερε να δημιουργήσει ένα μικρό μοτίβο με διαφορετικές νότες, χωρίς να τις χτυπά με την σειρά και δίνοντας τους διαφορετικές ρυθμικές αξίες. Η χρήση της μουσικής και για συναισθηματική αυτορρύθμιση φαίνεται να αποτελεί έναν σημαντικό λόγο για τη μουσική ενασχόληση των εφήβων. (Saarikallio, 2010). Βάσει της παρούσας έρευνας, υπογραμμίζεται περαιτέρω η σημασία της μουσικής διδασκαλίας στη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Ο Κάρλος παρουσίασε μείωση των στερεοτυπών, διατήρηση της προσοχής του για μεγάλα χρονικά διαστήματα, αύξηση της αντίστασης του στις δυσκολίες και βελτίωση της ικανότητάς του να ανακαλεί και να μεταφέρει λεκτικά πληροφορίες.

Πολλοί ερευνητές αναφέρθηκαν στα θετικά αποτελέσματα της μουσικής στην ανάπτυξη του λόγου (Brownell, 2002 · Buday, 1995 · Hoskins, 1988). Επιβεβαιώνοντας την θεωρία αυτή, ο μαθητής βελτιώθηκε στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, που εξασκήθηκε ως μέρος του γνωστικού τομέα της αυτορρύθμισης. Μετά από τις κατάλληλες ερωτήσεις, ο Κάρλος ήταν σε θέση να περιγράψει με μικρές προτάσεις το τι έκανε στο μάθημα, τι του άρεσε και τι δεν του άρεσε. Αυτό αποτελεί εξέλιξη σε σχέση με το πρώτο μάθημα, όπου απάνταγε μονολεκτικά. Για παράδειγμα στη ερώτηση «Τί έκανες στο μάθημα;» στο πρώτο μάθημα απαντούσε «μεταλλόφωνο» ή «τραγούδησα». Αντίθετα στο 6ο μάθημα απαντούσε «Τραγουδήσαμε και χορέψαμε το ναυτάκι με την κ. Κατερίνα» . Επίσης

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

σημειώθηκε αύξηση στην δημιουργία ερωτήσεων, ενώ ταυτόχρονα φάνηκε να ζητά περισσότερα πράγματα από ό,τι παλιότερα (π.χ. «Θέλω να παίξω με το τύμπανο»).

Πίνακας 1:Λίστα Ελέγχου CHILD (Checklist of Independent Learning Development) πριν την παρέμβαση

	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Ποτέ
Συναισθηματικός τομέας				
Μπορεί να σχολιάσει τη συμπεριφορά του				X
Αντιμετωπίζει νέες αποστολές/δραστηριότητες με αυτοπεποίθηση			X	
Μπορεί να ελέγχει την προσοχή του και να αντιστέκεται στους περισπασμούς				X
Ελέγχει και ρυθμίζει την πρόοδο του και ζητά βοήθεια καταλλήλως			X	
Αντιστέκεται στις δυσκολίες				X
Κοινωνικός τομέας				
Διαπραγματεύεται το πότε και πώς να εκτελεί αποστολές/δραστηριότητες				X
Μπορεί να περιμένει τη σειρά του με ανεξαρτησία				X
Γνωστικός τομέας				
Γνωρίζει τις ικανότητές του				X
Μπορεί να μιλά για το πώς έκανε κάτι ή για το τι έμαθε			X	
Μπορεί να μιλά για δραστηριότητες που σχεδιάζει			X	
Μπορεί να κάνει δικαιολογημένες επιλογές και να παίρνει δικαιολογημένες αποφάσεις				X
Κάνει ερωτήσεις και εισηγείται απαντήσεις				X
Χρησιμοποιεί στρατηγικές που έχει διδαχθεί στο παρελθόν				X
Υιοθετεί γλώσσα που έχει ακούσει στο παρελθόν, για δικούς του σκοπούς		X		
Τομέας κινήτρων				
Βρίσκει τους δικούς του πόρους (τα υλικά του) χωρίς τη βοήθεια ενήλικου				X
Αναπτύσσει δικούς του τρόπους για να φέρει σε πέρας δραστηριότητες/ αποστολές				X
Παίρνει πρωτοβουλία για να ξεκινά δραστηριότητες			X	
Σχεδιάζει μόνος του τις εργασίες του, τους στόχους και τους σκοπούς του				X
Απολαμβάνει το να λύνει προβλήματα				X

Το Μουσικό Προφίλ του Μαθητή Πριν και Μετά την Παρέμβαση Σε Σχέση με την Υπάρχουσα Βιβλιογραφία

Όπως αναφέρουν οι Baron-Cohen και Bolton (1993), ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού και κυρίως τα παιδιά, φαίνεται να έχει μεγάλη αγάπη για τη μουσική. Γεγονός που επιβεβαιώνεται από την τρέχουσα έρευνα μιας και ο μαθητής διασκεδάζε καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος, όπως φάνηκε από τις συνεχείς εκφράσεις χαράς, που είχε ο μαθητής στο πρόσωπό του κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, καθώς και από τις επαναλαμβανόμενες εκφράσεις που χρησιμοποιούσε («Είμαι χαρούμενος» και «Μου αρέσει.....»). Παρόμοιες θετικές μουσικές συμπεριφορές ατόμων στο φάσμα του αυτισμού παρατήρησαν στην έρευνα τους οι Kaplan και Steele (2005), σημειώνοντας πως τα άτομα με αυτισμό μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα καλοί αποδέκτες της μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης, παρά τα ελλείματα που μπορεί να παρουσιάζουν στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων (Kaplan & Steele, 2005). Ο Κάρλος ήταν εξαιρετικά θετικός αποδέκτης της μουσικής και όλων των δραστηριοτήτων που την περιλαμβάνουν. Στην έρευνα της Foley (2017) παρουσιάζει ευρήματα σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες (9) με αυτισμό στα μαθήματα μουσικής μπόρεσαν να κατακτήσουν βασικές μουσικές δεξιότητες. Όπως επισημάνθηκε ο μαθητής βελτιώθηκε στην επίλυση προβλημάτων, την απομνημόνευση στίχων και την αντίληψη εννοιών και κατέκτησε σε μεγάλο βαθμό την δεξιότητα να εκτελεί ρυθμικά μοτίβα ως αντίλαλο τόσο με παλαμάκια όσο και με κάποιο από τα μουσικά όργανα (τύμπανο, μεταλλόφωνο). Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα των δεξιοτήτων εκτέλεσης ο Κάρλος ήταν πλέον σε θέση να εκτελεί τον παλμό σε κρούστα σώματος, να βηματίζει στον παλμό ενός ηχητικού ερεθίσματος, να εκτελεί κρουστά όργανα, όπως το τύμπανο τα ξύλινα κουτάλια με ορθή τεχνική αλλά και να χρησιμοποιεί επικρουστήρα μεταλλόφωνου με τα δύο χέρια.

Σε σχέση με τις δεξιότητες εκτέλεσης φωνής, ο μαθητής μπορούσε πλέον να αναπαράγει απλά μελωδικά μοτίβα(2-3 νότες) με φωνητική ακρίβεια και να τραγουδά απλές μελωδίες ακολουθώντας τη μελωδία και τη ρυθμική κίνηση, επιβεβαιώνοντας έρευνες που

αναφέρονται στην βελτίωση των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό, μέσω μουσικών παρεμβάσεων, στη μελωδία και στην τονικότητα (Accordino et all., 2007 · Vaiouli et all., 2015 · Βέλκου, 2004). Στον τομέα δεξιοτήτων ακρόασης, παρατηρήθηκε βελτίωση καθώς ο μαθητής μπορούσε πλέον να εντοπίζει με ευχέρεια αλλαγές στην ένταση και την ταχύτητα ενός μουσικού οργάνου. Επιπρόσθετα, σημειώθηκε βελτίωση στην αντίληψη αλλαγών που αφορούσαν το τονικό ύψος ενός μουσικού έργου. Επίσης, οι Wigram και Gold (2006) επισημαίνουν, πως η μουσική φαίνεται να είναι μέσον που προωθεί τη δημιουργικότητα στα άτομα με αυτισμό. Η παρούσα έρευνα προσφέρει ευρήματα που συμφωνούν με την παραπάνω θεωρία, αφού κατά τη διδακτική παρέμβαση παρατηρήθηκε ανάπτυξη στην μουσική δημιουργικότητα του μαθητή αλλά και στη διάθεση για πρωτοβουλίες. Ωστόσο, η διαφορά που εκφράστηκε κατά την τελική αξιολόγηση δεν είναι αξιοσημείωτη. Παρόλα αυτά, ακόμα και αυτή η μικρή διαφορά στα άτομα με αυτισμό είναι εξαιρετικά σημαντική, εξαιτίας του γεγονότος πως η δημιουργικότητα αποτελεί ένα από τα ελλείματα, που παρουσιάζουν τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Επομένως, ακόμα και μία μικρή αλλαγή μέσα από τη συνεχή προσπάθεια και εξάσκηση μέσω της μουσικής, με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών με αυτισμό θεωρείται μεγάλης σημασίας. Τέλος, σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες του αυτοσχεδιασμού ο μαθητής προόδευσε. Με το πέρας της παρέμβασης, μπόρεσε να αυτοσχεδιάζει ένα μικρό ρυθμικό σχήμα με τέταρτα και όγδοα αλλά και να αυτοσχεδιάζει κίνηση βασισμένη σε συγκεκριμένο ρυθμό ενός γνωστού τραγουδιού. Αν και ίσως δεν παρατηρούνταν συχνά, αυτό που μετράει περισσότερο είναι η ύπαρξή τους και η επίδρασή τους στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Η παρούσα έρευνα δημιουργεί νέους δρόμους, εστιάζοντας στις μουσικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό εκτός του μουσικοθεραπευτικού πλαισίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν, πως μέσω συστηματικής μουσικής διδασκαλίας, τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να εξελίξουν τις μουσικές τους δεξιότητες σε σχέση με την τονικότητα, τον ρυθμό, στην εκτέλεση μουσικών οργάνων, στο μελωδικό τραγούδι, στη ελεύθερη κίνηση και στην σωματοποίηση της. (Accordino et all., 2007

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

· Vaiouli et all., 2015 · Βέλκου, 2004).

Πίνακας 2: Ελέγχου Μουσικών Δεξιοτήτων πριν την Παρέμβαση

	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Δεξιότητες Εκτέλεσης (Όργανα/Κρουστά σώματος)				
Εκτελεί τον παλμό σε κρουστά σώματος		X		
Βηματίζει στον παλμό ενός ηχητικού ερεθίσματος		X		
Εκτελεί απλά κρουστά όργανα (μεταλλόφωνο, τύμπανο) με ορθή τεχνική		X		
Χρησιμοποιεί επικρουστήρες μεταλλοφώνου και με τα δυο χέρια	X			
Μιμείται απλά μελωδικά σχήματα στο μεταλλόφωνο		X		
Δεξιότητες Εκτέλεσης (Φωνή)				
Εκτελεί ως αντίλαλο απλά μελωδικά μοτίβα με 2-3 νότες με φωνητική ακρίβεια			X	
Τραγουδά απλά τραγούδια ακολουθώντας την μελωδική κίνηση			X	
Δεξιότητες Ακρόασης				
Εντοπίζει αλλαγές στην ένταση ενός μουσικού έργου		X		
Εντοπίζει αλλαγές στην ταχύτητα ενός μουσικού έργου		X		
Εντοπίζει αλλαγές στο τονικό ύψος ενός μουσικού έργου.	X			
Δεξιότητες Αυτοσχεδιασμού				
Αυτοσχεδιάζει ένα δικό του ρυθμικό σχήμα με τέταρτα και όγδοα	X			

Αυτοσχεδιάζει κίνηση βασισμένη σε συγκεκριμένο ρυθμό ενός γνωστού τραγουδιού

επέτυχαν τους στόχους τους σε μεγάλο βαθμό και φάνηκε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητή. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκαν στοιχεία που χρήζουν τροποποιήσεων και βελτιώσεων, με σκοπό να ενισχυθούν ακόμα περισσότερο οι μουσικές δεξιότητες και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης του συγκεκριμένου παιδιού με αυτισμό με πιο αποδοτικό τρόπο. Αρχικός ενδιαυσμός μου υπήρξε η ένταξη δημιουργικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια της παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη και την ενίσχυση της δημιουργικότητας του μαθητή. Γνωρίζοντας πως ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργία κάτι νέου αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τα άτομα με αυτισμό βρίσκoμoυν σε σύγχυση για το αν θα έπρεπε

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της διπλωματικής έρευνας, εξέτασα τα στοιχεία της ατομικής μουσικής διδασκαλίας μου, που φάνηκαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των μουσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης του συγκεκριμένου παιδιού με αυτισμό. Οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των 6 μαθημάτων

να είναι μέρος των στόχων της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε την επιρροή, που είχαν οι παρεμβάσεις στον τομέα της δημιουργικότητας στον μαθητή. Με συνεχή προσπάθεια και εξάσκηση ο μαθητής κατάφερε να δημιουργήσει έστω ένα μικρό μοτίβο.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, το οπτικό πρόγραμμα που δίνονταν στο μαθητή και οι συγκεκριμένες ρουτίνες που υιοθετήθηκαν αποτέλεσαν βασικές στρατηγικές που φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Ακόμα μία φορά τονίζεται η σημασία της ρουτίνας για τα άτομα με αυτισμό και ιδιαίτερα για το συγκεκριμένο παιδί. Φαίνεται ότι οι παραπάνω προσεγγίσεις βοήθησαν τον μαθητή να είναι πιο λειτουργικός κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Μέσω του οπτικού προγράμματος, είχε μια ξεκάθαρη εικόνα της ακολουθίας των δραστηριοτήτων από την αρχή έως το τέλος του μαθήματος. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες ρουτίνες τον βοήθησαν να αισθάνεται ασφάλεια και πλήρη γνώση των συμβάντων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Για παράδειγμα γνώριζε, ότι το τραγούδι του καλωσορίσματος σήμαινε την έναρξη του μαθήματος. Ακόμα αντιλαμβάνονταν πως το τραγούδι που επέλεγε εκείνος να τραγουδήσουμε ή να ακούσουμε, σήμαινε την λήξη του μαθήματος. Ο Κάρλος μέσα από αυτά ένιωσε ασφάλεια και ηρεμία, με αποτέλεσμα να είναι ακόμα πιο αποδοτικός στην συνολική διαδικασία του μαθήματος (Altable, 2020· Eshraghi et al., 2020· Ξάνθη, 2015). Το τραγούδι του καλωρίσματος αναδείχθηκε ως ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στην παρούσα έρευνα. Όπως παρατηρήθηκε εκ των υστέρων, αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό των μαθημάτων και προσέφερε ένα αίσθημα ασφάλειας στον μαθητή συμφωνώντας με την έρευνα των Kern και Aldridge (2006). Μία ακόμα πρακτική που φάνηκε να λειτουργεί είναι η εναλλαγή θέσεων. Σε ορισμένες δραστηριότητες ήμασταν όρθιοι, ενώ σε άλλες καθιστοί, βοηθώντας έτσι τον μαθητή να ελαττώσει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές. Άλλη μία εναλλαγή που φάνηκε να βοηθά την διδακτική διαδικασία είναι η εναλλαγή αιθουσών, υποστηρίζοντάς έτσι τον μαθητή να γενικεύει τις δεξιότητες, τις οποίες αναπτύσσει και ενισχύει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στη βιβλιοθήκη και σε άλλες αίθουσες.

Αντίθετα σε άλλες περιπτώσεις, παρατηρήθηκε, ότι ορισμένες διδακτικές πρακτικές δεν απέδιδαν τα αναμενόμενα με αποτέλεσμα να πρέπει να τροποποιηθούν

και να βελτιωθούν. Κατά την διάρκεια δραστηριότητας, όπου ο μαθητής κλήθηκε να μιμηθεί μοτίβα με ξυλάκια και να συνθέσει δικό του μοτίβο, η χρήση των συγκεκριμένων ξυλακίων, οδήγησε τον μαθητή σε στερεοτυπικές συμπεριφορές χτυπώντας άσκοπα τα ξυλάκια μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να συγκεντρωθεί στη δραστηριότητα. Παρόλα αυτά, αποφάσισα να μην αφαιρέσω τα ξυλάκια και να προσαρμόσω τους στόχους του επόμενου μαθήματος. Μία νέα προσέγγιση θα ήταν στην δραστηριότητα τα ξυλάκια να αντικατασταθούν με μεγαλύτερα ίσως αντικείμενα/μουσικά όργανα, όπως τα ξύλινα κουτάλια που χρησιμοποιήθηκαν αργότερα και ωστόσο δε φάνηκε να έχουν την ίδια επίδραση στον μαθητή. Θεωρώ, ότι ο μικρός όγκος των ξυλακίων, (λεπτά και μικρά), τον ωθούσε να τα χτυπά ακόμα περισσότερο. Η δραστηριότητα με τίτλο «Ψηλά περπατώ», που αφορούσε τις χαμηλές και υψηλές τονικά νότες αποτελεί μία δράση που επίσης χρειάζεται βελτίωση, αφού δεν φάνηκε να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες του μαθητή. Ενδέχεται να χρειάζονταν να προστεθούν και άλλες δραστηριότητες με πιο απλό χαρακτήρα, εμπλουτισμένες με εικόνες και επιπλέον ήχους. Η νέα αυτή πρόταση πιθανώς να βοηθούσε τον μαθητή, να συνδέσει περισσότερο τους υψηλούς τονικά ήχους και τους χαμηλούς τονικά ήχους με τις αντίστοιχες εκφράσεις. Ακόμα σε ό,τι αφορά το 1ο μάθημα σε μία από της δραστηριότητες ζητούσα από τον Κάρλος να αυτοσχεδιάσει χτυπώντας παλαμάκια και εκτελώντας φωνητικά τα παλαμάκια με τις ρυθμικές συλλαβές «τα» για τέταρτο, «τι» για όγδοο. Δύναται αυτή η δραστηριότητα δομημένου αυτοσχεδιασμού να ήταν αυξημένης δυσκολίας για το επίπεδο του, καθώς απαιτείται η κατανόηση και η χρήση των συλλαβών ως μέσο έκφρασης της διάρκειας των ήχων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ πολύ την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Ράνια Νεοκλέους και την καθηγήτρια κα Μαίρη Κοκκίδου, το μαθητή μου και την οικογένεια του.

Τέλος, ευχαριστώ το 1ο Πανελλήνιο Διαθεματικό Συνέδριο Ειδικής Αγωγής για την ευκαιρία συμμετοχής.

Σας ευχαριστώ πολύ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Accordino, R., Comer, R., & Heller, W. B. (2007).

- Searching for music's potential: A critical examination of research on music therapy with individuals with autism. *Research in autism spectrum disorders*, 1(1), 101-115.
- Αυγητίδου, Σ. (2011) Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf
- Baron-Cohen, S., & Bolton, P. (1993). *Autism: the facts*. Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). *Encyclopedia of Social Psychology*. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412956253>
- Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. *Οπτικοποιημένο τραγούδι. Επιστημονικό Βήμα* 3, 95-103.
- Brownell, M. D. (2002). Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: Four case studies. *Journal of Music Therapy*, 39(2), 117-144.
- Buday, E. M. (1995). The effects of signed and spoken words taught with music on sign and speech imitation by children with autism. *Journal of Music Therapy*, 32, 189-202.
- Cain, T. (2010). Music teachers' action research and the development of Big K knowledge. *International Journal of Music Education*, 28(2), 159-175.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008) *The Methodology of Educational Research*. Metaichmio.
- Campbell, D. (2011). *Η επίδραση του Μότσαρτ. Φιλομάθεια*.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education
- Finnigan, E., & Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism. A comparison of music and non-music interventions. *Autism* 14(4) 321-348. <https://doi.org/10.1177/1362361309357747>
- Foley, S. V. (2017) *The Benefits of Music Education on Academic, Behavioral, and Communicative Skills with Middle School Students with Autism Spectrum Disorder*. [Graduate master's theses, Dominican University of California]. Sage journals. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2017.edu.07>
- Fong, C. E., & Jelas, Z. M. (2010). Music education for children with autism in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 70-75.
- Gawlick, N. (2016). Thank you for the music. *Musical Activities as Therapy for Autistic Children*. *Elements*, 12(2), 97-102.
- Geldhof, J., Fenn, M. & Finders, J. (2007). A Self-Determination Perspective on Self Regulation across the Life Span. In *Development of Self-Determination Through the Life Course*, 221-232. Springer.
- Hallam, S. (2016). The impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people: A summary. In *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.884>
- Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press.
- Hoskins, C. (1988). Use of music to increase verbal response and improve expressive language abilities of preschool language delayed children. *Journal of Music Therapy*, 25(2), 73-84.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καράμηνas, Ι. (2010, Μάιος 7-9). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. [Πρακτικά συνεδρίου]. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα, Ελλάδα. http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Karamhnas.pdf
- Kaplan, R. S., & Steele, A. L. (2005). An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of music therapy*, 42(1), 2-19.
- Κατσούγκρη, Α., (2014). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές με αυτισμό*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <https://bit.ly/4dLJWL7>
- Kern, P. & Aldridge, D. (2006). Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. *Journal of Music Therapy*, 43(4), 270-294.

- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *Autism*, 13(4), 389-409.
- Κυρίου Α. Χ. (2021). Ο ρόλος της μουσικής στη ρύθμιση του συναισθήματος και στην ενσυναίσθηση κατά την εφηβεία : Βιβλιογραφική ανασκόπηση, [Μεταπτυχιακή διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Αποθετήριο Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52506>
- Νταλλαρή Α. (2023). Διερεύνηση της μουσικής διδασκαλίας και των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης ενός παιδιού στο φάσμα του αυτισμού: Μία πιλοτική έρευνα δράσης [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παντελιάδου, Σ., & Φυλιππάτου, Δ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Πεδίο.
- Paul, A., Sharda, M., Menon, S., Arora, I., Kansal, N., Arora, K., & Singh, N. C., (2015). The effect of sung speech on socio-communicative responsiveness in children with autism spectrum disorders. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 555.
- Plummer, K. (1983). *Documents of life: An introduction to the problems and literature of a humanistic method*. Allen & Unwin.
- Roth, P. (2010). Karaoke in the Library: Effects on Learning, literacy, and social communication. *Teacher Librarian*, 37(3), 44.
- Saarikallio, S. (2010) Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music*, 39(3), 307-327. <https://doi.org/10.1177/0305735610374894>
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- Vaiouli, P., Grimmet, K., & Ruich, L. (2015). “Bill Is Now Singing”: Joint Engagement and the Emergence of Social Communication of Three Young Children with Autism. *Autism*, 19(1), 73-83. <https://doi.org/10.1177/1362361313511709>
- Varela, W., Abrami P. C., & Uptis R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music* 44(1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/0305735614554639>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Wing, L. (2000). Το αυτιστικό φάσμα: Ένας οδηγός για γονείς και επαγγελματίες για διάγνωση. Ε.Ε.Π.Α.Α.
- Wigram, T. (2000). A method of music therapy assessment for the diagnosis of autism and communication disorders in children. *Music Therapy Perspectives*, 18(1), 13-22.
- Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic Spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child: care, health and development*, 32(5), 535-542. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00615.x>
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Zachariou, A., & Whitebread, D. (2015). Musical play and self-regulation: Does musical play allow for the emergence of self-regulatory behaviours? *International Journal of Play*, 4(2), 116-135. <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.106057>

Βιωματική Μάθηση και Αυτισμός: Η Μοντεσσοριανή Μέθοδος στην Ειδική Αγωγή

Καρολίνα Σουστακόβσκα- Παπαδοπούλου

Φυσικοθεραπεύτρια, Φοιτήτρια Εργοθεραπείας NDT, SI

Ζωή Λευκαδίτη

Ψυχοπαιδαγωγός MSc, APD

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βιωματική μάθηση ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες του μαθητή, βασιζόμενη στην κεντρική αρχή ότι η μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία η γνώση αναπτύσσεται μέσα από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας και είναι επακόλουθο του συνδυασμού της κατανόησης και μετασχηματισμού της εμπειρίας. Η εφαρμογή της βιωματικής μάθησης σε παιδιά και εφήβους με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, έχει πρωτοερευνηθεί από τον Bandura το 1977 και μια σειρά ερευνητών μέχρι και σήμερα, φέροντας στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Μια γνωστή εφαρμογή της βιωματικής μάθησης είναι η Μοντεσσοριανή μέθοδος. Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες βιωματικού τύπου προσαρμοσμένες στο αισθητηριακό προφίλ του κάθε παιδιού, συντελούν στη αύξηση της μιμητικής ικανότητας, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την δημιουργικότητα, την παραγωγή λόγου και την εδραίωση της επικοινωνίας. Το παιδί ‘αναγκάζεται’ να λειτουργήσει αυτόνομα, αυξάνοντας τις δεξιότητες αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, ταυτόχρονα, αναπτύσσουν τις δεξιότητες λεπτής και αδρής κίνησης. Συνεπώς η βιωματική μάθηση δεν θεωρείται προαιρετική αλλά επιτακτική στην εκπαίδευση ατόμων με πολυαισθητηριακές διαταραχές.

Σαμποτάροντας τον Αυτισμό

Κατερίνα Θεού

Ψυχολόγος/Ειδική Παιδαγωγός, Ψυχοεκπαιδύτρια Αυτιστικών Ατόμων στο Ίδρυμα για το Παιδί η Παμμακάριστος, Δημοσιογράφος/Συμπεριληπτική Ενημέρωση, Let's Go Skydiving for Autism/ Δράση Ενημέρωσης κι Ευαισθητοποίησης για τον Αυτισμό, Μητέρα Αυτιστικού Παιδιού

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κατερίνα Θεού μοιράστηκε την προσωπική της ιστορία και τα συναισθήματα που ένιωσε όταν έλαβε τη διάγνωση του αυτισμού για το παιδί της. Κατέθεσε επιστημονική γνώση και βιωματική εμπειρία με ρεαλιστικές προσδοκίες κι αισιόδοξη οπτική.

Όταν έλαβα τη διάγνωση ότι το παιδί μου είναι αυτιστικό, βίωσα μια σειρά από έντονα συναισθήματα. Η διάγνωση αυτή μπορεί να είναι συντριπτική για κάθε γονέα, φέρνοντας αισθήματα ανησυχίας, αβεβαιότητας και αγωνίας για το μέλλον. Αρχικά, πολλοί γονείς, μπορεί να αισθανθούν σοκ και θλίψη. Η αποδοχή της διάγνωσης συχνά συνοδεύεται από μια περίοδο θρήνου για τις προσδοκίες που είχαν για το παιδί τους.

Μετά τη διάγνωση, η αγωνία για το πώς θα εξελιχθεί η ζωή του παιδιού είναι φυσική. Ερωτήματα όπως «Τι θα σημαίνει αυτό για το μέλλον του;» και «Πώς θα μπορέσουμε να το υποστηρίξουμε καλύτερα;» είναι κοινά.

Ένα από τα πρώτα βήματα που έκανα ήταν να ενημερωθώ και να εκπαιδευτώ σχετικά με τον αυτισμό. Η κατανόηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών του παιδιού μου ήταν κρίσιμη για την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών υποστήριξης.

Πιο συγκεκριμένα, έκανα μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και συνέχισα με σπουδές στη Νευροψυχολογία. Αυτόν που φοβόμουν και κάποτε δεν ήθελα να λέω το όνομα του δηλαδή τον αυτισμό, έπρεπε να τον μάθω, έπρεπε τον φόβο μου να τον δω κατάματα, ήθελα να φύγει ο φόβος, ήθελα να ονειρευτώ τα καλύτερα για την κόρη μου. Έκανα διπλωματική διατριβή για τον αυτισμό και μέσω ποιοτικής έρευνας απέδειξα ότι οι αυτιστικοί ανθίζουν κι εξελίσσονται.

Αναντίρρητα, πήγα κόντρα στην στερεοτυπία, στη φωτοευαισθησία και στους χωροταξικούς ψυχαναγκασμούς, βγάζοντας την δομημένα και με ασφάλεια από τη ζώνη ασφαλείας της. Έγινα πρώτα η εμψυχώτρια της κόρης μου και στη συνέχεια αυτιστικών ατόμων και

των οικογενειών τους.

Ο αυτισμός είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμπεριφορά. Ο όρος «Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού» (ASD) χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει μια ποικιλία καταστάσεων που περιλαμβάνουν τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά, αλλά με διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας και εκδήλωσης.

Η ακριβής αιτία του αυτισμού δεν είναι γνωστή, αλλά θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Η διάγνωση του αυτισμού γίνεται συνήθως από μια ομάδα ειδικών και περιλαμβάνει την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού, καθώς και την αξιολόγηση της ανάπτυξης και της ιστορίας του. Υπάρχουν επίσης τυποποιημένα εργαλεία αξιολόγησης, όπως το ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) και το ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised), που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση.

Δεν υπάρχει θεραπεία για τον αυτισμό, αλλά υπάρχουν πολλές παρεμβάσεις και θεραπείες που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους και την ποιότητα ζωής τους. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν, εργοθεραπεία και λογοθεραπεία, ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και στρατηγικές, συμπεριφορικές θεραπείες, φαρμακευτική αγωγή για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων συμπτωμάτων.

Ο αυτισμός είναι ένα φάσμα, και κάθε άτομο με αυτισμό είναι μοναδικό, με τις δικές του δυνάμεις και προκλήσεις.

Η προσέγγιση πρέπει να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε ατόμου.

Η κόρη μου έχει ήδη διαχειριστεί την διάγνωση της, είναι 12 ετών κι έγραψε ένα γράμμα, το οποίο και διάβασα στην ομιλία μου έπειτα από δική της επιθυμία.

Η Σοφιάνα έγραφε στο γράμμα της, ότι ο αυτισμός είναι μια διαφορετική κατάσταση κι ότι αγαπάει τα

ΑΥΤΙΣΜΟΣ

ζώα, την κολύμβηση κι ονειρεύεται έναν κόσμο φιλικό για τους αυτιστικούς.

Ευελπιστώ η οπτική μου να αποτελεί πηγή δύναμης για πολλούς γονείς και φροντιστές, δείχνοντας ότι, παρά τις προκλήσεις, με την κατάλληλη υποστήριξη και προσέγγιση, τα αυτιστικά άτομα μπορούν να ζήσουν πλήρεις και ικανοποιητικές ζωές.

Να βάζετε συναίσθημα σε ότι κι αν κάνετε

Να βάζετε συναίσθημα στις σχέσεις σας με τους άλλους,

είναι πλέον το μόνο ανέξοδο μα τόσο πολύτιμο αγαθό.

Η ανθρωπιά, η ζεστασιά, ένα χαμόγελο και ένα ευθύ βλέμμα είναι τα στοιχεία που θα ενώσουν το διαλυμένο πάζλ της κοινωνίας.

Η αδιαφορία για τους άλλους στην ουσία είναι αδιαφορία για εμάς τους ίδιους, γιατί και εμείς μέρος του όλου είμαστε.

Κρίκοι αλυσίδας αποτελούμε!

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ - ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Πρότυπη Δοκιμασία Αξιολόγησης της Μαθησιακής Ετοιμότητας για το Γυμνάσιο

Νίκη Ζάβρα

Φιλολόγος/Εκπαιδευτρια Ενηλίκων

Μάρθα Ηλιοπούλου

Ειδική Παιδαγωγός/Φιλολόγος, MA Special Education/B.T.E.C. Edexcel, Μέλος Πανελλήνιας Ένωσης Ειδικών Παιδαγωγών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βιβλιογραφία αναφέρεται στην ετοιμότητα παιδιών Νηπιαγωγείου, αλλά δεν υπάρχουν επαρκείς έρευνες που να εστιάζουν στην ετοιμότητα παιδιών Γυμνασίου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα, για την οποία η μετάβαση στο Γυμνάσιο είναι μία δύσκολη διαδικασία. Η ανάγκη αξιολόγησης της ετοιμότητάς τους, λοιπόν, οδήγησε και στον σχεδιασμό μίας πρότυπης δοκιμασίας. Ο σκοπός της είναι να ελεγχθεί τι έχει κατακτήσει και τι δεν έχει κατακτήσει ένα μαθητής, προκειμένου να εντοπιστεί το μαθησιακό του επίπεδο (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό) και να προσδιοριστεί τι πρέπει να βελτιωθεί. Απευθύνεται σε μαθητές που φοιτούν ή επαναφοιτούν στη ΣΤ' Δημοτικού και ετοιμάζονται να εισέλθουν στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στην αναπτυξιακή εκτίμηση γνωστικών δεξιοτήτων, στη γλωσσική επάρκεια, στις μαθηματικές δεξιότητες, στα κίνητρα μάθησης και στο μαθησιακό προφίλ. Αξίζει να σημειωθεί πως η δοκιμασία αυτή βρίσκεται στο στάδιο στάθμισης. Η αξία της συγκεκριμένης δοκιμασίας αναδεικνύεται λόγω της ανάγκης τόσο της σύγχρονης βιβλιογραφίας όσο και των σχολικών μονάδων να εισέλθουν οι μαθητές ομαλά στο Γυμνάσιο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη αξία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η μετάβαση αυτή αφορά τις ηλικίες παιδιών που φοιτούν ή επαναφοιτούν στη ΣΤ' Δημοτικού και ετοιμάζονται να εισέλθουν στο Γυμνάσιο. Αξίζει να σημειωθεί πως τα κριτήρια ετοιμότητας των μαθητών για το Γυμνάσιο δεν πρέπει να συνδέονται με μία αίσθηση επείγουσας

κατάστασης, όπου τα παιδιά με βιασύνη για πρόοδο και επιτάχυνση της ανάπτυξης τους, θα φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα με τα κριτήρια των ενηλίκων (Μιχαλοπούλου, 2018).

Φυσικά, οι εκπαιδευτικές βαθμίδες τυπικής εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους και σχετίζονται με την εξέλιξη της κοινωνικής και μαθησιακής πορείας των παιδιών. Η αρχή μάλιστα της μαθησιακής διαδικασίας για ένα παιδί ξεκινάει με την πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης που είναι το νηπιαγωγείο. Οπότε γίνεται κατανοητό ότι η προσχολική εκπαίδευση θέτει τα θεμέλια της μαθησιακής διαδικασίας σε επίπεδο γνωστικής, κοινωνικο-συναισθηματικής και γλωσσικής ανάπτυξης (Τζεκάκη, 2010).

Προχωρώντας, όμως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα κριτήρια δυσκολίας αλλάζουν και ορισμένες γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, πρέπει να έχουν ήδη κατακτηθεί. Σημαντική, αν όχι καθοριστική είναι η συμβολή των προγραμμάτων μετάβασης, ώστε οι μαθητές να ενταχθούν ομαλότερα στο νέο πλαίσιο (Swanson, Hoskyn & Lee, 1999). Ένας τυπικός έφηβος περιμένει με ανυπομονησία αλλά και με ανάμεικτα συναισθήματα, τη μετάβαση από το δημοτικό στο Γυμνάσιο γιατί θα έχει την ευκαιρία να γνωρίσει νέα πρόσωπα και να κάνει διαφορετικές επιλογές. Φυσικά, μπορεί να διακατέχεται από φόβο, καθώς το σχολικό πλαίσιο διαφέρει και το επίπεδο δυσκολίας αυξάνεται. Δυστυχώς, τέτοιου είδους φόβοι, μπορεί να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή του επίδοση και ο μαθητής να σχηματίσει αρνητική αυτο-εικόνα, αν δεν υποστηριχτεί.

Είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι η επιτυχημένη προσαρμογή των μαθητών με και χωρίς αναπηρία

στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στις απαιτήσεις του επηρεάζονται σημαντικά από το βαθμό ενδοσχολικής υποστήριξης που αυτοί λαμβάνουν (Jindal-Snape & Miller, 2008). Οι ενδοσχολικές πηγές υποστήριξης των μαθητών δρουν ως προστατευτικοί μηχανισμοί ενάντια στους παράγοντες επικινδυνότητας που αναπόφευκτα εμπλέκονται στη διαδικασία της μετάβασης. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενδυναμώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Jindal-Snape & Miller, 2008, σελ. 219) ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αλλαγές/προκλήσεις είναι σημαντικό να εστιάσουν στην ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης των μαθητών και στην ανάπτυξη της εκλαμβανόμενης προσωπικής επάρκειας των μαθητών για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων και την επίλυση των πιθανών δυσκολιών.

Η παρούσα έρευνα αφορά τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι δυσκολίες που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μετάβασης αυτής, καθώς και ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου για την επιτυχημένη σχολική τους προσαρμογή. Τέλος, γίνεται αναφορά στις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν κατακτηθεί και γενικότερα στους τομείς ετοιμότητας γυμνασίου, οι οποίοι αποτελούν το κριτήριο της ομαλής φοίτησής τους. Οι στόχοι της εργασίας αφορούν τη μελέτη και τον εντοπισμό υποστηρικτικών παραγόντων για την ομαλή μετάβαση και την καλύτερη πορεία μάθησης για μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Τα βασικά ερωτήματα της εργασίας αφορούν τους τομείς ετοιμότητας που είναι απαραίτητο να υπάρχουν και την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων για την καλύτερη προετοιμασία μαθητών που δυσκολεύονται για την ένταξή τους στο γυμνάσιο.

Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προβληματίζει και προξενεί άγχος σε κάθε νεαρό άτομο, αλλά τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δέχονται ακόμη μεγαλύτερη πίεση. Τα δημοτικά σχολεία προσφέρουν μεγαλύτερη προβλεψιμότητα, καθώς οι περισσότερες ώρες περνούν με τον ίδιο δάσκαλο και στην ίδια τάξη, όλη τη σχολική χρονιά. Η μετάβαση στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση συνοδεύεται από πολλές αλλαγές, όπως είναι οι διαφορετικές σχολικές αίθουσες και βέβαια η εναλλαγή των καθηγητών (Κακαβούλης, 1984).

Αν η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αντιμετωπισθεί με κατάλληλο τρόπο, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να καταλήξουν απομονωμένα και ευάλωτα. Μια καλά σχεδιασμένη μετάβαση θα βοηθήσει να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και θα επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν το πλήρες ακαδημαϊκό δυναμικό τους (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσα, 2004).

Είναι προφανές ότι οι όψιμες Μαθησιακές Δυσκολίες, που παρουσιάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αντιμετωπίζονται με την εκπαιδευτική στήριξη, την ειδική παρέμβαση μπορεί να βελτιώνονται αλλά δεν ξεπερνιούνται. Αποτελεί δυστυχώς κοινή διαπίστωση ότι με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και το νομοθετικό πλαίσιο για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης, όσο αφορά στην αντιμετώπιση δυσκολιών στον τομέα της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής και των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Από μελέτη των νομικών ρυθμίσεων διαπιστώνεται ότι η απόκτηση του γραπτού λόγου στις βασικές του παραμέτρους αποτελεί αποκλειστική υπόθεση του δημοτικού σχολείου (Γεωργιάδης, 2004).

Ειδικότερα, όσον αφορά στη ρύθμιση για την αξιολόγηση των παιδιών με διαγνωσμένη δυσλεξία, τα προβλήματα στον γραπτό λόγο δε φαίνεται να συνιστούν εμπόδιο για τη μετάβασή τους στις επόμενες τάξεις του Γυμνασίου ή του Λυκείου. Παρά την αναμφισβήτητη χρησιμότητα καθώς και την ευρύτατη αποδοχή που έχει γνωρίσει η παραπάνω θεσμική μέριμνα, ωστόσο, όταν δεν παρέχει σαφείς πληροφορίες για το είδος και τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών με παρόμοια προβλήματα, καθίσταται άκυρη και πολλές φορές συνιστά αφετηρία για την κατάχρηση και σύγχυση των εννοιών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες (Καραλή, 2015).

Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι η αναγκαία και καθοριστική για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών διαδικασία παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να συνεχισθεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συναισθήματα και Δυσκολίες Μαθητών

Θεωρείται φυσιολογικό και αναμενόμενο ότι τα παιδιά κατακλύζονται από ανάμεικτα συναισθήματα, καθώς καλούνται να προσαρμοστούν σε νέους κανόνες συμμόρφωσης και συμπεριφοράς και σε διαφορετικούς τρόπους μάθησης και αξιολόγησης (Παντελιάδου, 2011). Για παράδειγμα, μπορεί κάποια παιδιά να αισθάνονται:

- Ενθουσιασμό που θα γνωρίσουν νέους φίλους, μαθήματα και καθηγητές.
- Νευρικότητα που χρειάζεται να μάθουν νέες ρουτίνες μάθησης, να κάνουν νέους φίλους και γενικότερα να προσαρμοστούν σε κάτι καινούργιο, ειδικά σε παιδιά που δυσκολεύονται με τις αλλαγές.
- Άγχος για το αν θα καταφέρουν να ταυριάζουν, να προσαρμοστούν ή να διαχειριστούν τον φόρτο εργασίας.

Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εμποδίσουν περαιτέρω τη γνωστική λειτουργία του παιδιού και τις κοινωνικές του σχέσεις. Ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει τη μετάβαση αυτή το κάθε παιδί είναι αποτέλεσμα:

- Ατομικών/εσωτερικών παραγόντων (π.χ. ιδιοσυγκρασία και προσωπικότητα)
- Περιβαλλοντικών/εξωτερικών παραγόντων (π.χ. στήριξη από την οικογένεια)
- Προηγούμενων εμπειριών (π.χ. μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό) (Akos & Galassi, 2004).

Η μετάβαση αυτή δεν απασχολεί όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και μοναδικό, οπότε είναι δύσκολο να προβλέψουμε ποια παιδιά θα ενταχθούν ομαλά και ποια λιγότερο ομαλά και αυτό γιατί εξαρτάται από πλήθος παραγόντων. Ωστόσο, το βέβαιο είναι ότι τα παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο Δημοτικό, θα είναι περισσότερο αγχωμένα, φοβισμένα και ανήσυχα στο γυμνάσιο απ' ό,τι τα παιδιά που είχαν καλύτερη επίδοση και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο Δημοτικό. Μάλιστα είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες προσαρμογής, συνήθως από τη πρώτη μέρα της σχολικής χρονιάς, οι οποίες μπορεί να διαρκέσουν από έναν μήνα μέχρι και ολόκληρη τη φοίτηση του παιδιού στο Γυμνάσιο, εάν αυτό δε λάβει την απαραίτητη στήριξη εγκαίρως. Άρα, χρειάζεται να αξιοποιηθεί ένα πρόγραμμα ομαλής μετάβασης. Το πρόγραμμα μετάβασης, το οποίο να υλοποιείται σε τρία στάδια (προετοιμασία, υλοποίηση του προγράμματος,

υποστήριξη του μαθητή στη νέα βαθμίδα). Η έναρξη υλοποίησης των δύο πρώτων σταδίων μπορεί να τοποθετηθεί χρονικά 4 έως 6 μήνες (Μάρτιος- Ιούνιος) πριν την αλλαγή βαθμίδας, ενώ το τρίτο στάδιο ξεκινά με την έναρξη φοίτησης του μαθητή στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας και ολοκληρώνεται σε διάστημα 4 έως 6 μηνών (Σεπτέμβριος - Ιανουάριος).

Παιδί – Σχολείο - Οικογένεια

Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια κρίσιμη και συχνά στρεσογόνο διαδικασία, η οποία είναι πιθανό να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στους τομείς της ακαδημαϊκής επίδοσης και της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής. Οι αρνητικές αυτές επιπτώσεις μπορεί να επιμείνουν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης στη νέα βαθμίδα (Bailey & Baines, 2012· Galton & Morrison, 2000).

Η κρισιμότητα της διαδικασίας της μετάβασης έγκειται σε δύο βασικούς παράγοντες. Ο πρώτος αφορά τις πολύπλοκες απαιτήσεις τις οποίες καλούνται οι μαθητές να αντιμετωπίσουν. Οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν σε διαφορετικές και συχνά υψηλότερες μαθησιακές απαιτήσεις, σε νέους κώδικες δόκιμης σχολικής συμπεριφοράς, διαφορετικές δυναμικές διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και τρόπους προσέγγισης από και προς διαφορετικούς εκπαιδευτικούς (Forgan & Vaughn, 2000· Jindal-Snape & Miller, 2008). Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με το γεγονός ότι οι παραπάνω αλλαγές και προκλήσεις λαμβάνουν χώρα σε μια περίοδο που αναπτυξιακά συμπίπτει με την έναρξη της εφηβείας, η οποία από μόνη της προκαλεί έντονη κοινωνικο-συναισθηματική αστάθεια, ενώ ασκεί καθοριστική επιρροή στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών (Wiles & Bondi, 2005).

Οι ανησυχίες των μαθητών επιβεβαιώνονται και μετά τη μετάβαση, ύστερα δηλαδή από την εμπειρία της επαφής τους με την πραγματικότητα του Γυμνασίου. Είναι βέβαιο ότι οι μαθητές πρέπει να ενσωματωθούν στο νέο γυμνασιακό περιβάλλον το οποίο είναι μεγαλύτερο κοινωνικά με νέες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει αρχικά να συζητήσουν με τους μαθητές και να τους δώσουν ευκαιρίες χώρο και χρόνο να εκφράσουν τα συναισθήματα τους. Το ίδιο οφείλουν να κάνουν και οι γονείς με τα παιδιά τους.

Συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στα θέματα της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών βοηθώντας τα να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητές τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παράγοντας προστατευτικός για τα παιδιά στη μετάβαση και στην προσαρμογή τους είναι οι φιλικές σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν. Κάθε παιδί έχει μοναδικές δεξιότητες που μπορεί ήδη να έχει αναπτύξει και αναδιοργανώσει στην σχολική κοινότητα. Γνωρίζοντας οι καθηγητές τους μαθητές τους μπορούν να τους δώσουν ευκαιρίες για να αναπτύξουν, να προβάλουν και να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους (Oxford, 1990).

Οι καθηγητές πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμπλακούν στην μάθηση και επίσης να αναπτύξουν υπομονή στο να μάθουν νέα πράγματα. Το κάθε παιδί έχει τον δικό του μοναδικό τρόπο μάθησης που είναι διαφορετικός από αυτόν των υπολοίπων παιδιών. Επομένως, είναι απαραίτητο να αισθάνονται ασφάλεια τα παιδιά ως προς την έκφραση των συναισθηματικών τους δυσκολιών και να κατανοήσουν πως δεν είναι μόνο σ' αυτή τη διαδικασία της μετάβασης και της προσαρμογής τους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Απαραίτητες Γνώσεις για Ομαλή Μετάβαση στο Γυμνάσιο

Η μετάβαση ενός παιδιού προς το Γυμνάσιο είναι μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του που του προκαλεί άγχος. Γι' αυτό πρέπει να έχει κατακτήσει κάποιες δεξιότητες ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει ομαλά στη νέα πραγματικότητα.

Αρχικά, όσον αφορά την ανάγνωση περιμένουμε να έχει κατακτήσει σε υψηλό βαθμό την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση. Παράλληλα, σχετικά με την ορθογραφία οφείλει να γνωρίζει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων αλλά και τη θεματική ορθογραφία. Βασικό είναι ακόμα να γνωρίζει τους χρόνους των ρημάτων και την κλίση ουσιαστικών και επιθέτων. Στα μαθηματικά πρέπει να έχει κατανοήσει τις 4 βασικές πράξεις, την επίλυση αλγορίθμων και την επίλυση απλών και σύνθετων προβλημάτων. Ακόμα, οφείλει να έχει γνώση των κλασμάτων (πράξεις, προβλήματα), των ποσοστών (επίλυση προβλημάτων) και τη βασική θεωρία της γεωμετρίας (εμβαδόν, περίμετρος).

Τέλος, είναι απαραίτητο να έχει ορισμένες γνώσεις στα θεωρητικά μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να γνωρίζει για τον ηλεκτρισμό και τον μαγνητισμό, τη μηχανική και για το πώς λειτουργεί το ανθρώπινο σώμα στο μάθημα της Φυσικής. Όσον αφορά τη Γεωγραφία, είναι θετικό να γνωρίζει πράγματα για τον πλανήτη γη και για όσα περιλαμβάνει (ήπειροι, κλίμακα). Στην Ιστορία είναι απαραίτητο να αναγνωρίζει σημαντικά ιστορικά γεγονότα όπως είναι η επανάσταση του 1821 καθώς και ιστορικές πληροφορίες που ήταν καθοριστικές για την Ελλάδα του 19ου και 20ου αιώνα. Επιπλέον, στο μάθημα της Κ.Π.Α είναι καλό να θυμάται τις βασικές πληροφορίες για την κοινωνία και την πολιτεία (πολίτευμα, νόμοι). Μια καλά σχεδιασμένη μετάβαση ενός παιδιού από την έκτη δημοτικού στο Γυμνάσιο, θα βοηθήσει να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και θα επιτρέψει σε κάθε μαθητή να αναπτύξει το πλήρες ακαδημαϊκό δυναμικό του (Οικονόμου, 2023).

Αξιολόγηση και Τομείς Ετοιμότητας για το Γυμνάσιο

Προκειμένου να αξιολογηθεί αν οι μαθητές είναι έτοιμοι να μεταβούν στο γυμνάσιο, ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναστοχαστεί και να απαντήσει τα εξής ερωτήματα:

- Τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μόνοι τους;
- Τι μπορούν να κάνουν με μικρή βοήθεια;
- Τι μπορούν να κάνουν με μεγάλη βοήθεια;
- Τι μπορούν να κάνουν με τη συστηματική διδακτική παρέμβαση;

Σημειώνονται τα στοιχεία του κάθε μαθητή, καθώς και το επίπεδο ετοιμότητάς του τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά με βάση τα στοιχεία που ο εκπαιδευτικός έχει καταγράψει είτε από την εμπειρική συστηματική του παρατήρηση είτε από άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση η οποία μελετάται συγκριτικά με την απόκλιση ή μη, σύμφωνα με το εξάμηνο της τάξης φοίτησης. Η διαπίστωση των επιπέδων στην ετοιμότητα και στις βασικές σχολικές δεξιότητες, συμβάλλει στον σχεδιασμό κατάλληλων και διαφοροποιημένων διδακτικών δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή. Ο στόχος είναι να μπορεί να δοθεί απάντηση στο ερώτημα: «Τι είναι ικανό να κάνει το παιδί/ να λέει/ να δείχνει/ να χρησιμοποιεί/»

να φροντίζει/ να εκτιμά/ να επίλεγει κ.ά. μετά το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας;». Οι τομείς ετοιμότητας που αξιολογούνται είναι οι ακόλουθοι.

Περιεχόμενο

Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Αναπτυξιακή εκτίμηση γνωστικών δεξιοτήτων
- Γλωσσική επάρκεια
- Μαθηματικές δεξιότητες
- Κίνητρα μάθησης
- Μαθησιακό προφίλ

Νοητικές Ικανότητες

- Οπτική μνήμη
- Ακουστική μνήμη
- Συγκέντρωση προσοχής
- Συλλογισμοί

Ανάγνωση

1. Αξιολογείται η αναγνωστική ικανότητα σε:

- επίπεδο λέξεων (αντικαταστάσεις, προσθήκες, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις)
- επίπεδο προτάσεων (οπτική διάκριση, αριθμός λαθών)
- επίπεδο κειμένου (μορφικές παραποιήσεις, γραμματικά/συντακτικά λάθη, απώλεια νοήματος)

2. Αξιολογείται η αναγνωστική αποκωδικοποίηση/ ακρίβεια δηλαδή αν κατέχει επαρκώς, μερικώς ή καθόλου τη γνώση της φωνητικής αξίας των συμβόλων του γραπτού κώδικα, την ικανότητα μετατροπής των συμβόλων του γραπτού κώδικα σε ήχους, την ορθή χρήση σημείων στίξεως και τον επιτονισμό.

3. Αξιολογείται η αναγνωστική ευχέρεια, δηλαδή η ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (αργός, φυσιολογικός ή γρήγορος ρυθμός).

4. Αξιολογείται η αναγνωστική κατανόηση, δηλαδή αν κατέχει επαρκώς, μερικώς ή καθόλου την κυριολεκτική, συμπερασματική και ερμηνευτική κατανόηση ενός κειμένου.

Προφορικός Λόγος

Αξιολογείται αν κατέχει επαρκώς, μερικώς ή καθόλου τα εξής:

- Σωστή χρήση ρημάτων.

- Καθαρή άρθρωση.
- Ολοκληρωμένες δομημένες προτάσεις.
- Φωνολογικά λάθη.

Γραπτός Λόγος

Αξιολογείται αν κατέχει επαρκώς, μερικώς ή καθόλου τα εξής:

- Αντιγραφή (αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις, προσθήκες).
- Ορθογραφία (φωνολογικά, μορφολογικά και ετυμολογικά λάθη).
- Μεταγνωστικές δεξιότητες (φωνολογικά λάθη, λάθη καταληκτικής/θεματικής ορθογραφίας)
- Γραφή καθ' υπαγόρευση (αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις, προσθήκες, παραλείψεις).
- Μορφοσυντακτική συνείδηση (αναγνώριση βασικών μερών του λόγου)
- Λεξιλόγιο (ορισμοί, σχηματισμός παράγωγων λέξεων, συνώνυμα/αντώνυμα).
- Παραγωγή γραπτού λόγου (ιδέες, λεξιλόγιο, δομή και συνοχή πρότασης/παραγράφου/κειμένου).

Μαθηματικά

Αξιολογείται το επίπεδο του μαθητή (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό) στα εξής:

- Μνήμη ακολουθιών/αρίθμηση
- Λογικομαθηματική ικανότητα
- Μαθηματικές έννοιες
- Μαθηματικές πράξεις

Επιπλέον γνώσεις

Αξιολογείται το επίπεδο του μαθητή (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό) στα εξής:

- Φυσική (γνώσεις για ηλεκτρισμό, μαγνητισμό, μηχανική και ανθρώπινο σώμα).
- Γεωγραφία (γνώσεις για τον πλανήτη γη, τις ηπείρους και την κλίμακα).
- Ιστορία (γνώσεις για την Ελλάδα του 19ου και 20ου αιώνα).
- Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Κ.Π.Α.) (γνώσεις για την κοινωνία και την πολιτεία).

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία εντοπισμού του επιπέδου ετοιμότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με στόχο την ομαλή τους μετάβαση στο γυμνάσιο. Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές/ακαδημαϊκές και συναισθηματικές ανάγκες, χαρακτηριστικά δυνατότητες και αδυναμίες κάθε μαθητή, δίνεται η δυνατότητα να προσαρμοστεί στο νέο σχολικό περιβάλλον αποτελεσματικά και χωρίς να παρουσιαστεί ανησυχία ματαίωσης κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο γυμνάσιο. Προτείνεται να εφαρμοστούν προγράμματα προετοιμασίας και υποστήριξης των μαθητών με έμφαση στην ανάπτυξη των τομέων ετοιμότητας και η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού τριγώνου μεταξύ οικογένειας, σχολείου και παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents, and Teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212–221.
- Bailey, S., & Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educational & Child Psychology*, 29(1), 47–63.
- Γεωργιάδης, Μ., (2004). Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Forgan, J. W., & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD Make the Transition to Middle School. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 26–32.
- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments: Transfer and transition: The next steps. *International Journal of Educational Research*, 33, 443–449.
- Ηλιοπούλου, Μ., Ζάβρα, Ν. (2023). Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Αποκατάσταση μαθησιακών δυσκολιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τεύχος Α΄) Γυμνάσιο-Λύκειο. Σπάρτη: my-book.gr.
- Ηλιοπούλου, Μ., Ζάβρα, Ν. (2023). Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ανάπτυξη γλωσσικών τομέων για εφήβους (Τεύχος Β΄). Σπάρτη: my-book.gr.
- Ηλιοπούλου, Μ., Ζάβρα, Ν. (2023). Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Τρόποι Υποστήριξης και Αξιολόγησης (Τεύχος Γ΄). Σπάρτη: my-book.gr.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- Κακαβούλης, Κ. (1984). Η Μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη Μέση Εκπαίδευση: Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές επιπτώσεις. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Καραλή, Α. (2015). Η επίδραση της μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη μαθησιακή και κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μιχαλοπούλου, Α. (2018). Προσχολική εκπαίδευση. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα. Αθήνα: Πεδίο.
- Οικονόμου, Κ. (2023). Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών. Υλικό Αξιολόγησης και Παρέμβασης. Αθήνα: Εκδόσεις Γλαύκη.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσα, Γ. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Βόλος.
- Παντελιάδου, Α. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M. & Lee. C. (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities. A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*. New York: The Guilford Press.
- Τζενάκη, Μ. (2010). Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αλλάζοντας την τάξη των μαθηματικών. Θεσσαλονίκη: Ζύγος.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2001). *The new American middle school: Educating preadolescents in an era of change*. Upper Saddle River, NJ.

Ακριβής Διαχωρισμός Παιδιών με και Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες -Δυσλεξία με Βάση το Κοινωνικο-ψυχο-εκπαιδευτικό τους Προφίλ

Μαρία Ξύστρου, M. Ph.D.

Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-Ψυχολογία, Brunel University, U.K.,

Επίτροπος Ελεγκτικού Συνεδρίου στην Π.Ε. Θεσσαλονίκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν το κοινωνικό-ψυχο-εκπαιδευτικό προφίλ μπορεί να ξεχωρίσει παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)-Δυσλεξία.

Μέθοδος: Συμμετείχαν 227 παιδιά, ηλικίας 6 έως 11 ετών. Τα 136 δεν είχαν ΜΔ, ενώ τα 91 αντιμετώπιζαν ΜΔ-δυσλεξία & διαγνώστηκαν στα 'Dyslexia Centers-Pavlidis Method' της Θεσ/νίκης. Οι γονείς των παιδιών συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο το οποίο συμπεριλαμβάνει συμπτώματα ΔΕΠΥ, συμπεριφοράς, σχολικό, αναπτυξιακό και οικογενειακό ιστορικό, κλπ.

Αποτελέσματα: Τα κοινωνικό-ψυχο-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν τόσο στατιστικά σημαντικά χειρότερα των παιδιών που δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα μάθησης, ώστε τα δύο γκρουπ διαχωρίστηκαν με το Discriminant Analysis με υψηλή ακρίβεια (94,6%).

Συμπεράσματα: Ο συνδυασμός των «21 ερωτήσεων» με το τεστ ευφυΐας RAVEN, αποδείχθηκε ένα εύχρηστο εργαλείο μεγάλης ακρίβειας για τον εντοπισμό παιδιών με ΜΔ-Δυσλεξία. Καθώς δεν περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την ανάγνωση, ορθογραφία και τη χρήση της γλώσσας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί διεθνώς, ακόμη & σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προγνωστικό τεστ ΜΔ. Τα ευρήματα επίσης επιβεβαιώνουν την ορθότητα της θεωρίας της Νεύρο-Αλληλοδιαδοχής & Ελλείμματος Οπτικό-Γλωσσικής Μεταφοράς (Pavlidis, 1990, 2013).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα μαθησιακά προβλήματα οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό και αποστερούν την πρόσβαση στα ουσιαστικά κοινωνικά αγαθά της εκπαίδευσης, εργασίας κλπ Συνεχίζουν να υπάρχουν δια βίου, έχουν δε συνδεθεί με την κοινωνική απόκλιση και τη νεανική

παραβατικότητα.

Το e-dyagnosis.com, είναι ηλεκτρονική εφαρμογή πρόγνωσης-διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών με τον συνδυασμό 21 ερωτήσεων και του τεστ IQ RAVEN. Αποδεικνύεται ως ένα εύκολο & γρήγορο στη χρήση εργαλείο, με χαμηλό κόστος και με ακρίβεια 94.6% για παιδιά που πιθανώς παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Καθώς δεν περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στην ανάγνωση, ορθογραφία και χρήση γλώσσας, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη & σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ως διαγνωστικό τεστ μαθησιακών δυσκολιών

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην έρευνα μου, εξέτασα α) το κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στα κοινωνικο-ψυχο-εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και β) εάν μπορούν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να διαφοροποιηθούν από τους υπόλοιπους.

Συμμετέχοντες: Συμμετείχαν συνολικά 226 μαθητές ηλικίας από 6 έως 12 ετών, 122 αγόρια και 104 κορίτσια, εκ των οποίων οι 91 είχαν ήδη διαγνωστεί από το «Κέντρο Δυσλεξίας και Ευφυΐας», με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία-παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα. Όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από την Θεσσαλονίκη. Τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς επίσης και όλα τα τεστ τα οποία υποβλήθηκαν –εκπαιδευτικά, ψυχολογικά, I.Q., κλπ- έγιναν σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και αφού πρώτα δόθηκαν οι απαραίτητες άδειες και εγκρίσεις από τα αρμόδια όργανα

Υλικό Έρευνας: Τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποίησα στην έρευνα μου και αναδείχθηκαν οι 21 τελικές ερωτήσεις ήταν το «Ερωτηματολόγιο Παυλίδης», καθώς και το παγκοσμίως αναγνωρισμένο τεστ ευφυΐας RAVEN

Τα παιδιά έπρεπε να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις των κριτηρίων αξιολόγησης, προκειμένου να συμμετέχουν στην έρευνα, με βασική την έλλειψη οποιαδήποτε παθολογίας, ψυχικής, σωματικής, νοητικής κλπ..

Επιπλέον, στα παιδιά (που εξετάστηκαν στα σχολεία τους) δόθηκαν τα εξής τεστ (εκτός του ερωτηματολογίου που προαναφέρθηκε): 1) Τεστ ευφυΐας RAVEN Standard Progressive Matrices 2) Τεστ Ορθογραφίας: κείμενο καθ' υπαγόρευση (αντίστοιχο της ηλικίας τους), καθώς και αυτοσχέδια ορθογραφία.

Διαδικασία

Στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, συμμετείχαν και οι γονείς, δίνοντας πληροφορίες για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών τους. Και όσων διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες και όσων όχι.

ΕΝΟΤΗΤΑ Α

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν στις κοινωνικές τους ικανότητες, συμπεριφορές και στην ψυχο-εκπαιδευτική τους κατανομή. Κατανοούν ποια είναι η αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, αλλά αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να προσαρμοστούν στις κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες και να συμπεριφερθούν ανάλογα. (Schumaker & Hazel, 1984).

Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε δύο πολύ σημαντικούς παράγοντες: 1) Το ψυχο-κοινωνικό προφίλ των μαθητών με ΜΔ είναι δευτερογενής παράγοντας των μαθησιακών τους δυσκολιών και 2) Οι ψυχο-κοινωνικό-εκπαιδευτικοί παράγοντες δεν προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά συνεισφέρουν στην επιδείνωση ή στη βελτίωση τους.

Στην εποχή της ανάπτυξης και της τεχνολογίας, όπου η ανάγνωση είναι το ορόσημο της εκπαίδευσης και η αναγκαία προϋπόθεση για επιτυχημένη καριέρα, κάθε απόκλιση από τα ιδανικά κοινωνικά στερεότυπα του απόλυτα υγιούς ατόμου, συχνά γίνεται αιτία για απόρριψη και αποκλεισμό από την πλειονότητα των κοινωνικών ενασχολήσεων. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία έχουν περιορισμένες επιλογές και μικρές πιθανότητες στο να συμμετέχουν στις κοινωνικές ενασχολήσεις της κοινότητας στην οποία ανήκουν, καθώς επίσης και περιορισμένη κοινωνική συμπεριφορά. Πολύ πιθανόν οι ανάγκες τους να αγνοούνται και τα

άτομα να στερούνται της υποστήριξης που χρειάζονται.

ΕΝΟΤΗΤΑ Β

Στατιστική Ανάλυση

Χρησιμοποιήθηκε το «Discriminant Analysis Technique» για να ταξινομήσει ένα παιδί ως δυσλεξικό με βάση τα κοινωνικό-ψυχο-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του και να καθορίσει εκείνα τα δεδομένα τα οποία είναι ιδιαίτερος σημαντικά σε αυτή την εκτίμηση (απορρίπτοντας κάποια άλλα) και να τα χρησιμοποιήσει προκειμένου να αξιολογήσει εάν ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες ή όχι. Να ερμηνεύσει την ερώτηση της διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσλεξίας

1η Ανάλυση

Τα κοινωνικό-ψυχο-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ μειονεκτούν σε σύγκριση με εκείνα των φυσιολογικών παιδιών της ίδιας ηλικίας. Οι δύο ομάδες διαφέρουν τόσο πολύ ώστε η στατιστική ανάλυση τις κατηγοριοποίησε με 94,6% ακρίβεια. Η ομάδα των παιδιών με ΜΔ αναγνωρίστηκε με ποσοστό 97,6%, ενώ η άλλη, ταξινομήθηκε με ακρίβεια 93,7%. (εικόνα 1)

Diagnosis (Normal/Dyslexics-LD)		Predicted Group Membership		TOTAL
		DYSLEXICS-LD	NORMAL	
Original Count	Dyslexia-Ld	40	1	41
	Normal	8	119	127
%	Dyslexia-Ld	97,6	2,4	100,0
	Normal	6,3	93,7	100,0

94.6% Accurately Diagnosed

2η Ανάλυση

Προκειμένου να διαγνωστεί ένα παιδί με ΜΔ εστιάζοντας μόνο στα κοινωνικό-ψυχολογικά χαρακτηριστικά του, αποκλείσαμε ερωτήσεις που αφορούσαν το εκπαιδευτικό του προφίλ (α. ανάγνωση, ορθογραφία και αριθμητική / β. ανάγνωση και ορθογραφία). Η στατιστική ανάλυση επαναλήφθηκε.

α. Οι δύο ομάδες διέφεραν τόσο πολύ, ώστε τα ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά από μόνα τους ήταν αρκετά ώστε να κατηγοριοποιηθούν με ακρίβεια 88,8% και 89,9% αντιστοίχως. Η ομάδα των παιδιών με ΜΔ αναγνωρίστηκε σε ποσοστό 83,7%, ενώ η άλλη, ταξινομήθηκε με ποσοστό 90,6% (εικόνα 2)

Reading-Spelling-Arithmetic excluded

Classification Results^a

	Diagnosis (Normal - With learning difficulties)	Predicted Group Membership		Total
		Has learning difficulties	Normal	
Original	Count	36	7	43
	Normal	12	115	127
	%	83,7	16,3	100,0
	Normal	9,4	90,6	100,0

a. 88,8% of original grouped cases correctly classified.

β. Τα ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ-όταν αποκλείστηκαν η ανάγνωση και η ορθογραφία-βρέθηκαν να μειονεκτούν σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Η ομάδα των δυσλεξικών αναγνωρίστηκε σε ποσοστό 87,8%, ενώ η άλλη, ταξινομήθηκε με ποσοστό 90,6% (εικόνα 3)

Reading Spelling Excluded

Classification Results^a

	Diagnosis (Normal - With learning difficulties)	Predicted Group Membership		Total
		Has learning difficulties	Normal	
Original	Count	36	5	41
	Normal	12	115	127
	%	87,8	12,2	100,0
	Normal	9,4	90,6	100,0

a. 89,9% of original grouped cases correctly classified.

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν περισσότερο ελπιδοφόρα από το αναμενόμενο. Τα ψυχο-κοινωνικό-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ διαφέρουν σημαντικά από εκείνα των φυσιολογικών παιδιών. Της ίδιας ηλικίας. Στην πραγματικότητα η διαφορά είναι τόσο εμφανής ώστε η στατιστική ανάλυση ταξινόμησε τα δύο γκρουπ με 94,6% ακρίβεια. Οι δυσλεξικοί μαθητές αναγνωρίστηκαν σε ποσοστό 97,6% και οι φυσιολογικοί μαθητές ταξινομήθηκαν σε ποσοστό 93,7%.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όταν αντιμετωπίζονται με βάση τα αριθμητικά αποτελέσματα, π.χ. το συνολικό ποσοστό από τα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, ισχυροποιούν και συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες

διαφέρουν στις κοινωνικές τους ικανότητες, συμπεριφορές και στην ψυχο-εκπαιδευτική τους κατανομή. Κατανοούν ποια είναι η αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, αλλά αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να προσαρμοστούν στις κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες και να συμπεριφερθούν ανάλογα. (Schumaker & Hazel, 1984).

Τα αποτελέσματα της διδακτορικής μου διατριβής και οι αλγόριθμοι που προέκυψαν από την έρευνα και τις στατιστικές αναλύσεις, τα αποτύπωσα με την βοήθεια της τεχνολογίας σε ηλεκτρονική μορφή για την πρόγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών-Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα στο site e-dyagnosis.com

Στόχοι του e-dyagnosis.com είναι

- Η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, από τα πρώτα νηπιακά χρόνια, για την σωστή αντιμετώπιση τους. Με αυτόν τον τρόπο ισχυροποιούνται οι ικανότητες ενώ ταυτόχρονα αποδυναμώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες.
- ευκαιρίες για εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να βελτιώνουν τις ζωές τους προσφέροντας ταυτόχρονα στη χώρα τους
- να βοηθήσει τα παιδιά από όποιο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο κι αν προέρχονται. Να αναγνωρίσουν τις ικανότητες, δυνατότητες και δεξιότητες τους, χρησιμοποιώντας το μυαλό τους, θέτοντας τους σε ένα ειδικό μονοπάτι προς την εκπαίδευση και την απασχολησιμότητα κάνοντας τη ζωή τους καλύτερη, από την αρχή. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να προσφέρουν. Αν η κρίση συνεχιστεί ως έχει ή χειροτερεύσει, ιδιαίτερα η νεολαία, θα βρεθεί εκτός εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, είναι ένα κρίσιμο κομμάτι του πάζλ. Το e-dyagnosis.com βοηθά στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων με τη χρήση IQ test και το συνδυασμό των 21 ερωτήσεων που δίνουν την διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να μπορούν να έχουν μια ευέλικτη πορεία προς την εκπαίδευση. Εάν το παιδί απορρίψει τις κοινωνικές δομές (όπως το σχολείο) τότε θα αναζητήσει εναλλακτικές, συχνά αποκλίνουσες δραστηριότητες. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αιτία της σχολικής αποτυχίας, η οποία οδηγεί στην αρνητική εικόνα του παιδιού από τον ενήλικα, από τους συμμαθητές του και από τον ίδιο του τον εαυτό. Και αυτό είναι που

προτρέπει τα παιδιά στην συναναστροφή με ομάδες που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Ποια Τα οφέλη του e-dyagnosis.com?

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ

Φανταστείτε να έχουμε μορφωμένο πληθυσμό στην πλειοψηφία του. Η ισχυρή βασική εκπαίδευση που μας επιτρέπει να εμπλακούμε με το περιβάλλον μας, είναι το απαραίτητο θεμέλιο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας που απαιτείται για να αντιμετωπιστούν οι παγκόσμιες προκλήσεις που έχουμε μπροστά μας. Πρέπει λοιπόν να αναγνωριστούν, να προσδιοριστούν τα εμπόδια για την υλοποίηση μιας εκπαίδευσης – **ένα σχολείο για όλους**, τόσο σε βασικά όσο και σε προχωρημένα επίπεδα σπουδών.

Η εκπαίδευση είναι το κλειδί για μια ακμάζουσα αγορά εργασίας και για την οικονομία. που είναι σημαντική για την πολιτική σταθερότητα. Επιτρέπει την ευκολότερη ένταξη. Διαμορφώνει κουλτούρα. Η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει προορισμό τη μάθηση. Άτομα που δυσκολεύονται να γράψουν, να διαβάσουν, να θυμούνται, -όχι επειδή το επέλεξαν αλλά επειδή έτσι γεννήθηκαν, δεν ενσωματώνονται και δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της χώρας. Όταν γνωρίζεις τι σου συμβαίνει, μπορείς και να το αντιμετωπίσεις. Αλλιώς ζεις και μεγαλώνεις στην ανασφάλεια, στο φόβο με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μη καταφέροντας τελικά να πετύχεις τους στόχους σου και τα όνειρα σου.

Οι μαθητές διαθέτουν μεγάλη αξία και υψηλό δυναμικό για την οικονομία. Οι κατά τόπους δομές που έχουν δημιουργηθεί και λειτουργούν, προσφέρουν βοήθεια μεν, αλλά οι λειτουργίες των υφιστάμενων δομών αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν το σκοπό τους όταν δεν υπάρχει έγκαιρη διάγνωση δίνοντας την εντύπωση ενός κράτους που υπολειτουργεί, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να γίνεται προνόμιο των πλουσίων. Γιατί? Φτάνουν τα εκπαιδευτικά κενά. Και το πιο σημαντικό! Η αποφασιστικότητα να οικοδομήσουμε μια καλύτερη ζωή! Να φωτιστεί το πνεύμα και να αναγνωρίσουμε τις ευφυΐες. Δηλαδή τα παιδιά μας. Έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση για όλους.

Ευχαριστώ όλους όσους με απέτρεψαν από την προσπάθεια μου να δημιουργήσω το e-dyagnosis.com. Με πείσμωναν περισσότερο και μπορώ να το προσφέρω τώρα, σ αυτή την κρίσιμη στιγμή για την Ελλάδα,

την παιδεία και την εκπαίδευση. Ευχαριστώ ακόμη περισσότερο αυτούς που με στήριξαν. Αναγνωρίζω την σημαντική προσφορά της εταιρείας κατασκευής και διαχείρισης ιστοσελίδων cactus, και το κέντρο συμβουλευτικής Το Δέντρο της Ζωής .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Im J., Anderson J. (1997), ‘‘Reading and writing difficulties at prisons in the county of Uppsala’’, in 4th World Congress on Dyslexia

Bryan & Bryan, 1990, «Social factors in learning disabilities: Attitudes and Interactions.’’ Perspectives on Dyslexia. Vol. 2. Cognition, Language and Treatment». Pavlidis, GTH. ed. N.Y.: J. Wiley & Sons

Coles, G. (1987), «The learning mystique: a critical look at ‘learning disabilities’ « New York: Pantheon books

Cornwall, A., Bawden, HN. (1992), «Reading disabilities and aggression: a critical review», Journal of Learning Disabilities 1992 May;25(5): 281-8

Davis & Byatt. (1997), ‘Dyslexia and criminality-the Scrophire STOP project’, in 4th World Congress on Dyslexia, Chalkidiki 1997

Goula, M., (2000), ‘‘Te impact of parental SES in Dyslexic-LD children’s psycho-educational profile’’

Goula, M. (2001), ‘‘Quantitative & qualitative spelling error & other differences between dyslexics & mildly mentally retarded in Greece’’, MPhil Thesis, Brunel University, London

Hasting RA. etc., ‘An analysis of Labels for people with learning disabilities’. British Journal of Clinical Psychology 1993 Nov.; 32(Pt 4): 463-5

Hirst, MA., ‘Young people with disabilities: what happens after 16?. Child care health and development 1983 Sep.-Oct.: 9(5) 273-84

Miles, T.R., (1996), ‘The inner life of children with special needs’. «The inner life of the dyslexic child» Varma, V.P. ed.; London, UK: Whurr Publishers, Ltd. Xiii, 1966pp.

LazaratouH., VlassopoulouM., Dellatolaw G.: Factors Affecting Compliance with Treatment in an Outpatient Child Psychiatric Practice: A Retrospective Study in a Community Mental Health Centre in Athens, Psychother Psychosom; 2000, 69:42-49

Nabuzoka, D., Smith, PK., ‘Sociometric status and social behaviour of children with and without difficulties’. Journal of child psychology and psychiatry 1993 Nov.;34(8): 1435-48

- Pavlidis, G.Th., (1985), Eye Movements in Dyslexia: Their Diagnostic Significance. *J. Learn. Disab.* Jan.1985; 18:42-50
- Pavlidis, G.Th., (1986), Eye Movements: The Diagnostic Key to Dyslexia?, «Contemporary Optometry», Ap.1986/ Vol.5, No2
- Pavlidis, G.Th., (1990), Perspective on dyslexia. Volume 2. Cognition, Language and Treatment. N.Y.:John Wiley&Sons
- Pavlidis, G.Th., etc (1998), «How relevant are WISK-R Scores and how reliable is Raven for dyslexia and ADD?
- Pavlidis, G.Th. (1979), 'How can dyslexia be objectively diagnosed?', *Reading.* Vol.13, Num.3, Dec.1979
- Pavlidis, G.Th. (1981), «Dyslexia research and its applications to education». 'Sequencing, Eye Movements and the Early Objective Diagnosis of Dyslexia'. 1981; John Wiley & Sons Ltd.
- Pavlidis, G. Th. (2004), "Special Education in Greece: Past-Present-Future". Lecture for the Word Day for People with Special Needs, Thessaloniki, Greece, (unpublished)
- Pavlidis, G, Xystrou M, (2004), The Olympics of Dyslexia, paper present in 5th World Congress of Dyslexia
- Saunders, R.E. (1965), 'Dyslexia: more than reading retardation', *Symposium-Dyslexia: Slow Learning Child*, pp.137-145
- Tzivinikou, S. (2002). "Potential discriminative factors for dyslexia: A predictive statistical model based on the PAVLIDIS QUESTIONNAIRE distinguishing 8-9-year-old dyslexic and non-dyslexic control Greek children. Validity and potential predictive efficiency's considerations" PhD Thesis, Brunel University
- Wiener, J.(1998), 'Friendship patterns of children with and without L.D.: Does special education placement make a difference?'. Meeting of the international Academy for Research on L. D., Sept. 1998
- Xystrou, M. (2004) "A Comparison of the Social and Personality Characteristics of Learning Disabled Children and Dyslexics with Age Matched Normal Controls" Unpublished Ph.D. Thesis, Brunel University, England
- Xystrou, M. & Pavlidis, G.Th. (2004) "A Comparison of the Social and Personality Characteristics of Learning Disabled Children and Dyslexics with Age Matched Normal Controls" Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August
- Xystrou, M. & Pavlidis, G. Th. (2005) "A Comparison of the Socio-Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls" Poster presented at the 27th Colloquium of the International School Psychology Association, Athens, July 13-17
- Xystrou M., Pavlidis G., (2008) International Congress of School Psychology «School Psychology: Necessary for the Quality Upgrade of Education» (in Greek)
- Xystrou M., (2016) 1st Educational Conference in Kozani Training in the Spotlight «We want a school to serve the student» (in Greek)
- Xystrou, M. (2017) "A Comparison of the Socio-Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls" *Journal of regional Socio-Economic Issues*, Vol. 7, Issue 2, January 2017, p. 66-72
- Xystrou, M. (2018) "A Comparison of the Socio-Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls" *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, Vol. 8, Special Issue 1, March 2018, page 58-68
- Xystrou, M. (2018). "A Comparison of the Socio-Psycho-Educational and Personality Characteristics of Learning Disabled - Dyslexic Children with Normal Controls" *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, Volume 01-Issue 05. pp 05-11
- Λαζαράτου Ε., Αναγνωστόπουλος Δ., κλπ (2001), «Δυνατότητες και περιορισμοί της αποκατάστασης εφήβων με διαταραχές σχολικών ικανοτήτων» Τετράδια Ψυχιατρικής, 2001
- Ξύστρου Μ., Παυλίδης Γ., (2008) Διεθνές Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας «Σχολική Ψυχολογία: Αναγκαία για την Ποιοτική Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης»
- Ξύστρου Μ., (2016) 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Κοζάνη Η Εκπαίδευση στο Προσκήνιο «Θέλουμε ένα σχολείο που θα υπηρετεί το μαθητή»

Το Γλωσσικό Υπόβαθρο της Αναπτυξιακής Δυσλεξίας

Αγγελική Ζάχου

Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Milano-Bicocca

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Αναπτυξιακή Δυσλεξία (ΑΔ) ορίζεται ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την κατάκτηση του γραπτού λόγου, παρά την τυπική μη λεκτική νοημοσύνη, την απουσία αισθητηριακών και νευρολογικών βλαβών και τον αποκλεισμό της ελλιπούς εκπαίδευσης. Οι περιορισμοί αυτοί αποδίδονται σε ελλείμματα στον προφορικό λόγο, καθώς διαγλωσσικά ευρήματα καταδεικνύουν τις φωνολογικές ικανότητες ως καθοριστικές για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Ωστόσο, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΑΔ αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στους τομείς του λεξιλογίου, της μορφολογίας και της σύνταξης, ευρήματα τα οποία συντείνουν στον πρόσθετο χαρακτηρισμό της ΑΔ ως γλωσσικής διαταραχής. Παρουσιάζονται δεδομένα από διαφορετικές γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής, που αφορούν τόσο στις ικανότητες πρόσληψης, όσο και παραγωγής, στους τομείς του λεξιλογίου και της μορφοσύνταξης, υποστηρίζοντας το γλωσσικό υπόβαθρο της διαταραχής. Συμπεραίνεται ότι τόσο η διαδικασία της αξιολόγησης, όσο και η κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, θα πρέπει να περιλαμβάνουν και άλλες πτυχές της γλώσσας, εκτός από τις φωνολογικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bishop, D. V. M. and Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886

Cantiani, C. (2011). The linguistic nature of developmental dyslexia: an electrophysiological and behavioural

investigation, PhD dissertation, University of Milano-Bicocca

Guasti, M. T. (2012). The overlap between specific language impairments and developmental dyslexia, in S. Stavrakaki, X. Konstantinopoulou, M. Lalioti, (eds), *Advances in Language Acquisition*, Cambridge Scholars Publishing

Joanisse, M. F. (2004). Specific Language Impairments in children: phonology, semantics and the English past tense. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 156-160

Joanisse, M.F., Manis, F.R., Keating, P. and Seidenberg, M.S. (2000). Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology, and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology* 77, 30-60

McArthur G.M., Hogben J.H., Edwards V.T., Heath, S.M., Mengler E.D. (2000) On the "specifics" of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 869-874.

Rispens, J. and Been, P. (2007). Subject-verb agreement and phonological processing in developmental dyslexia and specific language impairment (SLI): a closer look. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 293-305

Robertson, E. K., and Joanisse M. F. (2010). Spoken sentence comprehension in children with dyslexia and language impairment: the roles of syntax and working memory. *Applied Psycholinguistics*, 31, 141-165

Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children, *Child Development*, 61, 1728-1743

Μαθησιακές Ευκαιρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Υψηλό Κίνδυνο Μαθησιακών Δυσκολιών στα Γενικά Σχολεία: Μια Συγκριτική Μελέτη δύο Προγραμμάτων Σπουδών στην Αγγλία και στην Ελλάδα

Μαρία Κωνσταντίνα Μαρή

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, “Psychology of Child Development”, College for Humanistic Studies-ICPS, University of Central Lancashire

Ηλίας Α. Βασιλείου

Adjunct Professor, College for Humanistic Studies-ICPS, University of Central Lancashire

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη εξετάζει την προσχολική εκπαίδευση, εστιάζοντας στις ίσες ευκαιρίες για παιδιά υψηλού κινδύνου μαθησιακών δυσκολιών. Αναλύει δύο εκπαιδευτικά προγράμματα, της Ελλάδας και του Ηνωμένου Βασιλείου, και αξιολογεί την υποστήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά μέσω κατευθυντήριων γραμμών και πόρων. Οι πεποιθήσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών αναλύθηκαν σε βάθος, καθώς αποτελούν κεντρικούς φορείς της εκπαίδευσης. Η ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο IPA περιλάμβανε ημιδομημένες συνεντεύξεις και συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την πρόμη εκπαίδευση και την ισότητα στην μαθησιακή εμπειρία. Συνεντεύξεις με δύο Ελληνίδες και δύο Αγγλίδες νηπιαγωγούς έδειξαν ότι η συμπερίληψη παιδιών υψηλού κινδύνου ενισχύεται μέσω διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων. Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε εθνικές κατευθυντήριες γραμμές, ενώ οι Έλληνες αντλούν από εμπειρίες και επαγγελματικό ένστικτο. Η συνεργασία με ειδικούς και η συνύπαρξη στην τάξη αναδείχθηκαν ως απαραίτητες ανεξαρτήτως εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά με Μ.Δ. φοιτούν σε γενικά σχολεία, γεγονός που καθιστά τους εκπαιδευτικούς ζωτικής σημασίας για την εκπαιδευτική εμπειρία (Μπάστα, 2015). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρατηρούν και να αξιολογούν συστηματικά τους μαθητές τους για έγκυρη αναγνώριση και παρέμβαση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Οι στάσεις τους απέναντι στη

συμπερίληψη επηρεάζεται από τη νομοθεσία, το πρόγραμμα σπουδών, την προσωπική ιδεολογία και τις εξειδικευμένες γνώσεις (Vlachou & Fyssa, 2016). Οι θετικές στάσεις ενισχύονται από νομοθετική υποστήριξη και διαθέσιμους πόρους (Janney et al., 1995). Χωρίς αυτά, οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται απομονωμένοι και αντιμετωπίζουν προκλήσεις (Avramidis & Kalyva, 2007). Η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή οδηγεί σε πιο θετικές στάσεις (De Boer et al., 2011; Noreen et al., 2019), ενώ προηγούμενη σχετική εμπειρία ενισχύει την προθυμία για ένταξη (Lao et al., 2022). Οι Avramidis et al. (2000) έδειξαν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν ευνοϊκότερη στάση απέναντι στην ένταξη από εκείνους με ελάχιστη εμπειρία, ενώ και η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών μπορεί να επηρεάσει (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών παρέχουν πληροφορίες για τον προσανατολισμό τους στην τάξη, με θεμέλιο το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.).

Πρόγραμμα Σπουδών Ελλάδας και Ηνωμένου Βασιλείου

Στην Ελλάδα, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για μαθητές ηλικίας τεσσάρων ετών, σύμφωνα με το νόμο Α 167/1985. Η αναλογία δασκάλων προς παιδιά είναι 1:25, και οι δάσκαλοι πρέπει να κατέχουν σχετικό πανεπιστημιακό πτυχίο Ελλάδας ή Ευρωπαϊκό. Το Π.Σ. παρέχει ευέλικτες κατευθυντήριες γραμμές, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους (ΙΕΠ, 2021). Ο κύριος σκοπός είναι να τεθούν τα θεμέλια για την ολιστική

ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ - ΔΥΣΛΕΞΙΑ

ανάπτυξη των παιδιών, καθώς αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, τις δραστηριότητες και τους συνομηλίκους τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφει τέσσερα θεματικά πεδία: επικοινωνία, επιστήμη, αυτογνωσία και κοινωνία, σωματική και δημιουργική ανάπτυξη (ΙΕΠ, 2021). Οι μέθοδοι αξιολόγησης περιλαμβάνουν παρατηρήσεις εκπαιδευτικών, προσωπικές σημειώσεις και χαρτοφυλάκια μαθητών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υλικό για τον έγκαιρο εντοπισμό Μ.Δ. και περιλαμβάνουν σχετικές δραστηριότητες (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2011).

Το 2014, το ΙΕΠ εισήγαγε τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική για την πρόωση της συμπερίληψης. Οι νηπιαγωγοί καλούνται να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και την εθνικότητα των μαθητών, εφαρμόζοντας ένα ενταξιακό πλαίσιο προσαρμοσμένο στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή (ΙΕΠ, 2014). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται από ειδικούς εκπαιδευτές, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, μέσω υποστήριξης των ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η υποχρεωτική σχολική ηλικία αρχίζει μετά τα πέμπτα γενέθλια των παιδιών, ενώ συνήθως φοιτούν σε κρατικούς παιδικούς σταθμούς από 3 έως 5 ετών (School Admissions, n.d.). Οι δάσκαλοι χρειάζεται να κατέχουν Qualified Teacher Status (DfE, 2023), και η αναλογία δασκάλου-παιδιών είναι 1:30, με υποστήριξη από βοηθούς δασκάλων (DfE, n.d.). Το πρόγραμμα σπουδών του Η.Β. διαθέτει αυστηρές κατευθυντήριες γραμμές ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους και την αξιολόγηση, αλλά επιτρέπει διαφοροποιήσεις βασισμένες στα επαγγελματικά κριτήρια και τη δυναμική της τάξης (DfE, 2021). Το Π.Σ. στοχεύει στην ενίσχυση της επικοινωνίας, γλώσσας, σωματικής ανάπτυξης, προσωπικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, κατανόησης του κόσμου, μαθηματικών και γραμματισμού. Ο φορέας Ofsted είναι υπεύθυνος για την παρατήρηση και αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολείων (Palaiologou, 2016).

Η ομαδοποίηση μαθητών μέσω ομάδων ικανοτήτων είναι συχνή πρακτική, αν και υπάρχουν ανησυχίες για την αυτοεκτίμηση και τον κοινωνικό στιγματισμό των μαθητών (Papachristou et al., 2021; Nhi, 2023). Ωστόσο, η ομαδοποίηση θεωρείται μορφή διαφοροποίησης και ενταξιακής διδασκαλίας, προσαρμόζοντας τις μεθόδους

διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών (Blatchford et al., 2003; Parsons et al., 2018). Η νομοθεσία για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι νόμοι SENDA 2001, Equality Act 2010 και Children and Families Act 2014, επιβάλλει την ενσωμάτωση και απαγορεύει τις διακρίσεις (Blackburn, 2016; Jackson, 2018). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντοπίζουν μαθησιακές προκλήσεις και να εμπλέκουν γονείς και τοπικές αρχές, ενώ κάθε σχολείο πρέπει να έχει συντονιστή SEN (SENCO) (DfE, 2014).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την υποστήριξη παιδιών που κινδυνεύουν από Μ.Δ.. Η μελέτη εστιάζει σε τρία βασικά ερωτήματα: (1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις οδηγίες του εθνικού προγράμματος σπουδών σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με Μ.Δ.; (2) Ποιες πρακτικές και πρωτοβουλίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία αυτών των παιδιών, διασφαλίζοντας τη συμπερίληψη; (3) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συμπερίληψη των τάξεών τους για μαθητές με Μ.Δ., λαμβάνοντας υπόψη το εθνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα ακολουθεί την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (IPA) για την κατανόηση απόψεων και εμπειριών των νηπιαγωγών με μαθητές που κινδυνεύουν από ΜΔ. Η IPA εστιάζει στις ατομικές εμπειρίες και τη δημιουργία νοήματος, καθιστώντας την κατάλληλη για την εξέταση των επαγγελματικών στάσεων των εκπαιδευτικών (Smith, 2007). Η μεθοδολογία περιλάμβανε ημιδομημένες συνεντεύξεις για στοχευμένη, διευρυμένη και πλουσιότερη συλλογή πληροφοριών (Willig, 2013). Η έρευνα έλαβε δεοντολογική έγκριση από την Επιτροπή Ερευνών του University of Central Lancashire και διασφάλισε την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Το δείγμα αποτελούνταν από τέσσερις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ηλικίας 32 έως 37, από την Ελλάδα (GT1, GT2) και το Η.Β. (ET1, ET2). Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου 1,5 ώρα και περιλάμβαναν ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις όπου και απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν αναστοχαστικά, σύμφωνα με βιβλιογραφικές κατευθύνσεις (Kvale & Brinkmann, 2009; Ortlipp, 2008).

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι συνεντεύξεις προσανατολίστηκαν προς τα τρία κύρια ερευνητικά ερωτήματα και μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν τέσσερα διακριτά θέματα.

Συσχέτιση θεωρίας και πράξης στην διδασκαλία παιδιών με κίνδυνο μαθησιακών δυσκολιών.

Οι Μ.Δ. αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, οι φορείς της καλούνται να είναι ενημερωμένοι και εξοπλισμένοι για αποτελεσματική παρέμβαση (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2014). Στη παρούσα μελέτη, όλοι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν επαρκείς γνώσεις στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης: συγκεκριμένα, οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο καταρτισμένες κατέχοντας μεταπτυχιακά και εξειδικεύσεις, ενώ οι βρετανίδες μέσω σεμιναρίων. Επιπλέον, τα ευρήματα κατέδειξαν μια θετική στάση όλων των συμμετεχόντων απέναντι στην ένταξη, διευκρινίζοντας ότι ο επαγγελματικός τους χαρακτήρας προάγει τις έννοιες της ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση για όλους τους μαθητές. Αυτός ο προσανατολισμός υποστηρίζεται από αντίστοιχες γνώσεις σχετικά με τον τρόπο παρέμβασης και καθοδήγησης των παιδιών που κινδυνεύουν από μαθησιακές δυσκολίες. Παραδείγματος χάριν:

- *Αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς και τους φροντιστές και προώθηση ενός θετικού και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντος στην τάξη (ETI)*
- *Η ύπαρξη επιπλέον υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο φοιτά ο μαθητής προκειμένου να παρέχεται διαφοροποιημένη διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες (GTI)*

Πράγματι, οι μεταβολές στο μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή στους χώρους της τάξης, έχουν αποδειχθεί ότι αποτελούν αναγκαιότητα, καθώς επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία, την πρόοδο και τα αποτελέσματα των μαθητών, ιδίως στην προσχολική εκπαίδευση (Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Το ίδιο ισχύει και για τη γονεϊκή εμπλοκή, η οποία επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεπιβεβαίωση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, νιώθοντας ότι το έργο τους εκτιμάται (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Επιπρόσθετα, η άποψη των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης και όχι της χρήσης

μίας μόνο μεθόδου διδασκαλίας ευθυγραμμίζεται με τις τεκμηριωμένες μελέτες που παρουσίασαν ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση υποστηρίζει σημαντικά τα παιδιά με χαμηλό προφίλ επίδοσης ή δυσκολίες (Μαβίδου, 2019).

Ο έγκαιρος εντοπισμός είναι κρίσιμος για την πρόληψη και την προαγωγή της ακαδημαϊκής ανάπτυξης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι πρακτικές στην Ελλάδα στηρίζονται σε προσωπικές αξιολογήσεις και αναθεώρηση χαρτοφυλακίων παιδιών από νηπιαγωγούς (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο υποστηρίζεται η τακτική αξιολόγηση πολλαπλών μαθησιακών στόχων για την καθοριστική αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών (DfE, 2021).

Κατά τη δημιουργία των σχεδίων παρέμβασης, ο ρόλος του ειδικού σε θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (SEN) αποδεικνύεται ουσιώδης. Στο Η.Β., οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στη συνεργασία με το SENCO του σχολείου και τη συμβουλευτική του, καθώς και σε συναντήσεις και εργαστήρια που διοργανώνονται (DfE, 2021). Αντίθετα, στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί, λόγω καθυστερήσεων στο εθνικό σύστημα, είναι υποχρεωμένοι να βασίζονται στις ατομικές τους πρωτοβουλίες και την προσαρμοστικότητα τους για την αντιμετώπιση των προκλήσεων (Castro-Kemp & Samuels, 2022). Αυτή η αντίφαση αποτυπώνεται στις αναφορές των εκπαιδευτικών, καθιστώντας εμφανή την ανάγκη για διεπιστημονική στρατηγική για ένα ολιστικό σχέδιο παρέμβασης.

- *Εάν χρειάζομαι πρόσθετη υποστήριξη, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού θα επικοινωνήσω με τον SENCO του σχολείου μου ή τον ειδικό γλωσσικό θεραπευτή (ETI).*
- *Έχω την τάση να προσαρμόζω τα σχέδια μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες...έτυχε να είμαι εκπαιδευτικός με 25 μαθητές, 3 από τους οποίους έτυχε να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν έχουν περάσει αξιολόγηση από το ΚΕΔΑΣΥ, επομένως δεν τους έχει δοθεί παράλληλη στήριξη (GTI).*

Το Πρόγραμμα Σπουδών και οι Εκπαιδευτικές Πολιτικές: Αρωγός ή τροχοπέδη για το έργο του εκπαιδευτικού.

Θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές επιδιώκουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής εμπειρίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι Έλληνες

εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια πραγματικότητα όπου η επάρκεια του προσωπικού παραμελείται, σε αντίθεση με όσα πρεσβεύουν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις (Alexopoulos, 2019). Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των Ελληνίδων νηπιαγωγών της έρευνας, οι καθημερινότητά τους περιλαμβάνει μεγάλες τάξεις, άνω των 20 μαθητών, ενώ η υποστήριξη για παιδιά με Μ.Δ. είναι περιορισμένη σε περιστασιακές επισκέψεις συμβούλων (GT1). Επιπλέον, η παροχή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών για μαθητές με ειδικές ανάγκες και ΜΔ είναι ανεπαρκής (GT2).

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει προβλήματα χαμηλής ποιότητας παροχής λόγω έλλειψης προσωπικού και πόρων, ιδίως στην πρώιμη παιδική ηλικία (Vlachou & Fyssa, 2016). Σε αντίθεση, στο Η.Β., οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από βοηθούς και συντονιστές SENCO, αν και επιθυμούν περισσότερη ενίσχυση λόγω της απαιτητικής φύσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ET2). Η ET1 σημείωσε ότι οι διαδικασίες παραπομπής και οριστικών αξιολογήσεων απαιτούν πολύ χρόνο, προκαλώντας αβεβαιότητα στους νηπιαγωγούς (ET1). Τέτοιες καθυστερήσεις οδηγούν σε αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας για μαθητές με Μ.Δ. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το πρόγραμμα σπουδών του Η.Β. προωθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, κάτι που το ελληνικό πρόγραμμα συνιστά θεωρητικά, αλλά με ασαφείς κατευθυντήριες γραμμές (Rentzou, 2012). Οι νηπιαγωγοί από το Η.Β. αναφέρουν ότι το Π.Σ. τους προσφέρει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και στόχους φανερόντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία των μαθητών και αποτελεσματικά προωθείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Διαφοροποιούμε τη διδακτική προσέγγιση ανάλογα με κάθε ομάδα ικανοτήτων... Γνωρίζουμε τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί για τους μαθητές μας και αυτό μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς (ET1).

Η έλλειψη καθοδήγησης στο ελληνικό σύστημα αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να βασίζονται σε συναδέλφους ή να βρίσκουν μόνοι τους λύσεις, δημιουργώντας αρνητικά συναισθήματα απέναντι στις κρατικές κατευθύνσεις (GT1). Στο Η.Β., οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευελιξία να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών τους, κάτι που θεωρείται κρίσιμο για τη δημιουργία τάξεων συμπερίληψης (Jacobson, 2016).

Στην Ελλάδα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέεται με την προσωπική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και τις πρωτοβουλίες τους (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020).

Ένα άλλο παράδειγμα διαφορών μεταξύ των δύο συστημάτων είναι η υποστήριξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τομέων της μάθησης. Στο Η.Β., οι μαθησιακοί στόχοι περιλαμβάνουν την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, με σχετικές δραστηριότητες σχεδιασμένες να προωθούν αυτούς τους τομείς (ET1). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παραδέχονται τη σημασία αυτών των στόχων, αλλά έρχονται αντιμέτωποι με γενικές οδηγίες που δεν καλύπτουν επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών με Μ.Δ. (GT2).

Συμπερασματικά, τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν τη συμπεριληπτική στάση μέσω των κατευθυντήριων γραμμών τους, αλλά η εφαρμογή τους διαφέρει. Στο Η.Β., η συμπερίληψη είναι ενσωματωμένη στις διδακτικές πρακτικές και τους μαθησιακούς στόχους, ενώ στην Ελλάδα βασίζεται στις προσωπικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, το σύστημα του Η.Β. είναι πρακτικά δομημένο με σαφείς στόχους για κάθε ηλικιακή και αναπτυξιακή ομάδα, ενώ το ελληνικό Π.Σ. είναι πιο θεωρητικό και ασαφές, δημιουργώντας παρεξηγήσεις και δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς.

Πρακτικές και Πρωτοβουλίες των Εκπαιδευτικών

Οι θεωρίες εκπαιδευτικής πρακτικής δεν εφαρμόζονται πάντα πλήρως, καθώς οι συνθήκες μπορεί να επηρεάσουν την εφαρμογή τους. Οι δύο Ελληνίδες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όπως ορίζει το Π.Σ., αλλά συχνά δεν μπορούν να ακολουθήσουν αυτή τη μέθοδο πλήρως. Παρόλο που κατανοούν την αξία της ισότητας των ευκαιριών μάθησης και τη σημασία της για την ένταξη νιώθουν αβοήθητοι λόγω των περιορισμών του Π.Σ.. Οι προσωπικές πρωτοβουλίες είναι βασικές για την αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών (Lindner & Schwab, 2020). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν απλούστερες τεχνικές διαφοροποίησης, όπως η διαφοροποίηση του επιπέδου δυσκολίας στα φύλλα εργασίας (GT1) ή αναθεωρούν τις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για να δημιουργήσουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (GT2). Αυτή η τάση για απλούστευση αντί διαφοροποίησης έχει παρατηρηθεί και σε άλλες

έρευνες (Fyssa et al., 2014).

Στην τάξη, η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται μέσω διαφορετικών φύλλων εργασίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (GT1). Η GT2 προσθέτει:

Το Π.Σ. περιγράφει με αναλυτικό τρόπο δραστηριότητες για το γενικό σύνολο που θα μπορούσαν να είναι ελκυστικές ακόμη και για αυτά τα παιδιά αρκεί ο εκπαιδευτικός ... να το διακρίνει αυτό και να τις επιλέξει κατάλληλα.

Η προσωπική έρευνα και η επαγγελματική δεοντολογία είναι ζωτικής σημασίας για τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή, και η εργασιακή δεοντολογία παραμένει ισχυρή μεταξύ των Ελλήνων εκπαιδευτικών (GT2). Ωστόσο, οι ελλείψεις προσωπικού επιδεινώνουν την κατάσταση. Η ανάγκη να βοηθηθούν παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποσπάσει την προσοχή από τους υπόλοιπους μαθητές, με τους εκπαιδευτικούς να βασίζονται στους μαθητές με υψηλές επιδόσεις για να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους (GT1).

Στο Η.Β., η διαφοροποιημένη μάθηση είναι εμφανής μέσω της διαφοροποίησης κατά ομάδες ικανοτήτων (Papachristou et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνεκτικές πρακτικές όπως η παρέμβαση Colourful Semantics για παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, βελτιώνοντας λεξιλόγιο και σύνταξη (Hettiarachchi, 2013; Christopoulou et al., 2020). Η ET1 δηλώνει:

Έχουμε χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες ικανοτήτων, επιτρέποντας διαφοροποιημένη μάθηση προσαρμοσμένη στις ικανότητες και εξασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής θα αξιοποιήσει τις δυνατότητές του.

Οι κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος σπουδών επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διευκολύνουν τη μάθηση, αν και ο φόρτος εργασίας μπορεί να προκαλέσει εξουθένωση (Robert-Holmes, 2018). Η ET2 σχολιάζει:

Η οργάνωση του χρόνου στο Η.Β. μπορεί να είναι εξουθενωτική για να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες του Π.Σ.

Η προσπάθεια για συμπερίληψη επεκτείνεται και στη συνεργασία με τους γονείς, αυξάνοντας την επιτυχία στην τάξη (Rentzou & Sakellariou, 2011; Armstrong, 2020). Οι Ελληνίδες και οι Αγγλίδες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς για την ενημέρωση και εκπαίδευσή τους σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τη συμπερίληψη. Στην Ελλάδα, αυτές οι συναντήσεις ξεκινούν κατά βάση

από πρωτοβουλίες νηπιαγωγών (GT1,GT2), ενώ στο Η.Β. και από τους διευθυντές σχολείων και τις τοπικές αρχές (ET1, ET2).

Μελλοντική Σύσταση από τους Εκπαιδευτικούς ως Ενδιαφερόμενους Φορείς

Πέρα από τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά της τάξης μπορούν να προωθήσουν ή να υπονομεύσουν τη συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (ET1,ET2,GT1,GT2). Οι ET2 και GT2 υπογράμμισαν τη σημασία των κατάλληλων υποδομών και εξοπλισμού, καθώς και την ευελιξία της διδασκαλίας και των χώρων ώστε να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι ET1 και GT1 τόνισαν τη σημασία των αισθητηριακών χώρων στις αίθουσες διδασκαλίας:

Θα μπορούσε να υπάρχει μια γωνιά για αυτούς τους μαθητές (με Μ.Δ.) με διάφορα ερεθίσματα και δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους (GT1).

Έρευνες έχουν δείξει ότι περιβάλλοντα που σχετίζονται με υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα προσφέρουν βέλτιστους χώρους για μάθηση, παιδοκεντρικό προσανατολισμό και κατάλληλα ερεθίσματα (Barrett, 2019). Οι πολυαισθητηριακές εκπαιδευτικές στρατηγικές ενισχύουν τις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών και λεκτικής έκφρασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Sarudin, Hashim, & Yunus, 2019).

Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη για πρόσθετους πόρους και πολιτικές βελτίωσης της ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί του Η.Β. τόνισαν την ανάγκη χρηματοδότησης για την πρόσληψη βοηθών και την κατάρτισή τους στις Μ.Δ.. Η Vlachou (2006) υποστήριξε ότι οι πολιτικές ένταξης πρέπει να είναι μέρος της σχολικής οικονομίας για να είναι εφικτή η πραγματική ένταξη. Οι Έλληνες συμμετέχοντες σημείωσαν την ανάγκη για πρόσληψη επιπλέον προσωπικού, προτείνοντας την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών στη γενική τάξη (GT1) και την αλλαγή της αναλογίας εκπαιδευτικών-μαθητών (GT2). Οι Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) πρότειναν τη δημιουργία διεπιστημονικής ομάδας στα σχολεία, αποτελούμενης από ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και λογοθεραπευτές, κάτι που υποστηρίχθηκε και από την GT2. Επομένως, η Ελλάδα θα μπορούσε να επηρεαστεί από τις πολιτικές του Η.Β. για την παροχή SENCO στα σχολεία.

Αντιστοίχως το Η.Β. θα μπορούσε να επηρεαστεί θετικά από το κλίμα συλλογικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι δύο Αγγλίδες νηπιαγωγοί ανέφεραν την επιθυμία τους για μεγαλύτερη ευελιξία στην ανταλλαγή ιδεών και υλικού στον κλάδο τους, γεγονός που υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά. Σε μια πρόσφατη ποιοτική έρευνα, μια συμμετέχουσα σημείωσε ότι, σε συνδυασμό με τον υψηλό φόρτο εργασίας και τους πολλούς μαθητές με αναπηρίες, δεν είχε καμία υποστηρίξιμη και ένιωθε απομονωμένη από τους συναδέλφους της, γεγονός που πυροδοτούσε το άγχος της (Jacobson, 2016).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων αυξάνει την επιτυχία στην τάξη (Armstrong, 2020). Όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς για την ενημέρωση και εκπαίδευσή τους σχετικά με τις Μ.Δ. και τη συμπερίληψη, γεγονός που βοηθά σημαντικά στην ουσιαστική πρόοδο των παιδιών.

Τέλος, αρκετές συστάσεις έγιναν σχετικά με το περιεχόμενο των σεμιναρίων και εργαστηρίων που παρακολουθούν οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο δια βίου μάθησης, όπως οι βελτιώσεις των πρακτικών υλικών πόρων (GT1), η ανάγκη για βίντεο με πραγματικά σενάρια (GT2) και οδηγίες για τον τρόπο υλοποίησης παρεμβάσεων (ET1, ET2). Στην έρευνα των Τσαλαγιώργου και Αυγητίδου (2017), οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για άμεσο, βιωματικό, διερευνητικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα στα σεμινάρια και όχι για ενημέρωση θεωρητικών πληροφοριών. Αυτές οι ιδέες μπορούν να προωθήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω σεμιναρίων που περιλαμβάνουν παρουσιάσεις εργαλείων αξιολόγησης/παρέμβασης για ποικίλους μαθησιακούς στόχους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα με μικρό δείγμα περιορίζει τη γενίκευση (Nizza, Farr, & Smith, 2021). Μελλοντικές έρευνες πρέπει να περιλαμβάνουν μεγαλύτερα δείγματα και τριγωνική μεθοδολογία για μεγαλύτερη αξιοπιστία (Alase, 2017). Η δια βίου μάθηση είναι πολύτιμη για το εκπαιδευτικό κλάδο. Το Π.Σ. στην Ελλάδα είναι αρκετά ευρύ με τους εκπαιδευτικούς να βασίζονται περισσότερο στην προσωπική τους εμπειρία κατά την λήψη αποφάσεων. Αντίθετα, το Η.Β. προσφέρει ξεκάθαρες κατευθύνσεις, γεγονός που διευκολύνει τους Άγγλους εκπαιδευτικούς στην προσέγγιση

μαθητών με Μ.Δ.. Παρόλο που οι ελληνικές τάξεις εμφανίζονται υποστελεγχωμένες, οι εκπαιδευτικοί του κλάδου παρουσιάζονται πιο ενωμένοι από τους Άγγλους συναδέλφους τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): a Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9–19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>

Αναγνωστοπούλου, Ε. Σ. (2004). Γνωστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να αναπτύξουν σχολικές δυσκολίες (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Αναγνωστοπούλου, Ε., & Καρακασνάκη, Χ. (2011). Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το Νηπιαγωγείο: Δραστηριότητες ψυχοκινητικής και γνωστικής ανάπτυξης.

Armstrong, D. (2020). Power and Partnership in Education: Parents, Children and Special Educational Needs. In Google Books. Routledge.

Athina Zoniou-Sideri & Anastasia Vlachou (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10:4-5, 379-394, DOI: 10.1080/13603110500430690

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey on mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in ordinary schools within a single local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193–213.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367-389.

Μπάστα, Ζ. (2015). Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 906-913.

Blackburn, C. (2016). Early Childhood Inclusion in the United Kingdom. *Infants & Young Children*, 29(3), 239–246. doi:10.1097/iyc.0000000000000069

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153–172. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(03)00078-8)

Braunsteiner, M. L., & Mariano-Lapidus, S. (2014).

- A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1).
- British Psychological Society. (2021). Code of human research ethics. The British Psychological Society
- Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104127. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104127>
- Christopoulou, M., Voniati, L., Drosos, K., & Armostis, S. (2020). Colorful Semantics in Cypriot-Greek-Speaking Children with Autism Spectrum Disorder. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 73(3), 185–194. <https://doi.org/10.1159/000512157>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15, 331–53.
- Department for Education (2021). Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Department for Education.
- Department for Education (2014) Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. Department for Education.
- Department for Education. (2023). Steps to Become a teacher. Get into Teaching. <https://getintoteaching.education.gov.uk/steps-to-become-a-teacher>
- Department for Education “Evidence check” memorandum Teaching assistants Background. (n.d.). <https://www.parliament.uk/globalassets/documents/commons-committees/Education/evidence-check-forum/teaching-assistants.pdf>
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.
- Fyssa, A., Vlachou A., & Avramidis, E., (2014) Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece, *International Journal of Early Years Education*, 22:2, 223-237, DOI: 10.1080/09669760.2014.909309
- Gandhimathi U.(2010).Awareness about learning disabilities among the primary school teachers. *Cauvery Research Journal*, vol. 3, 1&2(2010), 71-72.
- Hettiarachchi, S. (2013). ‘Colourful Semantics’ as a whole-class approach with Sri Lankan Tamil speaking children experiencing language-learning difficulties. *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021) Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 29/07/2023 από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>*
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014) Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε στις 23/07/2023 από <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12-29.
- Jackson, S. (2018). Early childhood policy and services. *An Introduction to Early Childhood Studies*, 129-139.
- Jacobson, D. A. (2016). Causes and effects of teacher burnout (Doctoral dissertation, Walden University).
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., and Raynes, M. (1995). “Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes.” *Exceptional Children*, 61(4), 425–439.
- Konstantina Rentzou & Maria Sakellariou (2011) Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education, *Early Child Development and Care*, 181:8, 1047-1061, DOI: 10.1080/03004430.2010.509796
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). The seven stages of an interview investigation. In S. Kvale (Ed.), *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed., pp. 97-112). SAGE.
- Lao, K. A. C., Lao, H. A., Siason, V. A., Cabangcala, R. B., Cadapan, E. D., & Alieto, E. O. (2022). Attitude towards Inclusive Education (IE) among Prospective Teachers: Is there Gender Polarization?. *International Journal of Special Education*, 37(3).
- Law 167/1985. Structure and function of primary and secondary education and other provisions. *Government Gazette A 167/1985*. [Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ Α 167/1985]. Athens: Ethniko Typographeio.
- Law 3699/2008. The Special Education and Education of Persons with Disabilities and Special Educational Needs, FEK 199/02–10–2008 [Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

- ΦΕΚ 199/02-10-2008]. Athens: Ethniko Typographeio
- Lindner K., Susanne Schwab (2020): Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
- Μαβίδου, Α. Β. (2019). Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή επίδοση των παιδιών νηπιαγωγείου (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Nhi, D. Y. (2023). What Is Ability Grouping In Education: Advantages and Disadvantages. *Vietnam Teaching Jobs*. <https://vietnamteachingjobs.com/ability-grouping/>
- Nizza, I. E., Farr, J., & Smith, J. A. (2021). Achieving excellence in interpretative phenomenological analysis (IPA): Four markers of high quality. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 369–386. doi:10.1080/14780887.2020.1854404
- Noreen, H., Intizar, F., & Gulzar, S. (2019). Teachers' multidimensional attitude towards inclusive education. *UMT Education Review*, 2(2), 72-89.
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and using reflective journals in the qualitative research process. *The qualitative report*, 13(4), 695-705.
- Palaiologou, I., (2016). *The Early Years Foundation Stage Theory and Practice*. 3rd ed. London: SAGE.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Papachristou, E., Flouri, E., Joshi, H., Midouhas, E., & Lewis, G. (2021). Ability-grouping and problem behavior trajectories in childhood and adolescence: Results from a U.K. population-based sample. *Child Development*, 93(2). <https://doi.org/10.1111/cdev.13674>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., et al. (2018). Teachers' instructional adaptations: a research synthesis. *Rev. Educ. Res.* 88, 205–242. doi: 10.3102/0034654317743198
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept, and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203-212.
- Sarudin, N. A. A., Hashim, H., & Yunus, M. Md. (2019). Multi-Sensory Approach: How It Helps in Improving Words Recognition? *Creative Education*, 10(12), 3186–3194. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012242>
- School admissions. (n.d.). GOV.UK. Retrieved December 6, 2023, from https://www.gov.uk/schools-admissions/school-starting-age?fbclid=IwAR1GMq7rTkLu_id7YH1TMgHqvBADQubemWdI0Bdrb3ic408M5YTx-mGvZQ8
- Serafica, F. C., & Harway, N. I. (1979). Social relations and self-esteem of children with learning disabilities. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8(3), 227-233.
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities – The interaction of students and their environments*. Pearson Education.
- Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: Linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being* 2 (1):3–11. doi:10.1080/17482620601016120.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, research, practice*. London: Sage
- Τάνταρος, Σ., & Δημητροπούλου, Π. (2011). Δυσκολίες μάθησης Αναπτυξιακές, Εκπαιδευτικές και Κλινικές προσεγγίσεις.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Τσαλαγιώργου, Ε. Ι., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Διερεύνηση αναγκών των νηπιαγωγών: μία προσπάθεια τεκμηρίωσης του πλαισίου της προσχολικής εκπαίδευσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 255-273.
- Vlachou, A. (2006). "Role of Special/Support Teachers in Greek Primary Schools: A Counterproductive Effect of 'Inclusion' Practices." *International Journal of Inclusive Education* 10(1): 39–58. doi:10.1080/13603110500221586
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). "Inclusion in Practice": Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529–544. doi:10.1080/1034912x.2016.1145629
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). Open University Press.
- Willows, D. M., Kruk, R., & Corcos, E. (2012). *Visual processes in reading and reading disabilities*. Routledge.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΕΠΥ**Πώς Μπορεί η ΔΕΠΥ να Επηρεάσει τους Δάσκαλους και τους Προσχολικούς Μαθητές στην Ξενόγλωσση Τάξη;**

Αθηνά Δερμεντζή

M.A. in Special Educational Needs, Ερευνήτρια

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένας πολύ δύσκολος τομέας όταν πρόκειται για τη διδασκαλία αγγλικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας σε δίγλωσσο περιβάλλον είναι όταν πρέπει να διδαχθούν μαθητές που έχουν Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής ή / και Υπερκινητική (ΔΕΠΥ). Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν και να συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να έχουν ίσες ευκαιρίες να συμβαδίζουν με την ύλη. Ωστόσο, τα συναισθήματα που δημιουργούνται στην τάξη από τις δυσκολίες που απορρέουν δεν είναι πάντα θετικά και επηρεάζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Οι γονείς διαδραματίζουν επίσης πολύ σημαντικό ρόλο στην πρόοδο και την υποστήριξη του παιδιού τους, επειδή είναι ο συνδετικός κρίκος της επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προέρχονται μερικές φορές από την έλλειψη κατάρτισης στο χώρο εργασίας σε αυτόν τον τομέα και συνήθως βρίσκονται αντιμέτωποι με μια σκληρή καθημερινή κατάσταση που χρειάζεται υποστήριξη με επιπλέον μέσα, καθώς η ΔΕΠΥ σε αυτές τις ηλικίες δεν μπορεί να διαγνωσθεί εύκολα.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΕΠΥ

Η ΔΕΠΥ είναι μια νευροσυμπεριφορική διαταραχή που είναι πολύ συχνή στην παιδική ηλικία και ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζεται μέχρι την εφηβεία και μετά. Αυτό συμβαίνει λόγω των χαμηλών επιπέδων δραστηριότητας νευροδιαβιβαστών στον μετωπιαίο λοβό του εγκεφάλου που ελέγχει τις παρορμήσεις και ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο κατευθύνουμε την προσοχή μας (Nikolaou, 2017). Είναι εμφανής σε ποσοστό 8-12% παγκοσμίως και τα διάφορα συμπτώματά της μπορούν να δημιουργήσουν πολλές δυσκολίες σε έναν άνθρωπο. Ωστόσο, το πλήθος συμπτωμάτων ενός ατόμου μπορεί να διαφοροποιηθεί και να οδηγήσει σε μια συγκεκριμένη οδό δυσκολιών (Furman, 2005). Το τι ακριβώς προκαλεί τη ΔΕΠΥ

δεν έχει ανακαλυφθεί ακόμη, αλλά αναφέρεται ότι οι γενετικοί καθώς και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι αλληλένδετοι (Rowland et al., 2002). Για παράδειγμα, η ΔΕΠΥ μπορεί να διαγνωστεί μεταξύ των μελών μιας οικογένειας και κυρίως μεταξύ των ανδρών.

Υπάρχει υψηλό ποσοστό κληρονομικότητας 60%-70% για τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), όπως προκύπτει από μελέτες διδύμων. Οι ερευνητές έχουν βρει γονίδια που μπορεί να είναι υπεύθυνα για την ευαισθησία σε αυτή. Στα γονίδια αυτά περιλαμβάνονται εκείνα που ρυθμίζουν την έκφραση του εγκεφαλικού νευροτροφικού παράγοντα, ο οποίος αποτελεί βασικό συστατικό των διαδικασιών μάθησης και μνήμης, καθώς και γονίδια που εμπλέκονται στη δημιουργία του ντοπαμινεργικού συστήματος στην παρεγκεφαλίδα (Posner et al., 2019).

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΔΕΠΥ

Η ΔΕΠΥ καταγράφηκε αρχικά αδέξια και καλλιτεχνικά σε Σαϊξπηρικά έργα που είδαν στον Βασιλιά Κάρολο VIII γύρω στο 1613 μια δραστηριότητα που μπορεί να περιγράψει τη ΔΕΠΥ. Ο Σαίξπηρ είχε περιγράψει την έλλειψη προσοχής και την υπερκινητικότητα του Βασιλιά Καρόλου ως εξής: «Είναι η ασθένεια του να μην ακούω και η ασθένεια του να μην σημαδεύω» (Spruyt, & Gozal, 2011, σελ.41). Στα μεταγενέστερα χρόνια, η προσπάθεια διάκρισης της ΔΕΠΥ είναι εμφανής και γιατροί όπως ο Σκωτσέζος Alexander Crichton το 1798, ο οποίος είχε τονίσει την ύπαρξή της, είχε αναφέρει: «μη φυσιολογικοί βαθμοί απροσεξίας και διάσπασης προσοχής και η αδυναμία παρακολούθησης με τον απαραίτητο βαθμό σταθερότητας σε οποιοδήποτε αντικείμενο» (Lange et al., 2010).

Το 1809, ο Άγγλος γιατρός John Hastam, είχε περιγράψει ένα 10χρονο αγόρι, που ήταν η μελέτη περίπτωσης του, ως «ένα πλάσμα της θέλησης και του τρόμου της οικογένειάς του» (Hastam, 1809, σ. 199). Ο Hastam φρόντιζε και παρατηρούσε αυτό το αγόρι από την

ηλικία των δύο ετών και είχε παρατηρήσει μια πολύ ανεξέλεγκτη συμπεριφορά (Riederer & Warnke, 2013).

Το 1865 ο Γερμανός παιδίατρος Heinrich Hoffman είχε χαρακτηρίσει έναν από τους ασθενείς του με υπερκινητικότητα ως «Phil Fidget» και τον άλλο ως «Johnny Head-in-Air» επειδή ονειρευόταν (Stewart, 1970). Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι αργότερα στο 1885 – 1895, η Γαλλική παιδιατρική βιβλιογραφία αναφέρεται στη ΔΕΠΥ ως ψυχική ασθένεια και αστάθεια μη φυσιολογική και ως εκ τούτου έκλειναν τους πάσχοντες σε ιδρύματα (Smith, 2013).

Η ΔΕΠΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο εντοπισμός της ΔΕΠΥ στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία και συγκεκριμένα από την ηλικία των 2 ετών και μετά, μπορεί να είναι πολύ δύσκολος και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί από τους παράγοντες που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό της ΔΕΠΥ, μπορούν να εμπίπτουν στην κατηγορία των αναπτυξιακών οδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας και έτσι συχνά δεν διαγιγνώσκονται. Ωστόσο, μπορεί να προβλεφθεί μέσω των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας και των πρώιμων σημείων (Eizinger et al, 2018).

Πρώτα και κύρια, η παρορμητικότητα του ατόμου είναι ένα χαρακτηριστικό σύμπτωμα που μπορεί να αναφερθεί, η ασταμάτητη συζήτηση μαζί με ταραχή και διακοπή δραστηριοτήτων, μεταπήδηση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη μερικές φορές χωρίς να τις ολοκληρώσει. Όλα αυτά οδηγούν το άτομο στο να αποκτά όλο και λιγότερους φίλους σε σύγκριση με άλλους συμμαθητές και έτσι δημιουργεί προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον καθώς και στο σπίτι (Frick & Lahey, 1991) που δημιουργεί απόσυρση, μοναξιά και κατάθλιψη. Πάνω από όλα, η έλλειψη συνεχούς παρακολούθησης των οδηγιών και η συνεχής κίνηση είναι συμπτώματα της ΔΕΠΥ και αυτά υπογραμμίζουν την έλλειψη συγκέντρωσης που σχετίζεται με κακή ακαδημαϊκή επίδοση (Δερμεντζή & Γιαννέλη, 2015).

Αλλά συμπτώματα που τονίζουν τη Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής στα πρώτα χρόνια είναι επίσης η αδυναμία ανάκλησης δραστηριοτήτων στην καθημερινότητά τους, δηλαδή αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να θυμηθούν τι έκαναν κατά τη διάρκεια της ημέρας τους. Αξίζει να αναφέρουμε ότι φαίνεται να

μην ακούνε ενώ κάποιος τους απευθύνει το λόγο και κάποιες άλλες φορές φαίνεται να είναι βυθισμένοι σε μια δραστηριότητα (DSM-IV).

Τελικά, μπορεί να αναφερθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν σίγουρα δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή, κάτι που έχει επίσης αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Μελέτες έχουν δείξει ότι κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους ότι έχουν μάθει να τηρούν τα συμπτώματα και να προσαρμόζουν τη ζωή τους σε αυτά (Γαλανόπουλος et al., 2012).

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΕΠΥ

Ως διγλωσσία ορίζεται η χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο. Η διγλωσσία μπορεί να εμφανιστεί στα πρώτα χρόνια, όπως στα σχολεία ή από τη γέννηση σε ένα σπίτι, όταν οι γονείς προέρχονται από διαφορετικές χώρες. Ο ρόλος που παίζει η διγλωσσία στα πρώτα χρόνια έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τα αναπτυξιακά επιτεύγματα των παιδιών πολύ (Δερμεντζή & Γιαννέλη, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η αναδυόμενη διγλωσσία συμβαίνει όταν τα παιδιά βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης άλλης γλώσσας επιπλέον της μητρικής τους, μέσω της επίσημης εκπαίδευσης στο σχολικό τους περιβάλλον (Δερμεντζή & Γιαννέλη, 2015).

Γενικά, οι άνθρωποι επιλέγουν τη δίγλωσση εκπαίδευση για τα παιδιά τους για διάφορους λόγους και ο πρώτος πολύ σημαντικός λόγος είναι τα γνωστικά οφέλη που απορρέουν από τη διγλωσσία. Οι μαθητές που μαθαίνουν τουλάχιστον δύο γλώσσες, γίνονται ικανοί να ανακαλύψουν νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, είναι πιο καλλιτεχνικοί και μαθαίνουν ευκολότερα πώς να λύνουν μαθηματικά προβλήματα. Για να μην αναφέρουμε το γεγονός ότι ασχολούνται με μεγαλύτερες ευκαιρίες σταδιοδρομίας καθώς και υψηλότερη κοινωνική θέση και προσωπική ανάπτυξη. Αναφέρεται επίσης (Γιαννέλη, 2011) ότι τα άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, εξοικειώνονται με τον μηχανισμό εκμάθησης περισσότερων ξένων γλωσσών. Επιπλέον, αυτός ο μηχανισμός εμπλέκεται επίσης στην καθυστέρηση της νόσου του Alzheimer (Bialystok, 2007; 2011). Επίσης, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών είναι πιο εμφανή καθώς η απόδοση της εκτελεστικής λειτουργίας στον εγκέφαλο λειτουργεί πιο βελτιωμένη,

κάτι που σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες (Sharma et al, 2022) και μπορεί να καταστήσει τη διγλωσσία στα πρώτα χρόνια, το κλειδί για την ανακούφιση της ΔΕΠΥ – όσον αφορά τα συμπεριφορικά συμπτώματα. Λίγες μελέτες έχουν αντιληφθεί, εντοπίσει και υπογραμμίσει το γεγονός ότι η διγλωσσία μπορεί να διαδραματίσει ζωτικό ρόλο στην ανακούφιση των συμπτωμάτων, καθώς τόσο η ΔΕΠΥ όσο και η διγλωσσία εξαρτώνται από την απόδοση της Εκτελεστικής Λειτουργίας του εγκεφάλου, αλλά είναι ένα θέμα υπό συζήτηση και πρέπει να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες. (Sharma et al, 2022).

Η ΑΙΤΙΑ ΓΙΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Είναι πολύ σημαντικό να πούμε ότι η σχέση που χτίζεται μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών είναι ζωτικής σημασίας για τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα των τελευταίων και λειτουργεί ως καταλύτης στην αποτελεσματική μάθηση (Fabio et al, 2023). Και παρόλο που τεκμηριώνεται σε διάφορες μελέτες ότι τα Πανεπιστήμια δεν προετοιμάζουν ή δεν προετοιμάζουν πλήρως τους μελλοντικούς δασκάλους για την πραγματικότητα στην τάξη πόσο μάλλον μια τάξη με μαθητές διαφορετικών επιπέδων, επομένως ΔΕΠΥ ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Poznanski, 2021).

Οι νέοι δάσκαλοι συνήθως δυσκολεύονται να διαχειριστούν μια τάξη που αποτελείται από διαφορετικά γνωστικά επίπεδα, συναισθηματική ανωριμότητα, διάσπαση της προσοχής και υπερκινητικότητα (Μπάτσιου, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, εκτιμούν εσφαλμένα ή υποτιμούν την απόδοση των μαθητών, κάτι που οδηγεί στο σπάσιμο ή τη μη δημιουργία δεσμών μεταξύ τους. Οι δάσκαλοι αισθάνονται επίσης πολύ κουρασμένοι και μερικές φορές εξάντληση σε μια τάξη και ως αποτέλεσμα, αρχίζουν να αντιμετωπίζουν όλο και λιγότερο με ειδικό τρόπο τα παιδιά με ΔΕΠΥ ή και Μαθησιακές Δυσκολίες (Poznanski, 2021).

Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί δάσκαλοι και καθηγητές δεν έχουν ειδικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο ή επαρκείς γνώσεις για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της εκπαίδευσης στην εργασία και ως εκ τούτου δεν μπορούν να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν τα παιδιά με δυσκολίες. Η συμπερίληψη δεν υπάρχει γιατί πρώτον, οι δάσκαλοι θυμώνουν με τα παιδιά που

συνήθως διακόπτουν τη ροή του μαθήματος λόγω της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητάς τους και δεύτερον, φαίνεται να απογοητεύονται με τους μαθητές που αποτυγχάνουν να επιτύχουν τις ακαδημαϊκές τους προσδοκίες (Fabio et al., 2023). Ως αποτέλεσμα, οι ίδιοι οι δάσκαλοι χαρακτηρίζουν τους μαθητές τους και δεν μπορούν να αγκαλιάσουν και να χτίσουν μια ισχυρή σχέση μαζί τους για να τους κάνουν να νιώσουν ασφάλεια και αγάπη. Φαίνεται επίσης να υπάρχει ένα αρνητικό αίσθημα ότι η διδασκαλία των Πρώιμων Χρόνων δεν αντανάκλα τις αρχικές προσδοκίες τους όταν σπούδαζαν στο Πανεπιστήμιο (Fabio et al, 2023).

ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΕΠΥ

Το είδος του περιβάλλοντος που δημιουργείται πραγματικά στην τάξη είναι πολύ πέρα από θετικό. Οι λόγοι των αρνητικών συναισθημάτων και η ψυχολογία που πηγάζουν από τον δάσκαλο έχουν ήδη αναλυθεί. Όσον αφορά τις συνέπειες στην ψυχολογία ενός παιδιού με ΔΕΠΥ, η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι η πρώτη που αναφέρεται γιατί στο μυαλό του μαθητή η απόρριψη έχει κάνει την εμφάνισή της προκαλώντας περαιτέρω ζητήματα όπως η μελαγχολία και ως εκ τούτου εμφανίζει συμπεριφορά κακής αυτορρύθμισης όπως άγχος ή υπερένταση (Fabio et al, 2023).

Ένα άλλο επακόλουθο που τεκμηριώνεται είναι ότι οι μαθητές με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα δεν μπορούν να οικοδομήσουν ισχυρές σχέσεις με τους συμμαθητές ή τους δασκάλους και νιώθουν αποκλεισμένοι και μόνοι διότι αγωνίζονται να ταιριάζουν. Μπορούν επίσης να συνειδητοποιήσουν ότι είναι διαφορετικοί σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους και χρειάζονται υποστήριξη. Σε αυτή την περίπτωση, αναζητούν προσοχή ή επιδεικνύουν θυμό που δημιουργεί μια ακραία συμπεριφορά, επιστρέφοντας σε διαταραχές στην τάξη και διακοπές στη ροή του μαθήματος (Fabio et al, 2023).

ΠΙΘΑΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ

Υπάρχουν 4 άξονες στους οποίους μπορεί να βρεθεί η λύση στα παραπάνω προβλήματα: οι Γονείς, τα Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης, η Υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον και τα Πανεπιστήμια.

Σύμφωνα με τους Kooij et al. (2019), η θεραπεία και

η διαχείριση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας μπορεί να προσεγγιστεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες με στόχο τη μείωση των συμπτωμάτων που δυσκολεύουν το άτομο.

Υποστήριξη στους γονείς

Πρώτα και κύρια, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι οι γονείς διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη και την υποστήριξη του παιδιού τους. Τα παιδιά περνούν πολλές ώρες στο σπίτι ή σε εξωτερικούς χώρους με τους γονείς τους και είναι ο βασικός παράγοντας για τα επιτεύγματά τους. Η υποστήριξη και η ενδυνάμωση των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση του παιδιού τους. Οι ψυχολόγοι μπορούν να προωθήσουν ένα πρόγραμμα συμπεριφοράς γονέων όπου οι γονείς θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν για το πώς να αντιμετωπίζουν τα συμπτώματα ΔΕΠΥ του παιδιού τους και επομένως να μειώσουν το γονικό άγχος και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και να τα βοηθήσουν να χτίσουν μια θετική σχέση με τα παιδιά τους (Αναστόπουλος, 1993). Έρευνα που διεξήχθη από τους Teasdale et al. (2023) έχει επισημάνει το γεγονός ότι οι γονείς μπορούν να εκπαιδευτούν ώστε να αλλάζουν και να διευκολύνουν τα συμπτώματα ΔΕΠΥ των παιδιών τους, κάτι που μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Οι γονείς ωστόσο θα πρέπει είτε να ακολουθήσουν ομαδική θεραπεία είτε ατομικές συνεδρίες με έναν θεραπευτή που θα τους καθοδηγήσει στον σωστό δρόμο. Όσον αφορά τις μεμονωμένες συνεδρίες, ο θεραπευτής έχει σκοπό να οικοδομήσει μια πραγματική συγκεκριμένη σύνδεση με τους γονείς προκειμένου να αλληλοεπιδρούν και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον (Νικολάου, 2016). Το επόμενο βήμα για τον θεραπευτή είναι να συγκεντρώσει πληροφορίες για το παιδί του, να αγκαλιάσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Επίσης, μαζί με τους δασκάλους, θα πρέπει να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους συμπεριφοράς για να παρακινήσουν το παιδί στο σπίτι και να το κάνουν να δουλέψει για το καλύτερο αποτέλεσμα και να μην τα παρατά (Νικολάου, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς θα μπορούν να λάβουν τη θετική ανατροφοδότηση που θα τους παρακινήσει να συνεχίσουν τη συμπεριφορική παρέμβαση με βάση τα ισχυρά στοιχεία της οικογένειας. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα για την υποστήριξη των γονέων καθώς μαθαίνουν πώς να ενισχύουν τον οικογενειακό δεσμό μέσω εναλλακτικών τρόπων και επαγγελματιών (Νικολάου, 2016).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΩΙΜΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Γνωσιακή - Συμπεριφορική Προσέγγιση

Η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία (CBT) είναι μια από τις πιο σημαντικές μεθόδους τροποποίησης της συμπεριφοράς καθώς το άτομο με ΔΕΠ-Υ κάνει ακατάλληλες και αυτοκριτικές σκέψεις για τον εαυτό του, τον κόσμο και το μέλλον (Rajeh et al., 2017). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελείται από επτά έως δώδεκα συνεδρίες και έχει αποδείξει την αποτελεσματικότητά της στη συμπεριφορά των παιδιών και στην ικανοποίηση των γονέων από τα αποτελέσματα (Felt et al, 2014). Μέσω της τροποποίησης της συμπεριφοράς στο σχολικό και στο σπίτι περιβάλλον, το παιδί μπορεί να παρακινηθεί μέσω επαίνου και άλλων τεχνικών προκειμένου να καθιερώσει ένα εγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς (Τζαμαλή & Σπυρόπουλος, 2020).

Εργοθεραπεία

Σύμφωνα με το ηλικιακό ορόσημο, ο εργοθεραπευτής αξιολογεί ένα παιδί και δημιουργεί παρεμβατικά προγράμματα, συμπεριλαμβανομένου του δασκάλου με τον οποίο πρέπει να υπάρχει συνεργασία. Επιπλέον, ο θεραπευτής εφαρμόζει προγράμματα πολυαισθητηριακής προσέγγισης που κάνουν το παιδί να αυτορρυθμίζεται και να λειτουργεί εντός του σχολικού αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τον παρακινεί, θέτει ρεαλιστικούς στόχους και ενισχύει τις οργανωτικές δεξιότητες (Sisamperi, 2022).

Η εργοθεραπεία κατευθύνεται στο παιχνίδι, τις αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες, τις τεχνικές αισθητηριακής προσέγγισης και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (Nielsen et al, 2017). Οι εργοθεραπευτές μπορούν να στοχεύσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων τους στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων των κοινωνικών δεξιοτήτων, της απροσεξίας, της παρορμητικότητας και του κινητικού συντονισμού (Kelsch & Miller, 2016), κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ.

Μουσικοθεραπεία

Η μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός παιδιού. Από τη μήτρα, το έμβρυο εκτίθεται στη μουσική, ο καρδιακός παλμός της μητέρας είναι ένας τύπος μουσικής, ένας ρυθμός, που το έμβρυο μαθαίνει να αναγνωρίζει (Sherrod, 2016). Επίσης, σύμφωνα με την Καραγιαννίδου (2020), οι αρχαίοι Έλληνες θεραπευτές χρησιμοποιούσαν τη μουσική για να βοηθήσουν τους ανθρώπους να μειώσουν τους υψηλούς παλμούς της καρδιάς τους καθώς και να ρυθμίσουν τις επιθυμίες τους. Επίσης, έχει αναφερθεί από τον Reschke -

Hernadnez (2011) ότι από τις αρχές της δεκαετίας του '40, η μουσική χρησιμοποιήθηκε για να βοηθήσει στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού περιβάλλοντος για τους ασθενείς με αναπτυξιακές αναπηρίες και αυτισμό (ιδιαίτερα η κλασική μουσική).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, μπορεί να αναφερθεί ότι η μουσική θα μπορούσε να είναι μέρος ενός προγράμματος παρέμβασης της ΔΕΠΥ λόγω της θετικής αποτελεσματικότητάς της και θα μπορούσε να βοηθήσει και τα παιδιά εντός του Φάσματος του Αυτισμού (Καραγιαννίδου, 2020).

Φαρμακευτική Παρέμβαση

Αν και φαίνεται ότι η φαρμακολογική παρέμβαση είναι αποτελεσματική στα παιδιά με ΔΕΠΥ, ωστόσο αποφεύγεται λόγω των παρενεργειών που παρουσιάζει (McGoey et al, 2002). Παρά το γεγονός ότι ο ιατρικός τομέας έχει φέρει επανάσταση στα φάρμακα που αφορούν τη ΔΕΠΥ, μελέτες έχουν δείξει ότι η φαρμακολογική παρέμβαση δεν μπορεί να έχει μακροπρόθεσμη εφαρμογή λόγω της μείωσης της ανάπτυξης του παιδιού και των καρδιαγγειακών προβλημάτων που μπορεί να δημιουργήσει (Young et al, 2021). Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι γονείς πρέπει να γνωρίζουν τους πιθανούς κινδύνους. Επίσης, σύμφωνα με πολύ πρόσφατες μελέτες που σχετίζονται με το κόστος της ιατροφαρμακευτικής παρέμβασης, πρέπει να αναφερθεί ότι τα προγράμματα παρέμβασης συμπεριφοράς ήταν πιο οικονομικά αποδοτικά σε σύγκριση με τη φαρμακευτική αγωγή που είχε συνταγογραφηθεί (Samraio et al, 2022).

Υποστήριξη των σχολείων – Ειδική Αγωγή

Ο δάσκαλος στο σχολείο, υπό την καθοδήγηση ειδικών ή ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης θα πρέπει να οργανώσει το σκηνικό της τάξης προκειμένου τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να μπορούν να αλληλεπιδρούν θετικά ελαχιστοποιώντας τις δυσκολίες τους και συνεπώς τη διαταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπεται στους μαθητές να παρακολουθούν το μάθημα γιατί έχουν επιπλέον ειδικές γωνιές στην τάξη για αυτορρύθμιση (Τζαμαλή & Σπυρόπουλος, 2020). Οι δάσκαλοι και οι ειδικοί παιδαγωγοί θα πρέπει να εφαρμόζουν καθημερινές δομημένες ρουτίνες, να παρέχουν θετική ενίσχυση για την κατάλληλη συμπεριφορά και να δίνουν έμφαση στις ισχυρές πτυχές της προσωπικότητας του μαθητή και των ταλέντων του, επειδή μπορούν πραγματικά να βρεθούν σε θέση να γίνουν επιτυχημένοι έφηβοι και επαγγελματίες (Reif, 2005).

Η ισότητα στην εκπαίδευση μπορεί επίσης να εφαρμοστεί μέσω της παράλληλης στήριξης σε μαθητές με ΔΕΠΥ, η οποία θα παρέχει ένα ασφαλές και σταθερό περιβάλλον για να τους βοηθήσει να επιτύχουν στόχους όπως διαχείριση χρόνου, κοινωνικές δεξιότητες, ακαδημαϊκά ορόσημα και οικοδόμηση αυτοπεποίθησης καθώς και αυτορρύθμισης. Ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης (shadow teacher) θεωρείται απαραίτητο εργαλείο στη σχολική ζωή ενός μαθητή (Irshadullah & Faiz, 2020).

Πανεπιστημιακές Προοπτικές

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Gravalou & Tsertou, 2020; Roznanski et al, 2021) οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής αποκτούν γενικές γνώσεις σχετικά με τη ΔΕΠΥ, υπάρχει κενό πληροφοριών και ως εκ τούτου δεν μπορούν να παράσχουν ειδική βοήθεια σε αυτούς τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, διατηρούν τις στερεότυπες πεποιθήσεις και έχουν λιγότερο ευνοϊκή στάση απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠΥ (Anderson et al, 2012). Επομένως, υπάρχει ανάγκη μεταξύ των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στην υποδοχή νέων γνώσεων σχετικά με τη ΔΕΠΥ, τα συμπτώματα, την αιτιολογία καθώς και την εκπαιδευτική διαχείριση.

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη είναι μια απαίτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρόλο που παίρνουν κάποιες γνώσεις γύρω από τη ΔΕΠ-Υ, δεν είναι πλήρως εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν αυτούς τους μαθητές σε μια τάξη, με αποτέλεσμα την εξάντληση. Εξασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν περισσότερες ενημερωμένες γνώσεις σχετικά με τη ΔΕΠΥ, τους δίνει την ευκαιρία να υποστηρίξουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τους μαθητές τους (Flanigan and Climie, 2018).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορεί να γίνει παραδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκείς ευκαιρίες να εκπαιδευτούν σε μια τάξη πραγματικών καταστάσεων και ως εκ τούτου, δεν αισθάνονται αποτελεσματικοί να αντιμετωπίσουν μια τάξη μικτού επιπέδου. Σε όλη την έρευνα, είναι εμφανές ότι υπάρχει αρνητικότητα προς τους μαθητές που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ τόσο από το σχολικό όσο και από το οικιακό περιβάλλον. Εκπαιδευτικοί που αγωνίζονται να διαχειριστούν μια τάξη και γονείς που αγωνίζονται να περιορίσουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών τους. Όλοι τους χρειάζονται υποστήριξη και εκπαίδευση για τη ΔΕΠΥ. Μερικές μελέτες έχουν δείξει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στερούνται εκπαίδευσης για τη ΔΕΠΥ

και έχουν κάποια προϋπηρεσιακή εκπαίδευση, ενώ άλλοι δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσιακή εκπαίδευση με αποτέλεσμα χαμηλή αυτοπεποίθηση και υψηλά επίπεδα άγχους (Gehrman, 2013).

Συνολικά, η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να διαχειριστούν τα συμπτώματα και να τους παράσχουν τα εργαλεία και την υποστήριξη που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Και φυσικά, η διγλωσσία θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με υψηλότερο σκεπτικισμό, καθώς μέσω διαφορετικών μελετών έχει αποδειχθεί ότι δεν επιβαρύνει τη ΔΕΠΥ, αντίθετα, δεν εμποδίζει τις εφαρμοσμένες δεξιότητες Εκτελεστικής Λειτουργίας και ως εκ τούτου, θα πρέπει να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
- Bader, M., & Hadjikhani, N. (2014). The concept of instability: a French perspective on the concept of ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 6, 11-17.
- Batsiou, (2014). Teachers' and students' perception towards children with Special Educational Needs or/and disabilities
- Bialystok, E. (2011). The Bilingual Advantage. *The New York Times* [online]. Available at http://www.nytimes.com/2011/05/31/science/31conversation.html?_r=0 [Accessed on 23 January 2014]
- Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., Viswanathan, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 2007, pp. 459-464. Available at < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0028393206004076>> [Accessed on 23 January 2014]
- Einzigler, T., Levi, L., Zilberman-Hayun, Y., Auerbach, J. G., Atzaba-Poria, N., Arbelle, S., & Berger, A. (2018). Predicting ADHD symptoms in adolescence from early childhood temperament traits. *Journal of abnormal child psychology*, 46, 265-276.
- Fabio, R. A., Mento, C., Gangemi, A., & Picciotto, G. (2023). ADHD Symptoms Increase Perception of Classroom Entropy and Impact Teacher Stress Levels. *Children*, 10(6), 1082
- Felt B.T., Biermann B., Christner J.G., et al (2014). Diagnosis and Management of ADHD in Children, *Am Fam Physician* 90(7), 456-464.
- Flanigan, L., & Climie, E. (2018). Teachers' knowledge of ADHD: Review and recommendations. *Emerging Perspectives: Interdisciplinary Graduate Research in Education and Psychology*, 2(1), 1-13.
- Frick, P. J., & Lahey, B. B. (1991). The nature and characteristics of attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20(2), 163-173.
- Furman, L. (2005). What is attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)?. *Journal of child neurology*, 20(12), 994-1002.
- Gehrman, D. R. (2013). General Education Teachers' Perceptions of Students with ADHD and Professional Development (Doctoral dissertation, University of Wisconsin--Stout).
- Hastam, J. Observations on Madness and Melancholy. A. Hayden of London, 1809. [Google Scholar]
- Irshadullah, A. H. D. H. M., & Faiz, Z. (2020). Role of Shadow Teacher's to provide Academic Support and Social Support for Children with Special Needs at Inclusive Schools. *Journal of Inclusive Education*, 4.
- Kelsch, K. L., & Miller, K. L. (2016). Occupational therapy interventions for ADHD: A systematic review.
- Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balazs, J., & Asherson, P. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European psychiatry*, 56(1), 14-34.
- Lange KW, Reichl S, Lange KM, Tucha L, Tucha O. The history of attention deficit hyperactivity disorder. *Atten Defic Hyperact Disord*. 2010 Dec;2(4):241-55. doi: 10.1007/s12402-010-0045-8.
- Martinez-Badía J, Martinez-Raga J. Who says this is a modern disorder? The early history of attention deficit hyperactivity disorder. *World J Psychiatr* 2015; 5(4): 379-386 [PMID: 26740929 DOI: 10.5498/wjp.v5.i4.379]
- McGoey, K. E., Eckert, T. L., & Dupaul, G. J. (2002). Early intervention for preschool-age children with ADHD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 14-28.
- Nielsen, S. K., Kelsch, K., & Miller, K. (2017). Occupational therapy interventions for children with

- attention deficit hyperactivity disorder: a systematic review. *Occupational Therapy in Mental Health*, 33(1), 70-80.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Ghassemzadeh, H. (2019). Focus: Attention science: Restoring attention networks. *The Yale journal of biology and medicine*, 92(1), 139.
- Poznanski, B., Hart, K. C., & Graziano, P. A. (2021). What do preschool teachers know about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and does it impact ratings of child impairment? *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 13(1), 114–128. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09395-6>
- Rajeh A., Amanullah S., Shivakumar K. et al. (2017). Interventions in ADHD: A comparative review of stimulant medications and behavioral therapies. *Asian J Psychiatr*, (25), 131-135
- Reif, S. (2005). *How to reach and teach ADD/ADHD Students. Practical Techniques, Strategies, and Interventions for helping children with Attention Problems and Hyperactivity*. Revised. San Francisco: Jossey – Bass.
- Reschke- Hernandez, A.E. (2011). History of music therapy treatment interventions for children with autism. *Journal of Music Therapy* 48(2), 169-207.
- Riederer, P., & Warnke, A. (2013). 4th World Congress on ADHD From Childhood to Adult Disease.
- Rowland, A. S., Lesesne, C. A., & Abramowitz, A. J. (2002). The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a public health view. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 8(3), 162-170.
- Sampaio, F., Feldman, I., Lavelle, T. A., & Skokauskas, N. (2022). The cost-effectiveness of treatments for attention deficit-hyperactivity disorder and autism spectrum disorder in children and adolescents: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(11), 1655-1670.
- Sharma, C., Katsos, N., & Gibson, J. (2022). Associations between bilingualism and attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)-related behavior in a community sample of primary school children. *Applied Psycholinguistics*, 43(3), 707-725. doi:10.1017/S0142716422000108
- Sherrod, B.J. (2016). *Applied behavior analysis, Montessori method and Dir®/Floortime™ early intervention and music therapy*. Florida State University: College of Music.
- Spruyt, K., & Gozal, D. (2011). Sleep and ADHD. *Sleep in Childhood Neurological Disorders*, 41.
- Teasdale, A.E., Duran, P.A. & Axelrad, M.E. (2023). Effectiveness of Clinic-Based Brief Behavioral Intervention (BBI) in Long-term Reduction of ADHD Symptoms Among Preschoolers. *J Clin Psychol Med Settings* 30, 403–414 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09907-3>
- Vescia, M., Silverstein, A., & Silverstein, V. (2015). *What You Can Do About ADHD*. Enslow Publishing, LLC.
- Young, J. R., Yanagihara, A., Dew, R., & Kollins, S. H. (2021). Pharmacotherapy for preschool children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Current status and future directions. *CNS drugs*, 35(4), 403-424.
- Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ. Α., & Παπαδημητρίου, Γ. Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες.
- Γιαννέλη, Π. 2011. Σύγκριση γλωσσικού προφίλ ελληνόφωνου και αλλοδαπού νηπίου (5-6 ετών). Διδακτορική διατριβή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.
- Δερμεντζή, Α. & Γιαννέλη, Π. (2015). Διαδοχική διγλωσσία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής τ.1/2015, ISSN 2407-9669, σσ. 45-58. Στο <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue1/mobile/index.html>
- Καραγιαννίδου, Ε. (2020). Οι θεραπευτικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές της μουσικής στην πρώιμη παρέμβαση: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- Νικολάου, Ο. (2017). ΔΕΠΥ και Συμβουλευτική γονέων. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2), 860-874.
- Σισαμπέρη, Δ. (2022). Η συμβολή της εργοθεραπείας στα πλαίσια της συμπερίληψης σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).
- Τζαμαλή Α., & Σπυρόπουλος Τ. (2020). Σχέδιο Ερευνητικής Πρότασης για τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ από τους Εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1068–1087. <https://doi.org/10.12681/edusc.2800>

Αντιμετώπιση των Γνωστικών Δυσκολιών των Μαθητών με ΔΕΠΥ στην Αίθουσα Ξένης Γλώσσας

Παναγιώτα Κοτσώνη

PhD in FL Special Education, MSc Neurolinguistics, MA Special Education

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που ορίζεται από την ύπαρξη εκτεταμένων συμπτωμάτων έλλειψης προσοχής και υπερκινητικότητας-περιφερικότητας (APA, 2013) και σχετίζεται με ελλιπείς ακαδημαϊκές επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από τα νηπιαγωγεία έως τους ενήλικες. Ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι ορισμένα συμπτώματα του ΤΑΔΥ συνδέονται με ακαδημαϊκές δυσκολίες, ενώ άλλα όχι. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι και οι γονείς επικεντρώνονται κυρίως στα παραπάνω συμπτώματα συμπεριφοράς έλλειψης προσοχής και υπερκινητικότητας, δεν δίδεται επαρκής προσοχή στις γνωστικές ελλείψεις -ή ελλείψεις εκτελεστικής λειτουργίας- που εμποδίζουν σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με ΔΕΠΥ. Αυτή η μελέτη στοχεύει, αρχικά, στην εξήγηση τόσο των συμπεριφορικών όσο και των γνωστικών πτυχών του ΔΕΠΥ και στη συνέχεια στην παροχή πρακτικών και παρεμβάσεων που βασίζονται σε αποδείξεις για εφαρμογή στην αίθουσα μάθησης ξένης γλώσσας για τη διαχείριση των γνωστικών ελλείψεων των μαθητών με ΔΕΠΥ έτσι ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

American Psychiatric Association (2013). Το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο των ψυχιατρικών διαταραχών (5η έκδοση).

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Συμβουλευτική Γονέων: Ο Εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος.

Ιωάννης Κοσμόπουλος M.ed

Δάσκαλος-Ειδικός Παιδαγωγός, Εκπαιδευτής
Ενηλίκων, Σύμβουλος Γονέων, Συντονιστής
Σχολών Γονέων, Επόπτης Συμβουλευτικής,
Γενικός Γραμματέας ΕΕΠΕ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού στη σημερινή εποχή είναι πολύ δύσκολο να βασιστεί μόνο στο μητρικό ή πατρικό ένστικτο. Οι γονείς μέσα στην απαιτητική πραγματικότητα που βιώνουν μπορεί να βρεθούν σε αδιέξοδα και δύσκολες καταστάσεις με τα παιδιά τους αδυνατώντας να βρουν λύσεις. Ο ρόλος τους είναι πολύπλοκος και πολυδιάστατος, καθώς η κρίση που η ελληνική κοινωνία ζει σε πολλά επίπεδα τα τελευταία χρόνια, τον έχει κάνει πιο απαιτητικό. Καλούνται οι γονείς να ξεπεράσουν τις δικές τους απογοητεύσεις και ματαιώσεις, να στηρίξουν τα παιδιά τους και να επιλύσουν τα προβλήματα που έχουν. Θα τους βοηθούσε πολύ, αν απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό και δεχθούν συμβουλευτική γονέων. Ένα πρόσωπο που μπορεί να τους βοηθήσει είναι ο εκπαιδευτικός των παιδιών τους, αρκεί να είναι εκπαιδευμένος και καταρτισμένος κατάλληλα. Μια ομάδα γονέων καλείται να βοηθήσει στα παραπάνω. Μέσα από τον συστημικό τρόπο εργασίας μπορεί να προσφέρει πολλά στους γονείς και κατ' επέκταση στην οικογένεια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής, οι υπερβολικές απαιτήσεις της καθημερινότητας και ο χρόνος εργασίας και των δύο γονέων έχουν κάνει τον ρόλο τους πολύ δύσκολο. Οι δυσκολίες καθημερινά είναι μεγάλες και μπορεί να φαίνονται αξεπέραστες. Οι γονείς προσπαθούν να ανταπεξέλθουν χωρίς να έχουν, εκτός από τον χρόνο, και τις γνώσεις, για να τα καταφέρουν. Διεθνώς, εδώ και αρκετές δεκαετίες, το κενό αυτό προσπαθεί να καλυφθεί με την οργάνωση και λειτουργία σχολών γονέων. Η

λειτουργία μιας τέτοιας ομάδας στην εξομάλυνση των δυσκολιών είναι πολύ μεγάλη. Μπορεί να βοηθήσει συμπληρωτικά και να δώσει λύσεις στα προβλήματα της ομάδας.

Στο πλαίσιο αυτό εκπονήθηκε η παρούσα εργασία με κύριο στόχο την ανάδειξη της αξίας των Σχολών Γονέων στην ομαλότερη λειτουργία της οικογένειας. Αναπτύσσονται ο ορισμός της συμβουλευτικής και ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού και δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο των σχολών γονέων. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το εργαστήριο σχολής γονέων που υλοποιήθηκε στο συνέδριο με τα συμπεράσματά του.

ΜΕΡΟΣ Α: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Ορισμός

Η Συμβουλευτική εντάσσεται στους «θεσμούς της επικούρησης του ανθρώπου» (Δημητρόπουλος Ε., 1993), οι οποίοι αποτελούν απάντηση στην ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου για καθοδήγηση και συμπαράσταση.

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο. Ένας, από τους πιο πλήρεις, δόθηκε από την Αμερικανική Εταιρεία Ψυχολογίας (American Psychological Association), η οποία όρισε τη Συμβουλευτική Ψυχολογία ως «την ειδικότητα σύμφωνα με την οποία, ο σύμβουλος Ψυχολόγος βοηθά το συμβουλευόμενο να βελτιώσει την προσωπική του κατάσταση, να ανακουφιστεί από τη λύπη και τη στεναχώρια, να επιλύσει τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζει, να αναπτύξει την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων του και να μπορεί να παίρνει μόνος του αποφάσεις. (Pedersen, 2000). «Συμβουλευτική είναι κυρίως η Συμβουλευτική σχέση που βοηθά τους συμβουλευόμενους να αποκτήσουν αυτογνωσία και να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορά.» (Rogers C, ο «πατέρας της συμβουλευτικής»). Ο Rogers έχει μια ξεκάθαρη προσωποκεντρική τοποθέτηση. Η

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

συμβουλευτική δεν είναι επιστήμη, που έχει μεθοδολογία και έναν συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης, αλλά στηρίζεται πάρα πολύ στην εμπειρία του ατόμου που την εφαρμόζει, από την οπτική του και από τις σπουδές του.

Η συμβουλευτική, επομένως, είναι

- μια διαδικασία αλληλεπίδρασης
- μια σχέση αποδοχής, σεβασμού και εμπιστοσύνης
- η επεξεργασία προβλημάτων
- η διευκόλυνση στην επίλυσή τους
- η αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων
- η λήψη αποφάσεων
- η αντιμετώπιση κρίσεων
- η βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων
- η επίλυση συγκρούσεων
- η ανάπτυξη αυτογνωσίας
- η αποτύπωση των στόχων

Ο Εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος

Ο εκπαιδευτικός πολύ συχνά ακούει τα προβλήματα που έχουν οι γονείς με τα παιδιά τους, που τα έχει μαθητές. Πάντα προσπαθεί να κατανοήσει το πρόβλημα και να δώσει λύση σε αυτό. Προσπαθεί να συμβουλευσει το γονιό, ώστε να βρει λύση στο πρόβλημα με το παιδί του ή τον συμβουλεύει πως να κάνει τη σχέση του με το παιδί πιο λειτουργική. Η σχέση είναι συμβουλευτική.

Όμως, συχνά δυσκολεύεται να αναλάβει συμβουλευτικό ρόλο. Συχνά ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευτικός φορέας καλούνται να λύσουν προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί σε χώρους έξω από αυτούς, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Επίσης, η συμβουλευτική είναι σύνθετο έργο και ίσως έξω από τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, καθώς δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση. Τα πολλά και διαφορετικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τον περιορισμό του χρόνου είναι κάτι που επίσης ίσως τον εμποδίζει να αναλάβει τον ρόλο αυτό.

Όμως, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και οφείλει να αναλάβει ρόλο συμβουλευτικό. Η συμβουλευτική και η παιδαγωγική πράξη είναι έννοιες αλληλένδετες, καθώς η συμβουλευτική έχει και παιδαγωγική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας από τους «σημαντικούς τρίτους» στη ζωή των μαθητών του, οπότε η επικοινωνία

μαζί τους συνιστά πλεονέκτημα. Στο κοινωνικό γίνεσθαι που ζούμε τα πολλά και ποικίλα προβλήματα απασχολούν του μαθητές και η φθίνουσα συμβολή της οικογένειας καθιστούν την ανάληψη συμβουλευτικού ρόλου άκρως απαραίτητη. Επίσης, η συμβουλευτική ταυτίζεται με την εκπαίδευση, μια και οδηγούν και οι δύο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων του μαθητή και τον βοηθούν στην απόκτηση αυτογνωσίας.

Η ανάληψη από τη πλευρά του εκπαιδευτικού του συμβουλευτικού ρόλου, έχει πολλαπλά οφέλη, καθώς εμπλέκει τους γονείς και αυτό :

- βελτιώνει τη σχολική επίδοση των παιδιών
- βοηθά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους
- ενισχύει τη θετική στάση των παιδιών
- μειώνει τη σχολική διαρροή καθώς
- προλαμβάνει τις δυσκολίες προσαρμογής

Πολλοί αμφισβητούν το κατά πόσο μπορούμε από τη θέση μας ως εκπαιδευτικοί να διεκδικήσουμε το ρόλο του συμβούλου, αλλά ειδικά στο κομμάτι παιδιού-σχολείου πρέπει ίσως να αρχίσουμε να διεκδικούμε τη δυνατότητα να έχουμε μια καλύτερη και πιο ανθρωπιστική προσέγγιση στο όλο ζήτημα.

ΟΙ ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

Τι είναι;

Οι σχολές γονέων, όρος που προέρχεται από τη μετάφραση τόσο του αγγλικού «Parent Schools» όσο και του αντίστοιχου γαλλικού «Ecoles des Parents» (Χουρδάκη, 1979, 1984, 2000), δεν έχουν σχέση με «μαθήματα». Χρησιμοποιείται και ο όρος ομάδες γονέων, καθώς δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ τους, απλά ο δεύτερος έχει λιγότερη φόρτιση και δεν παραπέμπει σε σχολείο και διδακτικό μοντέλο. Η Μ. Χουρδάκη είναι η πρώτη που οργάνωσε σχολές γονέων στη Ελλάδα. Αρχικά, έγιναν αποσπασματικά, δεν είχαν μεγάλη διάδοση και όσες έγιναν ήταν ξεκομμένες από το σχολείο και την εκπαιδευτική κοινότητα.

Γενικότεροι στόχοι τους είναι η στήριξη του θεσμού της οικογένειας και η πρόληψη της ψυχικής υγείας του παιδιού και όλων των μελών της οικογενειακής ομάδας. (Χουρδάκη, 2000, 2001). Ξεκίνησαν στον ελληνικό χώρο πριν από 40 χρόνια και από τότε έως σήμερα έχουν λειτουργήσει πολλές. Αποτελούν το κύριο σχήμα εκπαίδευσης της οικογένειας και υλοποιήθηκαν σε

συνεργασία με δήμους, συλλόγους γονέων, πολιτιστικούς συλλόγους και άλλους φορείς. Οι σχολές γονέων λειτουργούν σε δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία και δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια.

Είδη Σχολών Γονέων

Τα προγράμματα απευθύνονται κυρίως σε γονείς ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Έτσι, έχουμε ομάδες γονέων με παιδιά α) βρεφικής - νηπιακής ηλικίας, β) σχολικής ηλικίας και γ) προεφηβικής – εφηβικής ηλικίας (Παππά 2004). Απευθύνονται σε όλους τους γονείς στα πλαίσια της πρωτογενούς πρόληψης.

Τις σχολές γονέων τις κατατάσσουμε ανάλογα με το πρόγραμμα που εφαρμόζουν. Έτσι έχουμε:

α. Προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί γενικά για τη βελτίωση του γονεϊκού ρόλου. Σε αυτά τα προγράμματα συμμετέχουν συνήθως οι γονείς που ζητούν περισσότερες γνώσεις και ενημέρωση για την πιο σωστή ανατροφή των παιδιών τους. Οι συγκεκριμένοι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες με τα παιδιά τους.

β. Προγράμματα που στοχεύουν σε συγκεκριμένα ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, όπως είναι η πρόληψη και η αντιμετώπιση της χρήσης ουσιών.

γ. Προγράμματα που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες γονέων, όπως είναι οι διαζευγμένοι γονείς, οι ανύπαντρες μητέρες κ.ά.

δ. Προγράμματα που στοχεύουν σε γονείς που έχουν παιδιά με αναπηρίες. Για τους συγκεκριμένους γονείς η σχολή γονέων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, γιατί η ανάγκη στήριξης είναι επιτακτική. Θα ήταν πολύ θετικό στις ομάδες αυτές να συμμετέχουν και γονείς που δεν έχουν παιδιά με αναπηρία ή και πρόσωπα που θα ήθελαν να προσφέρουν εθελοντική εργασία στις οικογένειες και στα παιδιά με αναπηρίες.

Σκοπός των Σχολών Γονέων

Σκοπός των σχολών γονέων γενικότερα είναι η ενίσχυση της οικογενειακής συνοχής και η παροχή στους γονείς των κατάλληλων εφοδίων, ώστε να αισθανθούν ικανοί να ανταποκριθούν στον γονεϊκό τους ρόλο όσο το δυνατόν περισσότερο.

Συγκεκριμένα, μέσω της συμμετοχής τους σε μια τέτοια ομάδα οι γονείς μπορούν να :

- διερευνήσουν τις γνώσεις τους στους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού και της οικογενειακής

ψυχολογίας

- βοηθηθούν στην συνειδητοποίηση ότι οι ανάγκες των παιδιών διαφοροποιούνται ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο.
- αναπτύξουν τις δεξιότητές τους για τη βελτίωση του γονεϊκού τους ρόλου, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται
- επαναξιολογήσουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και τους στόχους τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά τους
- εκτιμήσουν τη σημασία της γονεϊκής εμπειρίας εμπλουτίζοντάς την και αυξάνοντας την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αντλεί ο καθένας τους από την άσκηση του γονεϊκού του ρόλου. (Παππά 2004)

Τρόπος εργασίας των Σχολών Γονέων

Οι σχολές γονέων είναι ομάδες γονιών που έχουν παιδιά στην ίδια ηλικία και με κοινές ανάγκες. Συγκεντρώνονται συγκεκριμένες ημέρες και ώρες σε χώρο που έχει οριστεί και μαζί με τον εκπαιδευτή συζητούν θέματα που έχουν σχέση με τον γονεϊκό ρόλο. Τα θέματα τις περισσότερες φορές τα ορίζει η ομάδα, ενώ ο εκπαιδευτής έχει ρόλο οργανωτικό και συντονιστικό. Δεν είναι θεραπευτής, ούτε ο άνθρωπος που θα μεταδώσει γνώσεις και θα λύσει όλα τα προβλήματα των γονέων. Συντονίζει την ομάδα και οργανώνει τις συνεδρίες. Τα αποτελέσματα και οι λύσεις θα έρθουν μέσα από την επαφή, τη συζήτηση και την ανταλλαγή θέσεων και στάσεων μεταξύ των γονιών. Τα θετικότερα αποτελέσματα τα έχουν οι σχολές που ακολουθούν το συστημικό μοντέλο εκπαίδευσης. Αυτό στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των μελών, στην ανταλλαγή απόψεων, θέσεων, στάσεων και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσα από τη στάση και την εμπειρία των άλλων. Σκοπός των σχολών είναι η στήριξη του θεσμού της οικογένειας και η προάσπιση της ψυχικής υγείας του παιδιού και όλης της οικογένειας.

Οι ομάδες οργανώνονται ένα σχήμα της εργασίας 15-20 ατόμων, καθώς αποδείχθηκε ότι είναι το μοναδικό σχήμα που αποδίδει και δεν προκαλεί σύγχυση στους γονείς. Οι συναντήσεις γίνονται μια φορά την εβδομάδα ή μια φορά στις 15 μέρες και διαρκούν μιάμιση ώρα.

Η Μ. Χουρδάκη προτείνει το «εξελικτικό σύστημα». Αυτό βασίζεται στις αρχές της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των γονέων που αφορά την

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

ενημέρωση-πληροφόρηση των γονέων, τη διαμόρφωση-διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του γονέα και τη σταδιακή ωρίμανση της προσωπικότητάς του, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στη θετική εξέλιξη του παιδιού του.

Το σύστημα εργασίας στις Σχολές Γονέων ονομάστηκε «εξελικτικό», καθώς στο γνωστικό τομέα γίνεται αναφορά στα δεδομένα της εξελικτικής ψυχολογίας, από τη βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωση και την ψυχολογία των ενηλίκων, και στοχεύει στην εξελικτική και σταδιακή διαφοροποίηση της ψυχολογίας όλων των μελών του οικογενειακού συστήματος για τις νέες σχέσεις που διαμορφώνονται. (Χουρδάκη 2000,2001).

Συστημική Προσέγγιση

Ένα μοντέλο οικογενειακής θεραπείας που τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται στη συμβουλευτική και στις σχολές γονέων είναι το μοντέλο της συστημικής προσέγγισης. Η Παπαδιώτη - Αθανασίου (2003) αναφέρει ότι η συστημική προσέγγιση είναι ένας ολιστικός τρόπος σκέψης που διαμορφώθηκε σε μια ευρύτερη επιστημολογική θέση. Βασικές της αρχές είναι η διεύρυνση του πλαισίου και η ολιστική αντιμετώπιση των φαινομένων, η αλληλεπίδραση, η οργάνωση και η εξέλιξη. Η υποκειμενική αντίληψη της πραγματικότητας αποτελεί μια ακόμα αρχή, η οποία προστέθηκε αργότερα. Κάθε άτομο βλέπει «μια διαφορετική όψη της πραγματικότητας», βλέπει δηλαδή διαφορετικά μια κατάσταση. Οι αρχές της συστημικής προσέγγισης έχουν ιδιαίτερη εφαρμογή στο χώρο οικογένειας και βοηθούν στην κατανόηση και ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά και στην παρέμβαση στις περιπτώσεις που υπάρχουν προβλήματα. Η συστημική προσέγγιση εστιάζει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη ενός συστήματος και τις αλληλεπιδράσεις με άλλα συστήματα. Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και κυρίως τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Παρόλο που έχουν διαμορφωθεί διάφορες σχολές οικογενειακής θεραπείας, κοινό βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι η συμπεριφορά και το πρόβλημα που ένα μέλος μπορεί να αναπτύξει δεν είναι προσωπική του υπόθεση, αλλά αποτέλεσμα του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο αυτό ανήκει. Ο συστημικός θεραπευτής εστιάζει στο πλαίσιο και στις σχέσεις και όχι στο άτομο.

Τα Κίνητρα των γονέων για τη συμμετοχή τους σε μια Σχολή Γονέων

Οι γονείς αναγνωρίζουν την ανάγκη για περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν τον γονεϊκό ρόλο. Αν διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες, οι γονείς συμμετέχουν και τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι ενθαρρυντικά.

Τα κίνητρα προκειμένου να συμμετέχουν οι γονείς σε μια ομάδα γονέων παιδιών σχολικής ηλικίας συνοψίζονται στα εξής :

- η τάση που έχουν για εμπλοκή και ενεργό δράση στη σχολική πραγματικότητα
- η έντονη επιθυμία τους για την σχολική πρόοδο των παιδιών τους
- το ενδιαφέρον για την καλή συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα κι έξω από το σχολείο.
- η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν στην άσκηση του απαιτητικού γονεϊκού τους ρόλου
- η ανάγκη τους για συναναστροφή και επικοινωνία με άλλους γονείς.
- η ανάγκη τους για υποστήριξη από κάποιον ειδικό, όπως είναι ο εκπαιδευτής.

Ο Εκπαιδευτής

Ο εκπαιδευτής των σχολών γονέων πρέπει να έχει πτυχίο στις ανθρωπιστικές σπουδές, με εξειδίκευση στη συμβουλευτική γονέων, και γνώσεις διαχείρισης ομάδων. Μπορεί να είναι εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, κοινωνιολόγος. Όταν η σχολή γονέων γίνεται στο χώρο του σχολείου, ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι εκπαιδευτικός και, αν είναι εφικτό, εκπαιδευτικός από το σχολείο. Ο εκπαιδευτής δεν αποτελεί τον «ειδικό», τον «παντογνώστη» που θα δώσει στους γονείς γνώσεις και συμβουλές για την άσκηση του ρόλου τους, ούτε αυτόν που λύνει όλα τα προβλήματα. Οι γονείς είναι και οι «ειδικοί» όσον αφορά το παιδί τους, την οικογένειά τους, το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Από την πλευρά του ο συντονιστής είναι «ειδικός» σε θέματα ανάπτυξης του παιδιού, οικογενειακής ψυχολογίας και δυναμικής της οικογένειας. Η σχέση τους πρέπει να είναι συνεργατική και αυτό υποδηλώνει αμοιβαιότητα και βασιζέται στην ισότιμη αξιοποίηση των γνώσεων, των δυνατοτήτων

και των απόψεων τόσο του συντονιστή όσο και των γονέων. Το μεγάλο ζήτημα είναι η ενεργός συμμετοχή και η αξιοποίηση των γνώσεων τόσο του εκπαιδευτή όσο και των συμμετεχόντων. Το κλίμα εμπιστοσύνης θα δημιουργήσει ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, για να μοιραστούν οι συμμετέχοντες προβλήματα, σκέψεις, ακόμη και συναισθήματα.

Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των στόχων και στη διαδικασία παρέμβασης. Ο συντονιστής δεν παίρνει μόνος του αποφάσεις για τους γονείς, ούτε δίνει «συνταγές» για τα προβλήματα τους. Επιτρέπει να μοιραστούν τα προβλήματα τους και να δοκιμάσουν νέους τρόπους αντιμετώπισης.

Τα οφέλη μιας Σχολής Γονέων

Η εμπειρία από τη λειτουργία μιας σχολής γονέων έχει δείξει πως τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα θετικά για τους γονείς, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα γενικότερα. Τα οφέλη είναι πολλαπλά και αφορούν στα εξής :

- στη βελτίωση των σχέσεων γονέων και παιδιών και της επικοινωνίας τους
- στην ορθότερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση τής συμπεριφοράς των παιδιών
- στον περιορισμό της συχνότητας εμφάνισης των «ανεπιθύμητων» συμπεριφορών από τα παιδιά και των συγκρούσεων ανάμεσά τους.
- στη βελτίωση των σχέσεων γονιών και εκπαιδευτικών
- στη θετική αντιμετώπιση από την πλευρά των παιδιών του σχολείου, στην σχολική πρόοδο και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης
- στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών
- στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς
- στη δημιουργία μιας «παρέας» ικανής να λειτουργήσει ως δίκτυο υποστήριξης ανάμεσα στους γονείς.

Τα παραπάνω προκύπτουν και από έρευνα που έχει διεξαχθεί, η οποία παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της εισήγησης.

Η Θεματολογία μιας σχολής γονέων

Η θεματολογία μιας σχολής γονέων μπορεί να περιλαμβάνει

ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως:

- Σχέσεις γονέων – παιδιών
- Αντιδράσεις των παιδιών σε πιθανά ζητήματα
- Στάσεις και συμπεριφορές γονέων
- Πως μπορούμε να καταλάβουμε πως σκέφτονται και αισθάνονται τα παιδιά μας
- Τι περιμένουν από μας τα παιδιά μας
- Θέματα συμπεριφοράς των παιδιών
- Τα προβλήματα της μονογονεϊκής οικογένειας
- Διαχείριση κρίσεων μεταξύ γονιών – παιδιών και μεταξύ συμμαθητών
- Εφηβεία
- Σχέσεις μεταξύ αδερφών
- Εκπαίδευση των παιδιών
- Εξωσχολικές δραστηριότητες
- Ναρκωτικά στα σχολεία
- Συμπεριφορά απέναντι στο παιδί
- Δυσκολίες στη μάθηση
- Τα όρια
- Τι μπορώ να περιμένω από το παιδί μου
- Συμπεριφορά του γονιού στο παιδί που μπαίνει στην εφηβεία
- Σχέση ανάμεσα στο ζευγάρι (συμπεριφορά & κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων)
- Η σχέση μεταξύ των παιδιών, όταν είναι μικρά
- Πως μπορούμε να προγραμματίσουμε καλύτερα, για να είναι η κατάσταση για τα παιδιά μας λιγότερη πιεστική, περισσότερο θετική με λιγότερα εμπόδια
- Δυσλεξία
- Διαζύγιο και συνέπειες στα παιδιά
- Θρησκεία ως στήριγμα στην οικογένεια
- Φόβος για τους άλλους
- Άρνηση του παιδιού
- Πίεση γονέα
- Θέματα καθημερινά, πρακτικά που αντιμετωπίζουμε με τα παιδιά
- Όρια, εκπαίδευση, συμπεριφορά, σεβασμός, αξίες, φόβοι και φοβίες

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

- Σχέσεις γονιών – δασκάλων
- Τιμωρία ιδιαίτερα μικρών παιδιών από το δάσκαλο
- Ποιότητα / ποσότητα στην επαφή με τα παιδιά μας

Η ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα που ακολουθεί δημοσιεύθηκε στα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με τίτλο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και πολιτισμός» που διοργάνωσαν Το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης και η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Κοσμόπουλος Ιωάννης, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β', σελ. 346-353, Αθήνα 2019, ISBN:978-618-5458-02-7 (τόμος Β')

Τα τελευταία χρόνια έχουμε μια μεγάλη εμπλοκή με τις σχολές γονέων. Έχουμε οργανώσει πολλές ομάδες γονέων και σε διαφορετικούς χώρους. Σε χώρους σχολείων, σε χώρους που παραχώρησαν Δήμοι, σε Παιδικούς Σταθμούς και σε Κέντρα Ειδικών Θεραπειών. Οι περισσότερες από αυτές ήταν γενικών γνώσεων κυρίως για γονείς με παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Μια από αυτές έγινε σε Κέντρο Ειδικών Θεραπειών και αφορούσε γονείς παιδιών με αναπηρία. Ειδικότερα, οι συγκεκριμένοι είχαν παιδιά με Αναπτυξιακή Διαταραχή Αυτισμού.

Η εμπειρία μας από αυτές τις ομάδες είναι ιδιαίτερα πολύτιμη και σπουδαία. Πέρα από τις γνώσεις και τις εμπειρίες που μας έδωσε μας έφερε πολύ κοντά σε γονείς και γνωρίσαμε διαφορετικές κουλτούρες και προβληματικές γονεϊκού ρόλου. Κάποιες από αυτές ολοκλήρωσαν τον προβλεπόμενο κύκλο τους, ωστόσο άλλες είχαν και συνεχίζουν να έχουν διάρκεια πολλά χρόνια. Συνέπεια αυτής της εμπλοκής είναι να έχουμε τη δυνατότητα να παρακολουθούμε την εξέλιξή τους και τις αλλαγές που έχουν κάνει, αν έχουν κάνει, σε σχέση με το γονεϊκό τους ρόλο. Τα αποτελέσματα ομάδων γονέων τις έχουμε ανακοινώσει σε συνέδρια που αφορούν την οικογένεια και τα παιδιά.

Μεθοδολογία

Με βάση την παραπάνω εμπειρία θελήσαμε να καταγράψουμε τον τρόπο που επηρεάζει μια ομάδα γονέων τη λειτουργία της οικογένειας. Να αποτυπώσουμε αν οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα γονέων μπορούν να ανιχνεύσουν τις πιθανές αλλαγές που έχουν κάνει και πώς αυτές έχουν διαφοροποιήσει την λειτουργία της οικογένειά τους. Οπότε η προβληματική μας μπήκε σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά τη μακροχρόνια

συμμετοχή σε ομάδα γονέων και το δεύτερο τη λειτουργία της οικογένειας του.

Η έρευνα έγινε με ημιδομημένη συνέντευξη. Διαμορφώθηκε ένα βασικό ερωτηματολόγιο, αλλά οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν χωρίς να περιορίζονται. Οι συμμετέχοντες ήταν συνολικά δεκατέσσερα (14) άτομα, δώδεκα (12) γυναίκες και δύο (2) άντρες. Οι οκτώ (8) συμμετέχουν σε ομάδες τα τελευταία χρόνια και οι έξι (6) τέσσερα (4) χρόνια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο άρθρο που δημοσιεύθηκε σχολιάστηκαν έξι (6) ερωτήματα της συνέντευξης επιλέγοντας τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις. Οι απαντήσεις είχαν όλες μεγάλο πλήθος απόψεων και πληροφοριών.

Στην ερώτηση «Για ποιους λόγους συμμετέχετε σε μια ομάδα γονέων;» η απάντηση που κυριάρχησε ήταν αυτή του άγνωστου και της περιέργειας. Τί είναι η σχολή γονέων. Τί θα μάθω σε μια ομάδα γονέων. Τί θα κάνουμε εκεί. «Αρχικά ξεκίνησα από περιέργεια. Για να δω τι ακριβώς είναι μια σχολή γονέων και τι σημαίνει να είσαι μέλος της.» Σημαντικό κίνητρο όμως ήταν και η ανάγκη των γονέων να λύσουν προβλήματα και να διαχειριστούν καθημερινές καταστάσεις. Εξάλλου βασικός στόχος μιας τέτοιας ομάδας, όπως προαναφέρθηκε, είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων με τα παιδιά που τους κάνουν να αισθάνονται αδύναμοι και ανίσχυροι. Χρειάζονται γνώσεις, πληροφορίες και ενημέρωση. «Για να μπορώ να διαχειριστώ προβλήματα που έχω με τα παιδιά μου», «Ξεκίνησα, για να αντιμετωπίσω κάποια προβλήματα που είχα με τα παιδιά μου, όταν ήταν σε μικρή ηλικία που έχανα τον έλεγχο και ένιωθα αδύναμη να τα καταφέρω», «Για να ενημερωθώ για το πως πρέπει να συμπεριferομαι σε διάφορες αλλαγές της συμπεριφοράς των παιδιών μου», ήταν ορισμένες από τις απαντήσεις που επίσης δόθηκαν. Τέλος, παρουσιάστηκε και η ανάγκη τους να μοιραστούν με τους άλλους τους προβληματισμούς τους. Να ακούσουν διαφορετικές απόψεις από τους άλλους γονείς, αλλά και από τον εκπαιδευτή. «Για να μπορέσω να μοιραστώ τους δικούς μου προβληματισμούς και με άλλους γονείς αλλά και για να έχω μία γνώμη ειδικού πάνω σε αυτούς τους προβληματισμούς.»

Στο ερώτημα «Τι κερδίσατε από αυτή την συμμετοχή;» οι απαντήσεις ήταν πολλές. Γνώρισαν άλλους ανθρώπους και βρήκαν χρόνο για τον εαυτό τους. «Θεωρώ σημαντική

τη γνωριμία μου με άτομα που αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα με εμένα και ίσως μπορούν να με καταλάβουν, αλλά και μία αφορμή για να προσφέρω λίγο χρόνο αποδοτικό στον εαυτό μου». Δήλωσαν ακόμα πως έμαθαν πολλά από τις συζητήσεις. Να βλέπουν τις καθημερινές καταστάσεις από διαφορετική πλευρά και σφαιρικά. Να διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα. «Δεξιότητες για να γίνω καλύτερη μητέρα», «Ωραίες και εποικοδομητικές συζητήσεις – φίλους – βλέπεις τα πράγματα και από άλλη πλευρά», «Τα αρνητικά συναισθήματά μου προς τις καθημερινές δυσκολίες στην ανατροφή των παιδιών περιορίστηκαν επειδή έμαθα από την εμπειρία των άλλων γονιών», «Την ικανότητα να βλέπω τα πράγματα σφαιρικά γύρω από μια κατάσταση πριν αντιδράσω»

Ακολούθησε η ερώτηση «Η ομάδα γονέων σας βοήθησε ως γονιό;», για να απαντήσουν οι γονείς πως τους βοήθησε στην καθημερινότητα τους. Αντιμετώπισαν, είπαν, πολλά προβλήματα και η σχολή τους βοήθησε να διαχειριστούν τη σχέση τους με τα παιδιά τους εξ αιτίας της πίεσης που ζούσαν και των δυσκολιών τους. «Στη διάρκεια αυτής της τριετίας πέρασα περιόδους δύσκολες όσον αφορά την οικογένεια μου, αλλά και τη σχέση μου με τα παιδιά μου και περιόδους έντασης λόγω της δικής μου πίεσης. Προσπαθώ ακόμα να το διαχειριστώ και η ομάδα είναι κάτι που ενισχύει αυτή μου την προσπάθεια.», «Η ομάδα με βοήθησε ως γονιό πώς να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες στην οικογένεια, στα παιδιά, στο σχολείο και στο περιβάλλον μου». Ανέφεραν ακόμα ότι έγιναν πιο ώριμη ως γονείς και επικοινωνούσαν πια πιο αποτελεσματικά με τα παιδιά τους διαπιστώνοντας πως κάνουν λιγότερα λάθη. «Με βοήθησε πάρα πολύ γιατί με έκανε πιο ώριμη σα γονιό, μου δίδαξε τρόπους να επικοινωνώ πιο σωστά με τα παιδιά μου και κυρίως μου δημιούργησε ένα αίσθημα ασφάλειας», «Θέλω να πιστεύω ότι κάνω λιγότερα λάθη ως μητέρα. Δε θέλω ούτε να σκεφτώ πόσο περισσότερα θα έκανα, αν δεν ήμουν μέλος της ομάδας. Με βοήθησε πάρα πολύ, γιατί σκέφτομαι πολύ περισσότερο πριν μιλήσω για οποιοδήποτε θέμα στο γιο μου.» Ταυτόχρονα η συνέχιση της παρακολούθησης της ομάδας έκανε τα άτομα να αισθάνονται ικανοποίηση, καθώς χρειάζονται την βοήθειά της. Το μέγαλωμα των παιδιών με τις αλλαγές στις ανάγκες τους και οι μειωμένες αντοχές τους ως γονείς κάνουν την παρουσία τους στη σχολή γονέων αδήριτη ανάγκη. «Συνεχίζει να με βοηθά,

όπως είπα και πιο πριν στο να προσπαθώ να καταλάβω τις ανάγκες των παιδιών μου καθώς μεγαλώνουν, να προσπαθώ συνεχώς από την πλευρά μου να είναι κοντά τους και να τα στηρίζω. Να βάζω ακόμη ανάλογα τις ηλικίες νέα όρια, να συζητώ μαζί τους.»

Οι γονείς ερωτήθηκαν επίσης «Η ομάδα γονέων άλλαξε τις σχέσεις σας με τα παιδιά σας;» με την πλειοψηφία των απαντήσεων να συγκλίνουν στον σημαντικό ρόλο της συμμετοχής ενός γονέα σε μια τέτοια ομάδα. Δήλωσαν ότι βοηθήθηκαν πολύ και έκανε πιο καλή τη σχέση τους με τα παιδιά τους. «Φαντάζομαι πάρα πολύ όλα αυτά τα χρόνια. Δεν είναι κάτι συγκεκριμένο. Είναι όλα αυτά που ακούω που μαθαίνω, που μαθαίνω συνεχώς για τα οποία προβληματίζομαι. Που συζητώ. Όλα αυτά επιδρούν τόσα χρόνια στη συνεχή διαμόρφωση μου σα μητέρα, στις αντιδράσεις μου, στις αποφάσεις, σε συζητήσεις με τα παιδιά μου και με το σύζυγο μου. Γενικά στην οικογένειά μου.», «Ναι, βοήθησε τις σχέσεις μου με τα παιδιά μου, γιατί κατάφερα να κατανοήσω καλύτερα τις αντιδράσεις τους και να προσπαθώ να περνάω πιο δημιουργικό χρόνο μαζί τους», «Ναι, έγινε καλύτερη η συμπεριφορά μου προς τα παιδιά και αυτών προς εμάς», «Σίγουρα βελτίωσε την επικοινωνία με τα παιδιά και μέσα από τη γνώση μπορώ να καταλάβω καλύτερα τις συμπεριφορές των παιδιών.», «Ναι, απέκτησα ψυχραιμία και διαλλακτικότητα». Υπήρξαν ωστόσο και απαντήσεις που διαφοροποιήθηκαν. «Λόγω του τρίτου παιδιού θεωρώ ότι όλοι μας προσπαθούμε να βρούμε ακόμα τις ισορροπίες μας.», «Κάποιες φορές ίσως αυτό που κατάλαβα είναι ότι θέλει συνεχόμενη προσπάθεια» Η τοποθέτηση που ακολουθεί αποτυπώνει πως η συμμετοχή της μητέρας σε μια ομάδα γονέων επέδρασε στη σχέση της με το γιό της. «Είμαι μέλος της ομάδας από όταν ο γιος μου ήταν 2 ετών, οπότε δεν μπορώ να πω ότι άλλαξε ακριβώς τη σχέση μου μαζί του. Το σίγουρο όμως είναι ότι με βοήθησε στο να χτίσω μια πολύ πιο ουσιαστική σχέση μαζί του. Τουλάχιστον αυτό πιστεύω. Ο γιος μου γνωρίζει ότι δυο φορές το μήνα πηγαίνω στην ομάδα για να γίνω καλύτερη μαμά. Εισπράττω την εκτίμησή του γι' αυτό που κάνω, ειδικά τώρα που είναι σχεδόν 9 ετών και αντιλαμβάνεται πολύ περισσότερο αυτό που κάνω. Βλέπει ότι πραγματικά προσπαθώ πολύ να κάνω λιγότερα λάθη μαζί του. Το εισπράττει στην καθημερινότητά μας. Μάλιστα πλέον είναι σε μια ηλικία που πολλές φορές, όταν γυρίζω σπίτι μετά τη σχολή, με ρωτάει

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

για τα θέματα που συζητήσαμε, μου λέει την άποψή του, ακούει τη δική μου και διακρίνω έναν θαυμασμό στα μάτια του, όσο περιεργο και αν ακούγεται αυτό.»

Στο ερώτημα «Επηρέασε η ομάδα γονέων τη λειτουργία της οικογένειάς σας;» οι γονείς απάντησαν ότι μετά από τις συναντήσεις της ομάδας μετέφεραν τις γνώσεις τους στην οικογένειά τους και με τον τρόπο αυτό όλοι έμαθαν και βελτιωνόταν η λειτουργία της οικογένειάς τους. «Μετά από κάθε σχεδόν συνάντηση με τη σχολή γονέων μετέφερα στην οικογένειά μου τη γνώση και την εμπειρία που αποκόμισα με κάποια γενικά και πολλές φορές όταν αντιμετώπιζα το πρόβλημα σκεφτόμουν το πώς το χειρίστηκε ένας άλλος γονιός και έκανα καλύτερη διαχείρισή του», «Σε μεγάλο βαθμό βελτιώθηκε η ισορροπία στην οικογένεια μας» ήταν μια άλλη παρόμοια απάντηση. Σημαντική είναι και η δήλωση ενός συμμετέχοντα, ότι συνειδητοποίησε ποια είναι η οικογένεια που έχει. Είδε τα θετικά και αύξησε τις ωραίες στιγμές. «Μέσα από την ομάδα συνειδητοποίησα ότι είμαστε μια οικογένεια με αρκετά θετικά σημεία και ότι η σχέση μας είναι πραγματική με αποτέλεσμα να προσπαθώ να ελαττώσω τις εντάσεις και αυξήσω τις ωραίες μας στιγμές.» Η ομάδα βοήθησε έναν άλλο γονέα στις σχέσεις με την πρώην σύζυγό του. «Δεδομένου ότι η περίπτωση μου, λόγω του διαζυγίου, είναι ιδιαίτερη, ήθελα να τονίσω πως η σχέση μου με την πρώην σύζυγο μου διέρχεται μέσα από μία εξαιρετική ισορροπία και σεβασμό, αλλά και μεγάλη υπομονή δεδομένων των δύσκολων συνθηκών επιβίωσης που περνάμε»

Το τελευταίο ερώτημα αφορούσε την προτροπή από τους γονείς σε άλλους για παρακολούθηση μιας αντίστοιχης ομάδας. «Θα συστήνατε σε έναν γονιό να παρακολουθήσει μια ομάδα γονέων;». Οι απαντήσεις ήταν όλες θετικές για τη συμμετοχή κάποιου σε μια ομάδα γονέων ή σχολή γονέων. Αυτό που τις διαφοροποιεί είναι η προσωπική επιχειρηματολογία καθενός για το «γιατί» και «πώς» πρέπει να συμμετέχει κάποιος σε μια τέτοια ομάδα. «ΕΝΝΟΕΙΤΑΙ. Χρειάζεται όμως να είναι κάποιος έτοιμος και ανοιχτός σε συμβουλές, να ακούσει πραγματικά και να προσπαθήσει να κάνει πράξη τις όποιες συμβουλές και κατευθύνσεις. Τουλάχιστον μπορεί να δοκιμάσει.» «Θα σύστηνα ανεπιφύλακτα μια σχολή γονέων και απορώ πραγματικά για την μικρή προσέλευση που υπήρχε στην αρχή που ξεκινήσαμε.

Οτιδήποτε μας κάνει να γινόμαστε καλύτεροι θα πρέπει να το παρακολουθούμε, απλά στις μέρες μας όλοι νομίζουμε ότι είμαστε τέλειοι και γνώστες των πάντων.» «Το συστήνω ήδη», «Φυσικά και θα το σύστηνα, θα του πρότεινα να μιλήσει ανοιχτά σε μια ομάδα γονέων, αφού πρώτα σιγουρευτεί ότι τον καλύπτει και είναι κοντά στην δική του κοσμοθεωρία, να μην ντραπεί να πάει και να εκθέσει και αυτός την καθημερινότητά του, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτής και η ομάδα του εμπνέουν εμπιστοσύνη και ότι νιώθει πως αποκομίζει κάτι θετικό από κάθε συνάντηση», «Ναι, θα συνέστηνα. Γνωρίζεις ανθρώπους με κοινό ενδιαφέρον και αν ο εισηγητής είναι καλός (όπως και ο δικός μας) περνάς τέλεια», «ΑΝΕΠΙΦΥΛΑΚΤΑ. Γινόμαστε γονείς δυστυχώς χωρίς οποιουδήποτε είδους εκπαίδευση. Αναγκαζόμαστε να μάθουμε «πάνω στα παιδιά μας», τα οποία γίνονται κατά κάποιο τρόπο τα πειραματόζωά μας. Δυστυχώς όμως όταν πρόκειται για ανθρώπινες ψυχές αυτό είναι πολύ άσχημο, αφού κάποια από τα λάθη μας μπορεί ν' αποβούν μοιραία. Σε μια ομάδα γονέων μαθαίνουμε για τις συμπεριφορές των παιδιών μας ανά ηλικία, με αποτέλεσμα να είμαστε λίγο πιο προετοιμασμένοι και υποψιασμένοι για όσα συμβαίνουν στο παρόν και όσα θα συμβούν στο μέλλον. Έτσι μπορούμε να αντιληφθούμε και ακόμη καλύτερα να προβλέψουμε καταστάσεις, κάτι που για εμένα είναι εξαιρετικά σημαντικό.» «Ανεπιφύλακτα. Νομίζω ότι κάθε γονιός πρέπει να έχει αυτήν την εμπειρία μιας σχολής, το οφείλει στον εαυτό του αλλά και στα παιδιά του. Για να μεγαλώσεις ένα παιδί ποτέ δεν είναι αρκετά αυτά που ξέρεις.» «Ναι θα σύστηνα γονείς να παρακολουθούν σχολή γονέων. Άλλωστε έχω μιλήσει με τα καλύτερα λόγια για την ομάδα.» «Ανεπιφύλακτα και χωρίς δεύτερη σκέψη. Όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς, αλλά και όσοι σκοπεύουν να γίνουν γονείς, θα πρέπει να παρακολουθούν μία ομάδα γονέων.» «Χωρίς δεύτερη σκέψη. Συμμετέχοντας σε μια ομάδα που πληροί τις σωστές προδιαγραφές θα μπορέσει να βελτιωθεί ο ίδιος ως άτομο και - με το δεδομένο ότι η οικογένεια είναι ένα σύστημα - να επηρεάσει θετικά και τη συμπεριφορά των γύρω του, αλλά τις σχέσεις του μαζί τους.» είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς.

Τα συμπεράσματα της έρευνας

Από την έρευνα προέκυψαν συμπεράσματα σχετικά

με τα οφέλη από τη συμμετοχή σε μια σχολή γονέων, τα οποία συνοψίζονται στα παρακάτω:

1. Οι συμμετέχοντες έχουν ξεκινήσει να παρακολουθούν μια ομάδα γονέων πολλές φορές εξερευνώντας το άγνωστο, από περιέργεια. Υπάρχουν και άλλοι λόγοι που τους οδηγούν σε αυτή την επιλογή, όπως οι γνώσεις για το γονεϊκό ρόλο, η εκμάθηση δεξιοτήτων, για να γίνουν καλύτεροι γονείς και η συνάντηση με άλλους γονείς που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα.
2. Έμαθαν πολλά από μια ομάδα γονέων, αποκόμισαν γνώσεις για να βελτιωθούν στον ρόλο τους. Συνάντησαν και άλλους γονείς που ζουν παρόμοιες καταστάσεις και γνώρισαν τις εμπειρίες του και έμαθαν πώς αντιμετώπισαν εκείνοι διάφορες καταστάσεις.
3. Συνάντησαν άλλους γονείς, γνώρισαν τις δικές τους εμπειρίες και έγιναν φίλοι. Ξεκίνησαν να κάνουν παρέα διευρύνοντας τους κοινωνικούς τους ορίζοντες.
4. Η συμπεριφορά τους τροποποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό και άλλαξε ο τρόπος που βλέπουν και αντιμετωπίζουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή τους. Βλέπουν τα πράγματα πιο σφαιρικά και μπορούν να επεξεργάζονται αποτελεσματικότερα τις πληροφορίες που δέχονται. Το ίδιο συμβαίνει και με τα παιδιά τους. Μπορούν να είναι πιο επικοινωνιακοί μαζί τους, πιο ήρεμοι και πιο αποτελεσματικοί με τα προβλήματα που έρχονται από τα παιδιά τους.
5. Τις γνώσεις που έμαθαν στην ομάδα γονέων τις μεταφέρουν στις οικογένειες τους και τις συζητούσαν με όλη την οικογένεια τους. Ακόμα τα παιδιά τους γνωρίζουν που πηγαίνουν και τι αφορά αυτή η ομάδα γονέων και συχνά ρωτούσαν και ξεκινούσαν συζητήσεις για τα θέματα που είχαν συζητήσει οι γονείς τους στην σχολή γονέων. Διαπίστωσαν πως οι σχέσεις τους με τα παιδιά τους άλλαξαν.
6. Οι εντυπώσεις τους από μια ομάδα γονέων είναι τόσο θετικές που θα πρότειναν ή το έχουν προτείνει σε άλλους γονείς να παρακολουθήσουν μια ανάλογη ομάδα. Θεωρούν τη συμμετοχή τους πολύ σημαντική εμπειρία για αυτούς.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις από την έρευνα, αλλά και από τη γενικότερη

εμπειρία με την οργάνωση και λειτουργία Σχολών Γονέων ή Ομάδων Γονέων μπορούν να επικεντρωθούν στα εξής :

1. Στη γενίκευση της λειτουργίας των Σχολών Γονέων. Πρέπει να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν Σχολές Γονέων σε κάθε χώρο όπου εμπλέκονται παιδιά. Να δοθεί η δυνατότητα σε όλους του γονείς από τους πρώτους μήνες της ζωής των παιδιών τους να παρακολουθήσουν μια Σχολή Γονέων.
2. Να γίνει μια γενικευμένη, από άτομα και οργανισμούς, προπαγάνδα ενίσχυσης του θεσμού των Σχολών Γονέων. Πρέπει να μάθουν οι γονείς και να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν σε αυτές τις ομάδες. Αυτό μπορεί να γίνει με τη διάχυση ερευνών για τις Σχολές Γονέων, με τη δημοσίευση εμπειριών που είχαν γονείς που συμμετείχαν και με άρθρα ειδικών στις ομάδες γονέων. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στους παιδικούς σταθμούς και στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κάτι εξίσου σημαντικό είναι ο χώρος διεξαγωγής των σχολών γονέων. Γενικότερα ο χώρος του σχολείου προσφέρεται εκτός από πρακτικής πλευράς, αλλά και συναισθηματικά για τη λειτουργία σχολών γονέων. Είναι ένας χώρος, που έχει συνδεθεί με την απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Τα παιδιά περνούν εκεί τη μισή τους μέρα μαθαίνοντας. Μια σχολή γονέων μέσα στο σχολείο θα λειτουργούσε θετικά στις σχέσεις γονιών-παιδιών, παιδιών-δασκάλων και γονιών-δασκάλων. Η δημιουργία σχολής γονέων μέσα στο σχολείο πρέπει να γίνει στη βάση της συνεργασίας της σχολικής κοινότητας και του συλλόγου γονέων.

Προκειμένου να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο, προτείνονται 3 τρόποι. Αρχικά το σχολείο ή ο σύλλογος γονέων μπορούν να έρχονται σε επαφή με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), φορέας υπεύθυνος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών στο πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και να ακολουθούν τις διαδικασίες που ορίζει ο συγκεκριμένος φορέας. Ένας άλλος τρόπος είναι το σχολείο ή ο σύλλογος γονέων να βρουν κάποιον ειδικό που θα αναλάβει το συγκεκριμένο έργο. Τα μειονεκτήματα σε αυτόν τον τρόπο υλοποίησης είναι το κόστος, η επιλογή του κατάλληλου επιστήμονα με γνώσεις και εμπειρία και η επαφή του εκπαιδευτή με τα δρώμενα του σχολείου. Προτείνεται, επίσης, τη

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

σχολή γονέων να αναλάβει κάποιος εκπαιδευτικός από το σχολείο. Μειονέκτημα στην περίπτωση αυτή είναι η εξειδίκευση, αλλά και η σχέση του εκπαιδευτικού με τους γονείς και τους συναδέλφους του στο σχολείο. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή καταλληλότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΣΧΟΛΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μέρους του συνεδρίου, και αφού προηγήθηκε το θεωρητικό μέρος, οι σύνεδροι είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τον τρόπο λειτουργίας μιας πρότυπης σχολής γονέων.

Έγινε η πρώτη γνωριμία των μελών, κατά την οποία ο καθένας παίρνοντας τον λόγο συστήθηκε και είπε κάποια στοιχεία για τον εαυτό του. Ακολούθως μοιράστηκε ένα φυλλάδιο, όπου ζητούνταν πληροφορίες, όπως ηλικία, γραμματικές γνώσεις και επάγγελμα, αλλά και πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των παιδιών τους -αν είχαν- και ηλικία καθενός. Στη συνέχεια, δόθηκε χρόνος για να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως :

- Για ποιους λόγους ήρθατε οδήγησαν στην Σχολή Γονέων;
- Τι προσδοκίες έχετε από τη Σχολή Γονέων;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο γονιός σήμερα;

Η καταγραφή των απαντήσεων στο χαρτί βοηθά στην καλύτερη συνειδητοποίηση των σκέψεων, τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται πριν αποτυπώσει. Καθώς η σύνδεση μεταξύ του εγκεφάλου και του χεριού είναι φυσική, οι σκέψεις προκύπτουν αυθόρμητα και συχνά εκπλήσσουν.

Ακολούθησε συζήτηση, όπου οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την προσωπική τους άποψη για όσα είχαν ερωτηθεί. Καθόλη τη διάρκεια της συζήτησης, άκουγαν τις απόψεις των υπολοίπων, επανέρχονταν με ανταπαντήσεις και ο συντονιστής με αποδοχή των απόψεων όλων και θέτοντας ερωτήματα ως «τροφή για σκέψη» οδηγούσε υποστηρικτικά στην ενεργοποίησή τους επιτρέποντας το μοίρασμα των προβληματισμών τους. Κατά τη συζήτηση έγινε εμφανές ότι δεν είχαν όλοι τις ίδιες ανάγκες.

Στο τέλος του εργαστηρίου δόθηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, όπου:

- ερωτήθηκαν για τους λόγους που έκαναν τους συνέδρους να ενδιαφερθούν για το συγκεκριμένο

εργαστήριο

- τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν την κατάρτιση του επιμορφωτή, την σαφήνεια των λεγομένων του και την υποστήριξη που παρείχε
- τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν κατά πόσο το κλίμα που δημιούργησε ήταν συνεργατικό και αν προωθούσε την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη
- ερωτήθηκαν πόσο άνετα αισθάνθηκαν να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου
- ζητήθηκαν οι θετικές και αρνητικές σκέψεις τους, καθώς και πιθανές παρατηρήσεις.

Από το αξιολογητικό φύλλο προέκυψαν τα εξής :

- οι συμμετέχοντες ήταν ειδικοί που εμπλέκονταν με γονείς και ενδιαφέρονταν για την στήριξη και την καθοδήγησή τους
- είχαν ανάγκη να δουν την πλευρά των γονέων και να κατανοήσουν τους ίδιους και εν συνεχεία τα παιδιά τους
- εξέφρασαν την ανάγκη να γνωρίσουν τις σχολές γονέων και τη λειτουργία τους
- είχαν ανάγκη να ενδυναμωθούν προσωπικά, ώστε να λειτουργούν καλύτερα ως επαγγελματίες

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δαδάτση Μ. (2006) «Ομάδες υποστήριξης γονέων», Πανελλήνιο Συνέδριο «Μαθησιακές δυσκολίες: Δικαίωμα στη ζωή – Δικαίωμα στη γνώση», 11-12.11.2006, Θεσσαλονίκη.

Δράγαση – Σηφάκη Ε., (1998), Σωστοί γονείς, Ευτυχημένα παιδιά. Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης

Ζάχος Γ, (2004), «Εργασία με Γονείς. «Στο: Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Αθήνα: Ειδική Έκδοση σημειώσεων του Κέντρου Ψυχολογικών Μελετών.

ICD-10 (1997) (Απόδ. & επιμ. Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β.Μαυρέας) «Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της συμπεριφοράς.» Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Κατράκη, Χ. (1998). «Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας.» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος Γ. (2007), «Σημειώσεις για τη σχολή γονέων», σημειώσεις για τη σχολή γονέων που έγινε στο 19ο Δημοτικό σχολείο Νέας Ιωνίας το σχολικό έτος 2006-2007

- Κοσμόπουλος Γ. (2008) «Σχολές γονέων – Αναγκαίες στη σύγχρονη Πραγματικότητα» στο περιοδικό Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο τ.χ 03 Μάιος - Ιούνιος 2008
- Κοσμόπουλος Γ. (2012) «Οικογένεια παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος των σχολών γονέων» στο ηλεκτρονικά πρακτικά του συνεδρίου συνέδριο «Η Οικογένεια Εκπαιδεύεται διά βίου» σελ.271-281 (ISBN:978-960-9719-03-2), Αθήνα.
- Μπεχράκη Κ. (2002), Σχολές γονέων. Εμπειρίες – Προοπτικές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παππά, Β. (2001), «Η εκπαίδευση των γονέων και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου», ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Παππά Β. (2004a), «Εκπαίδευση και συμβουλευτική γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια των σχολών γονέων», από την ιστοσελίδα www.specialeducation.gr
- Παππά Β. (2004b), «Η εκπαίδευση της οικογένειας στο χώρο του σχολείου. Εμπειρίες από τις σχολές γονέων», από την ιστοσελίδα www.specialeducation.gr
- Παππά, Β. (2006). Επάγγελμα Γονέας. Ψυχολογικοί τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Καστανιώτης
- Παπαδιώτη-Αθανασίου Β. (2003), «Η οικογένεια ως ομάδα. Συστημική προσέγγιση», από τις σημειώσεις για την εκπαίδευση εκπαιδευτών σχολών γονέων του ΙΔΕΚΕ.
- Χουρδάκη Μ. (1979), Σχολές Γονέων στην Ελλάδα, 1962-1979. Αφιέρωμα στο έτος του παιδιού. Αθήνα: Σχολές Γονέων.
- Χουρδάκη Μ. (1984), «Φιλοσοφία και αρχές εργασίας στις σχολές γονέων του τόπου μας», ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολών Γονέων
- Χουρδάκη Μ., (2000), Σχολές Γονέων (1962-2000). Αθήνα. Σχολές Γονέων
- Χουρδάκη Μ. (2001) «Οι αναντικατάστατοι παιδαγωγοί. Η εκπαίδευση της οικογένειας. Σχολές γονέων», Σύγχρονη εκπαίδευση 118.

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Αδυναμίες και Δυνατότητες Εφαρμογής του

Αδριανός Γ. Μουταβελής

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ειδική εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο έχει θεσμοθετηθεί και σταθερά υποστηρίζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η παιδαγωγική ανάγκη πηγάζει από το γεγονός ότι κάθε μαθητής με ΕΕΑ είναι έντονα διαφορετικός σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Η παρούσα μελέτη καταγράφει την περιορισμένη νομοθετική συστηματικότητα και καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας, με αναμενόμενες επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Παρατηρείται απουσία ύπαρξης ΕΠΕ ή στρεβλώσεις εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα ανωτέρω οδήγησαν στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου Μοντέλου για τον σχεδιασμό, τη χρήση και τη διαρκή ανατροφοδότηση ΕΠΕ. Το Μοντέλο ΕΠΕ δημιουργήθηκε εφαρμοστική και αξιολογήθηκε σε συνεργασία των σχολείων ειδικής εκπαίδευσης των προαστίων της νότιας Αττικής με το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αποδίδει με απλό τρόπο, συγκεκριμένες διαδικασίες-βήματα, τα οποία ανατροφοδοτούμενα ως σχέδιο δράσης, οδηγούν στη δημιουργία ΕΠΕ για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επιπλέον, ξεκαθαρίζει τους ρόλους στη διαδικασία, κάθε μέλους του προσωπικού του σχολείου, της διεπιστημονικής ομάδας υποστήριξης του μαθητή, της οικογένειάς του, καθώς και του ίδιου. Η παρούσα προσπάθεια ενισχύεται περαιτέρω με την ύπαρξη ψηφιακής πλατφόρμας, η οποία δίνει πλήθος δυνατοτήτων στους χρήστες λειτουργώντας ταυτόχρονα ως χώρος ενημέρωσης, συγγραφής κι ως αποθετήριο. Προτείνεται η γενίκευση του Μοντέλου ΕΠΕ, ως νομοθετική πρόταση της Πολιτείας καλύπτοντας έτσι, το σοβαρό κενό στη μέχρι τώρα εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΠΕ)

Η ειδική εκπαίδευση είναι η παρέμβαση μέσω της διδασκαλίας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) (Heward, Alber-Morgan, & Konrad, 2017). Εδώ, οι ενδοατομικές, καθώς και οι διατομικές διαφορές, που εμφανίζουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους είναι ιδιαίτερα υψηλές, αδύνατον να καλυφτούν χωρίς επιπλέον πρόνοια. Μοιάζει δε συχνά, να δυσχεραίνεται έντονα η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, καθώς και η προσωπική πρόοδό τους. Έτσι, ως παράδειγμα, ενδοατομικά, ένας μαθητής με ΕΕΑ ενδέχεται να έχει πολύ καλή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου αλλά χαμηλή κατανόησή του (Παντελιάδου, 2011). Επιπλέον, διατομικά, ενδέχεται να έχει πολύ μεγαλύτερη δυσκολία σε σχέση με τους συνομηλίκους του στην αναστολή και στον έλεγχο της συμπεριφοράς του με εκρήξεις θυμού και μεγάλη ένταση (Κολιάδης, 2010).

Ως εκ τούτου, το κοινό σχολικό πρόγραμμα, ίσως και στο σύνολό του, αδυνατεί να ανταποκριθεί στις διευρυσμένες ανάγκες υποστήριξης ενός μαθητή με ΕΕΑ (Smith & Tyler, 2019). Τα προβλήματα τότε εκφράζονται στις δυσκολίες της ρουτίνας και των διαδικασιών του σχολείου, όπως για παράδειγμα, το να παραμείνει ήσυχος στην τάξη, να σηκώνει το χέρι του, να περιμένει τη σειρά του, όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές του. Και ταυτόχρονα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και η ίδια η διδασκαλία, συχνά, δεν ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό του επίπεδο με αποτέλεσμα, ο μαθητής με ΕΕΑ να αποτυγχάνει. Με τη σειρά της, κάθε τέτοια μικρή αποτυχία συμπεριφορική ή γνωστική, δημιουργεί έναν διαρκώς ανατροφοδοτούμενο κύκλο, όπου το σχολείο και η εκπαίδευση, γίνονται ολοένα και περισσότερο απεχθής, μεγαλώνοντας ακόμη

περισσότερο τις πιθανότητες αποτυχίας.

Όλα αυτά έχουν από νωρίς προβληματίσει την εκπαίδευση και ταυτόχρονα, οξύνθηκαν περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως με την έλευση των διαδικασιών συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης. Είναι πολλαπλά ωφέλιμο, όλοι οι μαθητές να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση, να συνεκπαιδεύονται κι αυτό συχνά, κάνει τις διαφορές ανάμεσα τους περισσότερο έντονες.

Έτσι, με σκοπό την άμβλυνση των ανωτέρω και την άρση των εμποδίων στη μάθηση, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της παρέμβασης είναι ανάγκη να είναι προσωποκεντρικά εστιασμένοι, ξεχωριστά για κάθε μαθητή με ΕΕΑ κι αυτό, στο σύνολό του, αποτελεί το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ).

«Το ΕΠΕ αποτελεί παιδαγωγικό κείμενο δυναμικού, εξελίξιμου χαρακτήρα, το οποίο έχει αναπτυχθεί με συνεργατικές διαδικασίες της διεπιστημονικής ομάδας παρέμβασης του μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της οικογένειάς του και ίσως του ίδιου. Έχει σκοπό να περιγράψει το παρόν επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, να καθοδηγήσει με συγκεκριμένους στόχους και χρονοδιάγραμμα την εκπαίδευσή του και να περιγράψει τους χρησιμοποιούμενους πόρους» (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019, σελ. 9).

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το ΕΠΕ αποτελεί μορφή έρευνας δράσης. Ξεκινά με τον προβληματισμό σχετικά με το αν ένας μαθητής χρειάζεται υποστήριξη από την ειδική εκπαίδευση. Ακολουθεί μια οικοσυστημική αξιολόγηση του μαθητή και του περιβάλλοντός του με εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Στη συνέχεια, σε διεπιστημονικό πλαίσιο, προτείνεται ενδεχομένως η υποστήριξή του. Εφαρμόζεται η παρέμβαση ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται συνεχώς και αξιολογείται το ΕΠΕ, με συνεχείς προσαρμογές και βελτιώσεις να γίνονται όπου χρειάζεται.

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΠΕ ΣΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Κατά τη δεκαετία του 1970, μια περίοδος που θεωρείται ότι έθεσε τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες (Heward et al., 2017), ξεκίνησε και γενικεύτηκε η συστηματική χρήση του Individualized Education Program, IEP (Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης, ΕΠΕ). Αυτό επιτεύχθηκε εν πολλοίς, μέσω της ψήφισης

του νόμου Public Law 94-142, Education for All Handicapped Children Act (ΕΑΗΑ) το 1975, όπου εκεί το ΕΠΕ περιγράφηκε ως επίσημο έγγραφο της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποχρέωση της Πολιτείας και δικαίωμα κάθε μαθητή με ΕΕΑ. Είναι δε ανάγκη να σημειωθεί, ότι ο συγκεκριμένος νόμος αποτέλεσε τη σημαντικότερη προσπάθεια της αμερικανικής κυβέρνησης να διασφαλίσει ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για παιδιά με ΕΕΑ, προσφέροντας τους «δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση» (Free Appropriate Public Education, FAPE) (Hott, Jones, Rodriguez, Brigham, Martin & Mirafuentes, 2021; Wilmshurst & Brue, 2018).

Η ενίσχυση αυτής της προσπάθειας συνεχίστηκε με την έλευση του νόμου Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) το 1997, και κατόπιν με την IDEA Improvement Act (IDEIA) το 2004 (Pierangelo & Giuliani, 2007; Burton, 2018). Στο σύνολό τους οι ανωτέρω νόμοι εισήγαγαν επιπλέον διατάξεις και μέτρα που ενίσχυσαν το πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας ότι τα παιδιά με ΕΕΑ θα έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες που είναι εξατομικευμένες και κατάλληλες για τις ικανότητες και ανάγκες τους και αυτές θα περιγράφονται στο ΕΠΕ τους.

Από τότε και μέχρι σήμερα, το ΕΠΕ έχει καταστεί ζωτικής σημασίας εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές με ΕΕΑ. Το ΕΠΕ καθοδηγεί όλες τις πτυχές του προγράμματος ειδικής εκπαίδευσης του μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των στόχων, των υπηρεσιών που θα παρέχονται, καθώς και των μεθόδων αξιολόγησης (Hott, et al., 2021, p. 14). Η ανάγκη για την ύπαρξη και χρήση του ΕΠΕ έχει αναγνωριστεί και γενικευτεί σε ολόκληρη τη δυτική παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, με όλες τις χώρες να θεσπίζουν αντίστοιχες εθνικές νομοθεσίες που αντικατοπτρίζουν τις ίδιες αρχές και πρακτικές (π.χ., Eurydice. (n.d.). National description. Ανακτήθηκε Ιούνιος 14, 2024, από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en).

Έτσι, η αναγνώριση της σημασίας του ΕΠΕ και η υιοθέτηση του ως βασικό εργαλείο της ειδικής εκπαίδευσης υπογραμμίζει την παγκόσμια δέσμευση για την παροχή ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Αυτή η δέσμευση αποτελεί τη βάση για τη συνεχή εξέλιξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών

KΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

προγραμμάτων και υπηρεσιών που προσφέρονται σε μαθητές με ΕΕΑ. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη νομοθεσίας για το ΕΠΕ θεωρείται απαραίτητη στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα λόγω της ζωτικής σημασίας που έχει για την εκπαιδευτική πορεία και την ολιστική ανάπτυξη του κάθε μαθητή με ΕΕΑ

ΤΟ ΕΠΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ

Σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο, στη χώρα μας, το ΕΠΕ εισήχθη στη νομοθεσία το 2000 (Νόμος Υπ' Αριθ. 2817), με καθυστέρηση περίπου 25 ετών σε σύγκριση με άλλες χώρες όπως οι ΗΠΑ, όπου ο νόμος ΕΑΗCΑ (Education for All Handicapped Children Act) θεσπίστηκε το 1975.

Επιπρόσθετα, πρόσφατη έρευνα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας της χώρας μας αναδεικνύει την ύπαρξη δεκατριών πρωτότυπων μέσα σε ένα σύνολο εικοσιενός νομοθετημάτων, που συχνά επαναλαμβάνονται (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2020). Τα πρωτότυπα αυτά χαρακτηρίζονται από σύντομα κείμενα με περιορισμένη περιγραφή των διαδικασιών και των φορέων ή των προσώπων που εμπλέκονται στη δημιουργία και χρήση του ΕΠΕ. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η σχετική νομοθεσία είναι συχνά αντιφατική σε σχέση με τα ανωτέρω, προκαλώντας ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση αναφορικά με τη χρησιμότητα και τον τρόπο διαχείρισης του ΕΠΕ στη σχολική κοινότητα.

Έτσι, με δεδομένη την απουσία ξεκάθαρου νομοθετικού πλαισίου, δεν είναι παράδοξο η συστηματικότητα χρήσης των ΕΠΕ απουσιάζει από τα σχολεία. Συγκεκριμένα, το προσωπικό των ειδικών σχολείων θεωρεί ολόκληρη τη διαδικασία ως δύσκολη, γραφειοκρατική, με μικρό όφελος (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2021). Έχει δε από νωρίς επισημανθεί ότι «το κυριότερο πρόβλημα για τη χώρα μας είναι ότι το ΕΠΕ αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ» (Αναστασίου & Μπαντούκα, 2007, σελ. 359). Έτσι, το κρισιμότερο μοιάζει να μην είναι απλά η ποιότητα της συγγραφής των ΕΠΕ που δημιουργούν τα ειδικά σχολεία για τους μαθητές τους, αλλά η ίδια η απουσία τους.

Η ανεπαρκής νομοθετική καθοδήγηση, σε συνδυασμό με την έλλειψη κουλτούρας υποστήριξης του ΕΠΕ από την πλευρά της σχολικής κοινότητας, δημιουργούν έναν αέναο κύκλο προβλημάτων. Η νομοθεσία που δεν παρέχει

σαφείς και συγκεκριμένες οδηγίες για την εφαρμογή και την αξιολόγηση του ΕΠΕ, αφήνει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς χωρίς την αναγκαία καθοδήγηση και υποστήριξη. Δεν υφίσταται καθορισμένη διαδικασία που θα δεσμεύει τις εκπαιδευτικές δομές στην οργάνωση κι εφαρμογή του ΕΠΕ. Αυτή η περιορισμένη σαφήνεια, καθώς και η έλλειψη υποστήριξης από τη σχολική κοινότητα οδηγούν σε αναποτελεσματικές πρακτικές και εφαρμογές οδηγώντας εντέλει σε ανισότητες και διακρίσεις εις βάρος των μαθητών με ΕΕΑ, που αργότερα χρειάζονται προσωποποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη.

Το ΕΠΕ σε παγκόσμιο επίπεδο, στηρίζεται στη διεπιστημονικότητα της παρέμβασης με την συμμετοχή των γονέων και ίσως του ίδιου του μαθητή με ΕΕΑ (Smith & Tyler, 2019). Ταυτόχρονα, η απουσία σαφούς καθοδήγησης έχει ως αποτέλεσμα να μην υφίσταται συγκεκριμένη διαδικασία για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, καθώς και την αξιολόγηση του ΕΠΕ. Έτσι, πλήττεται η διεπιστημονική συνεργασία και αναζητούνται οι ρόλοι των εμπλεκόμενων. Αιωρούνται ερωτήματα σχετικά με το ποια είναι η εμπλοκή των γονέων στο ΕΠΕ του παιδιού τους, αν είναι καθαρά ζήτημα αποκλειστικά του σχολείου και του προσωπικού του ή αν εμπλέκει και τους άλλους ειδικούς επιστήμονες που ενδεχομένως ασχολούνται με τον μαθητή (π.χ. απογευματινή παρέμβαση σε κέντρο θεραπειών).

Η περιορισμένη δε συνεργασία αποτέλεσμα απουσίας ορισμού των ρόλων, μειώνει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης και τη δυνατότητα παροχής ολιστικής υποστήριξης. Οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ σχολείου και οικογένειας μοιάζει εδώ να μην είναι επαρκείς. Συχνά, η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του ΕΠΕ παραλείπεται ή δεν αξιοποιείται σωστά. Αυτό, ως γεγονός, αναμένεται να μειώσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης, αφού αποκλείεται έτσι, η δυνατότητα γενίκευσης που πρέπει να έχει στο σπίτι κι αλλού.

Επιπλέον, είναι ανάγκη να καταγραφεί ότι η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική πρόκληση για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΕΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν πολύπλοκες και απαιτητικές καταστάσεις στερούμενοι την απαραίτητη γνώση και τα εργαλεία της διεπιστημονικής παρέμβασης του ΕΠΕ, γεγονός που αναμένεται να επιφέρει αναποτελεσματική διδασκαλία και διαχείριση της τάξης. Έτσι τίθεται το ερώτημα, κοινό και στη

χώρα μας «πώς μπορεί να παρασχεθεί κατάλληλη εκπαίδευση όταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές με αναπηρία δεν κατανοούν τι θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση των μαθητών του! Η απάντηση είναι προφανής: υπό αυτές τις συνθήκες δεν μπορεί να παρασχεθεί κατάλληλη εκπαίδευση» (Smith & Tyler, 2019, σελ. 159).

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΕΠΕ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΠΕ

Η έλλειψη συστηματικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας και εφαρμογής του ΕΠΕ στην πράξη, πλήττουν ταυτόχρονα την έρευνα για τη θεματική, η οποία ως συνεπαγωγή είναι ιδιαίτερα περιορισμένη στην Ελλάδα. Στηρίζεται αποκλειστικά σε λιγοστές μελέτες περίπτωσης μαθητών (π.χ. Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007) ή ενός μοναδικού σχολείου (π.χ. Γελαστοπούλου, 2020).

Έτσι, με σκοπό την αντιμετώπιση του κενού που υπάρχει σχετικά με την ύπαρξη δομημένου πλαισίου για τη χρήση των ΕΠΕ στη χώρα μας δημιουργήθηκε μέσα από την έρευνα το Μοντέλο ΕΠΕ σε συνεργασία με τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) Δ' Αθήνας και το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αρχικά, εξετάστηκε η χρήση των ΕΠΕ όπως καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αναλύθηκε η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία που σχετίζεται με το θέμα και ερευνήθηκε η ύπαρξη και εφαρμογή των ΕΠΕ στις ΣΜΕΑΕ μέσα από τη μελέτη των ατομικών φακέλων των μαθητών. Στη συνέχεια, αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε πιλοτικά με τη συνεργασία έξι ΣΜΕΑΕ το συγκεκριμένο Μοντέλο ΕΠΕ. Πριν από την εφαρμογή, πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση του προσωπικού και παρέχονταν συνεχής υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Το Μοντέλο ΕΠΕ συνίσταται στην ύπαρξη συγκεκριμένων βημάτων που ακολουθεί η σχολική κοινότητα, περιγραφή και ξεκαθάρισμα των ρόλων του εμπλεκόμενου προσωπικού, της οικογένειας, του μαθητή με ΕΕΑ. Εμπεριέχει έντυπα επικοινωνίας με την οικογένεια, έντυπο ΕΠΕ, οδηγό σχεδιασμού και εφαρμογής, καθώς και δομημένη εκπαίδευση του προσωπικού.

Το Μοντέλο ΕΠΕ περιγράφει τη διαδικασία, τους βαθμούς ευελιξίας της, τους ρόλους που έχει σε αυτήν ο Διευθυντής σχολείου, η Ομάδα ΕΠΕ, ο Συντονιστής της δημιουργίας ΕΠΕ, η οικογένεια, ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης και το ΚΕΔΑΣΥ (Μουταβελής, Τζιβινίκου, 2019). Συγκεκριμένα, η διαδικασία ακολουθεί γραμμική

εμφάνιση με την μορφή βημάτων, με σκοπό να διευκολύνει τη σχολική μονάδα στον τρόπο διαχείρισης. Δημιουργήθηκε από τον ερευνητή και στη συνέχεια της εφαρμογής εμπλουτίστηκε και διαφοροποιήθηκε, από τις απόψεις των Διευθυντών και του προσωπικού των σχολικών μονάδων. Ως παράδειγμα, τα βήματα της διαδικασίας ξεκινούν με τον Δ/ντη της ΣΜΕΑΕ που σε συνεργασία με το προσωπικό ορίζουν για κάθε μαθητή ξεχωριστά, την Ομάδα σύνταξης του ΕΠΕ, με Συντονιστή της τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης (βλ. επιπλέον για το θέμα Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019).

Το σύνολο της διαδικασίας έχει οριστεί με υψηλό βαθμό ευελιξίας, με σκοπό το Μοντέλο ΕΠΕ να μπορεί να προσαρμοστεί στο σύνολο της σχολικής κοινότητας χωρίς να γίνεται έκπτωση στη φιλοσοφία του ΕΠΕ. Σκοπεύει ως παράδειγμα να μπορεί να τύχει εφαρμογής σε διαφορετικές σχολικές βαθμίδες (νηπιαγωγεία, δημοτικά, δευτεροβάθμια) και διαφορετικά σχολεία π.χ. για παιδιά με κώφωση και βαρηκοΐα, τύφλωση.

Επιπλέον, το Μοντέλο ΕΠΕ περιγράφει κατά το δυνατόν με ακρίβεια τους ρόλους των συμμετεχόντων Διευθυντή σχολείου, της Ομάδας ΕΠΕ, του Συντονιστή ΕΠΕ, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, άλλους ειδικούς επιστήμονες, γονείς και μαθητή με ΕΕΑ. Έτσι, ως παράδειγμα για τον κρίσιμο ρόλο του Διευθυντή περιγράφει ότι είναι ο ρυθμιστής της αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου. Η ενεργητική συμμετοχή του δίνει τον καθοριστικό, καλό ρυθμό στην ομάδα. Έχει γνώση του ΕΠΕ του κάθε μαθητή ξεχωριστά και παρακολουθεί τη διαδικασία. Είναι ανάγκη δε, να προσπαθεί να διατηρείται η διαδικασία με υψηλή προτεραιότητα στη σχολική του μονάδα, ως μια μη τυπικού και μη γραφειοκρατικού χαρακτήρα. Να παραμένει δηλαδή ουσία της εκπαίδευσης του μαθητή και όχι διαδικασία ρουτίνας (Moutavelis & Tzivinikou, 2023).

Σχετικά με τους γονείς, η συμμετοχή τους στη σύνταξη του ΕΠΕ είναι αυτονόητη, προβλέπεται από τη διεθνή πρακτική (Heward et al., 2017; Smith & Tyler, 2019) και εθνική νομοθεσία (π.χ. Υπουργική απόφαση 85317/Δ3, 2019). Η ενεργός συμμετοχή τους αυξάνει την αποτελεσματικότητα του ΕΠΕ και της εκπαιδευτικής παρέμβασης, βοηθώντας στη γενίκευση και συνέχιση της παρέμβασης στο σπίτι και στο κοινωνικό περιβάλλον (Goldman & Burke, 2016). Ως εκ τούτου, το Μοντέλο ΕΠΕ προτείνει τους γονείς ως ισότιμα μέλη της Ομάδας

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ

ΕΠΕ. Όμως, στην παρούσα φάση, υπηρετώντας την κουλτούρα των ελληνικών σχολείων, καθώς και τη νομοθεσία (π.χ. Υπουργική απόφαση 85317/Δ3, 2019) αποδέχεται ότι οι γονείς ως ελάχιστο είναι ανάγκη να πληροφορούνται και να ανατροφοδοτούνται, δίνοντας την άποψή τους, η οποία όμως δεν θα είναι δεσμευτική για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΕΠΕ.

Σχετικά με τις συναντήσεις της Ομάδας ΕΠΕ με τους γονείς, αυτές καθορίζονται αποκλειστικά από τη σχολική μονάδα, ανάλογα με τις δυνατότητές της, σε πόρους, ανθρώπους και χρόνο. Αφορούν, Αρχική Συνάντηση Παράδοσης ΕΠΕ, Ενδιάμεση Συνάντηση/σεις Ανατροφοδότησης και Τελική Συνάντηση Ανασκόπησης. Σε αυτές θα ήταν ωφέλιμο να συμμετέχει το σύνολο της Ομάδας ΕΠΕ, όμως εξαρτάται αποκλειστικά και πάλι από τους πόρους και τη διαθεσιμότητα του σχολείου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους γονείς, που το σχολείο θεωρεί ότι έχουν ανάγκη συμβουλευτικής και διαμεσολάβησης, εκεί, η παρουσία του συνόλου της Ομάδας είναι ίσως αναγκαία.

Επιπλέον, εργαλεία όπως τα διαδραστικά λογισμικά, οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες μάθησης, και οι υποστηρικτική τεχνολογία, ενισχύουν την εξατομικευμένη διδασκαλία και επιτρέπουν την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης. Η παρούσα προσπάθεια του Μοντέλου ΕΠΕ ενισχύεται περαιτέρω με την αρωγή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τη δημιουργία ψηφιακής πλατφόρμας. Αυτή δίνει πλήθος δυνατοτήτων στους χρήστες λειτουργώντας ταυτόχρονα ως χώρος ενημέρωσης, συγγραφής κι ως αποθετήριο ΕΠΕ. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι σε αυτή την πλατφόρμα, το ΕΠΕ δημιουργείται αλληλεπιδραστικά από τα διαφορετικά μέλη της διεπιστημονικής ομάδας ως συνεργατικό έγγραφο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στο σύνολό του, το Μοντέλο ΕΠΕ με την διαδικασία που προτείνει και το υλικό που διαθέτει, αποτελεί μια ολοκληρωμένη και ήδη εφαρμοσμένη μέθοδο. Είναι φιλικό, απόλυτα συμβατό με τη δεοντολογία της ειδικής εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική νομοθεσία και την ελληνική σχολική κουλτούρα. Η δε ύπαρξη ψηφιακής πλατφόρμας προχωρεί περαιτέρω την ευχρηστία του. Έτσι, προτείνεται το Μοντέλο ΕΠΕ να υιοθετηθεί νομοθετικά, ως κεντρική πρόταση της Πολιτείας και σύντομα να εφαρμοστεί στα σχολεία καλύπτοντας ένα σοβαρό κενό στη μέχρι τώρα εκπαίδευση των

μαθητών με ΕΕΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Burton, N. (2018). *Creating Effective IEPs A Guide to Developing, Writing, and Implementing Plans for Teachers*. Los Angeles: Sage Publications.

Education for All Handicapped Children Act of 1975, Pub. L. No. 94-142, 20 U.S.C. § 1401 (1975).

Goldman, S. E. & Burke, M. M. (2016). The Effectiveness of Interventions to Increase Parent Involvement in Special Education: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis. *Exceptionality*, 25(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196444>

Heward, William L., Sheila R. Alber-Morgan and Moira Konrad. 2017. *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (11th ed.). New Jersey: Pearson.

Hott, B. L., Jones, B. A., Rodriguez, J., Brigham, F., Martin, A., & Mirafuentes, M. (2021). Are rural students receiving FAPE? A descriptive review of IEPs for students with social, emotional, or behavioral needs. *Behavior Modification*, 45(1), 13–38. <https://doi.org/10.1177/0145445518825107>

Moutavelis, A. G. & Tzivinikou, S. (2023). Orientation to Educational Change in Relation to the Implementation of the Individualized Education Program Model, In Sp.- G. Soulis, & M. Liakopoulou (Eds.), *Education in the 21st century: Contemporary challenges and concerns* (192-204). Cambridge Scholars Publishing.

Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2007). *Understanding, Developing, and Writing Effective IEPs*. California: Corwin Press.

Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή*. (μτφ. Α. Γρίβα, επιμ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.

Wilmshursh, L. & Brue, A. (2018). *The Complete Guide to Special Education: Expert Advice on Evaluations, IEPs, and Helping Kids Succeed* (3rd Ed.). NY: Routledge.

Αναστασίου, Δ. & Μπαντούνα, Α. (2007). Ανάπτυξη Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την Κοινωνική Ένταξη Μαθητή με Αυτισμό στο Γενικό Σχολείο. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης* (τ. 2, σελ. 356-370). Αθήνα: Γρηγόρης.

Γελαστοπούλου, Μ. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2020).

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος νηπίων με αναπηρία στο πλαίσιο αρμοδιοτήτων των ΚΕΔΔΥ: απόψεις, εμπειρίες και προβληματισμοί υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Π. Ορφανός (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή, της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική εκπαίδευση. 23-26 Νοεμβρίου 2017 (τ. δ', σελ. 31-50). Βόλος: Readnet Publications.

Κολιάδης, Ε. Α. (Επιμ.). (2010). Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουταβελής, Α. & Τζιβνίκου, Σ. (2019). Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης. Συνοπτικός Οδηγός για τις ανάγκες υποστήριξης των σχολείων στον σχεδιασμό και στην πράξη. Βόλος: Readnet Publications.

Μουταβελής, Γ. Α. & Τζιβνίκου, Σ. (2020). Μοντέλο Δημιουργία και Εφαρμογή Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης για μαθητές που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. Στο Π. Ορφανός (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με

Διεθνή συμμετοχή, της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική εκπαίδευση. 23-26 Νοεμβρίου 2017 (τ. δ'. σελ. 19-30). Βόλος: Readnet Publications.

Μουταβελής, Γ. Α., & Τζιβνίκου, Σ. (2021). Αναγκαιότητα δημιουργίας του Μοντέλου Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ. Στο Δ. Καλαϊτζίδης (Επιμ.), Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης: Πρακτικά του Πανελληνίου Διαδικτυακού Επιστημονικού Συνεδρίου (20-22 Νοεμβρίου 2020) (Τόμος 1, σελ. 76-88). 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής.

Νόμος Υπ' Αριθ. 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Πεδίο.

Υπουργική απόφαση, 85317/Δ3, ΦΕΚ 2171, τ. Β'. (2019). Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

Θεραπεία μέσω ... σκύλων: Pet Therapy

Μάρκος Παπαδονικολάκης

Εκπαιδευτής Σκύλων

Guerino Παπαδονικολάκης

Εκπαιδευτής Σκύλων

Τι είναι το Pet Therapy;

Το Pet Therapy είναι μια πρωτοποριακή θεραπευτική προσέγγιση που βασίζεται στην αλληλεπίδραση ανθρώπων με ειδικά εκπαιδευμένους σκύλους, με στόχο τη βελτίωση της συναισθηματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής κατάστασης των ωφελούμενων. Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί την ισχυρή συναισθηματική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στον άνθρωπο και τον σκύλο, προκειμένου να ενισχύσει την ευεξία και την αίσθηση ασφάλειας των ωφελούμενων.

Οι σκύλοι που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, είναι ειδικά εκπαιδευμένοι ώστε να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε συναισθηματικές ανάγκες, ενώ οι θεραπευτές και οι εκπαιδευτές τους είναι καταρτισμένοι στο να δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον για όλους τους συμμετέχοντες.

Σκοποί του Προγράμματος Pet Therapy

Το Pet Therapy στοχεύει σε συγκεκριμένα ψυχολογικά και συναισθηματικά οφέλη, που περιλαμβάνουν:

- **Ανακούφιση από το άγχος και την ένταση:** Η παρουσία και το χάδι ενός ζώου, όπως ο σκύλος, έχει αποδειχθεί ότι μειώνει την κορτιζόλη (την ορμόνη του στρες) και συμβάλλει στη μείωση της πίεσης και του άγχους.
- **Ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας:** Το πρόγραμμα προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς οι ωφελούμενοι μαθαίνουν να επικοινωνούν τόσο με τον θεραπευτή όσο και με τους συνομηλίκους τους, έχοντας τον σκύλο ως συνδετικό κρίκο.
- **Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης:** Με την επίτευξη απλών καθηκόντων και την αλληλεπίδραση με το ζώο, οι ωφελούμενοι αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, καθώς αισθάνονται επιτυχημένοι και αποδεκτοί.
- **Προώθηση της ενσυναίσθησης και του σεβασμού:** Οι ωφελούμενοι διδάσκονται να αναγνωρίζουν

τις ανάγκες του σκύλου και να ανταποκρίνονται σε αυτές, κάτι που τους βοηθά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τα συναισθήματα των άλλων.

Οφέλη του Προγράμματος Pet Therapy

Το Pet Therapy προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους ωφελούμενους, συμβάλλοντας στην ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη:

- **Ψυχολογική και Συναισθηματική Στήριξη:** Η παρουσία και η αλληλεπίδραση με τους σκύλους βοηθούν τους ωφελούμενους να βιώνουν συναισθήματα χαράς και ηρεμίας, συμβάλλοντας στη μείωση της κατάθλιψης και του άγχους.
- **Βελτίωση Κινητικών και Αισθητικών Δεξιοτήτων:** Ορισμένες ασκήσεις με τον σκύλο περιλαμβάνουν κινητικές δεξιότητες, όπως το χάδι, η ακολουθία εντολών και η κατεύθυνση του ζώου, βοηθώντας τους ωφελούμενους να εξασκηθούν στον συντονισμό κινήσεων.
- **Ενίσχυση Αυτοπειθαρχίας και Προσωπικής**
- **Υπευθυνότητας:** Μέσα από τη συνεργασία με τον σκύλο, οι ωφελούμενοι μαθαίνουν την αξία της συνέπειας, της υπευθυνότητας και της αυτοπειθαρχίας, δεξιότητες που είναι πολύτιμες για την καθημερινή ζωή.

Συνολική Σημασία του Προγράμματος

Το Pet Therapy αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης, δίνοντας στους ωφελούμενους τη δυνατότητα να νιώσουν αποδοχή και υποστήριξη μέσα από την αλληλεπίδραση με τους σκύλους. Το πρόγραμμα παρέχει ένα ασφαλές και εμπνευσμένο περιβάλλον, όπου οι ωφελούμενοι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη ζωή τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική τους ένταξη.

Διαταραχές Αισθητηριακής Ρύθμισης και Επεξεργασίας σε Παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας

Αμαρυλλίδα Πλακογιάννη

BSc Εργοθεραπεύτρια S.I.T.

Ευαγγελία Κατσιέρη

BSc Εργοθεραπεύτρια S.I.T.

Συνεργάτιδες του Διεπιστημονικού Κέντρου «Ανάπτυξη & Εκπαίδευση»

Η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση είναι μια θεμελιώδης διαδικασία στην ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα σημαντική για εκείνα με Αναπτυξιακές Διαταραχές. Η διαδικασία αυτή μπορεί να παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις που απαιτούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις και εξατομικευμένες προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο του συνεδρίου, αναδείχθηκε η σημασία της αισθητηριακής ολοκλήρωσης, οι δυσκολίες που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές και οι παρεμβάσεις που μπορούν να υποστηρίξουν τη βελτίωση της αισθητηριακής επεξεργασίας και ρύθμισης.

Τι είναι η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση;

Η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ο εγκέφαλος οργανώνει και επεξεργάζεται πληροφορίες από όλες τις αισθήσεις, όπως την αφή, την όραση, την ακοή, την όσφρηση, τη γεύση, καθώς και τις αισθήσεις της κίνησης και της στάσης του σώματος (ιδιοδεκτικότητα και αιθουσαία αίσθηση). Η ικανότητα του εγκεφάλου να ερμηνεύει και να ενσωματώνει αυτές τις πληροφορίες, αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη της κινητικότητας, της συναισθηματικής ρύθμισης και της συμπεριφοράς του παιδιού, υποστηρίζοντας έτσι τη συνολική του λειτουργικότητα και κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα βασικά Αισθητηριακά συστήματα είναι τα παρακάτω:

- Απτικό
- Οπτικό
- Οσφρητικό
- Γευστικό
- Ακουστικό
- Αιθουσαίο
- Ιδιοδεκτικό
- Ενδοδεκτικό

Η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση ως μία Νευρολογική Διαδικασία

- 1) Εκδηλώνεται στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα (νεύρα, σπονδυλική στήλη και εγκέφαλος)
- 2) Χρησιμεύει στο να κάνει ικανό το άτομο μέσω του συντονισμού των αισθήσεων, να επιβιώνει και να αντιδρά με το περιβάλλον με σκόπιμους τρόπους.
- 3) Συμβαίνει αυτόματα καθώς το άτομο προσλαμβάνει αισθήσεις μέσω των αισθητηριακών υποδοχέων που περιλαμβάνουν τα βασικά και τα δευτερεύοντα συστήματα.
- 4) Ξεκινά από την ενδομήτριο ζωή και συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά την παιδική ηλικία, με τις περισσότερες λειτουργίες να έχουν εγκατασταθεί μέχρι την εφηβεία.

Αναπτυξιακές Διαταραχές και Αισθητηριακή Ολοκλήρωση

Παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, όπως ο Αυτισμός, η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας), και οι Μαθησιακές Δυσκολίες, συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην αισθητηριακή ολοκλήρωση. Αυτά τα παιδιά μπορεί να εμφανίζουν υπερευαισθησία ή υποευαισθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα, οδηγώντας σε δυσκολίες στην καθημερινή λειτουργία και συμπεριφορά.

Συχνές Αισθητηριακές Προκλήσεις

1. **Υπερευαισθησία (Sensory Over-Responsivity):** Τα παιδιά με υπερευαισθησία μπορεί να αντιδρούν έντονα σε αισθητηριακά ερεθίσματα που οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν φυσιολογικά. Αυτά τα παιδιά μπορεί να αποφεύγουν τις κοινωνικές επαφές, να δυσκολεύονται σε περιβάλλοντα με πολύ θόρυβο,

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

ή να ενοχλούνται από συγκεκριμένες υφές και μυρωδιές.

- 2. Υποευσαισθησία (Sensory Under-Responsivity):** Τα παιδιά με υποευσαισθησία μπορεί να μην αντιδρούν επαρκώς σε αισθητηριακά ερεθίσματα. Μπορεί να φαίνονται αδιάφορα ή να αναζητούν έντονα αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως να περιστρέφονται, να πηδούν, ή να αγγίζουν αντικείμενα συνεχώς.
- 3. Αισθητηριακή Αναζήτηση (Sensory Seeking):** Αυτά τα παιδιά αναζητούν συνεχώς έντονες αισθητηριακές εμπειρίες. Μπορεί να έχουν δυσκολία να κάθονται ήρεμα, να αγγίζουν έντονα άλλους ή αντικείμενα, και να επιδίδονται σε δραστηριότητες που τους προσφέρουν έντονες αισθητηριακές εμπειρίες.

Παρεμβάσεις και Θεραπείες

Υπάρχουν διάφορες παρεμβάσεις που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές να διαχειριστούν τις αισθητηριακές τους προκλήσεις:

- 1. Εργοθεραπεία με Προσανατολισμό στην Αισθητηριακή Ολοκλήρωση:** Οι εργοθεραπευτές χρησιμοποιούν εξειδικευμένες τεχνικές και δραστηριότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά να βελτιώσουν την αισθητηριακή επεξεργασία και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται κατάλληλα στα αισθητηριακά ερεθίσματα.
- 2. Αισθητηριακή Δίαιτα (Sensory Diet):** Πρόκειται για ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ημέρας για να βοηθήσει το παιδί να διατηρήσει την αισθητηριακή του ρύθμιση.
- 3. Περιβαλλοντικές Τροποποιήσεις:** Η δημιουργία ενός προβλέψιμου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αισθάνονται

πιο ασφαλή και να μειώσουν την αισθητηριακή υπερφόρτωση.

- 4. Εκπαίδευση Γονέων και Εκπαιδευτικών:** Είναι σημαντικό οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τις αισθητηριακές ανάγκες των παιδιών και να μπορούν να τους παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη και κατανόηση.

ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ

Οι συμπεριφορές που εμφανίζει το κάθε άτομο είναι μοναδικές και διαφορετικές, υπόκεινται όμως μέσα σε κάποια γενικά πλαίσια. Λόγω της δυσκολίας του παιδιού να επεξεργαστεί τα αισθητηριακά δεδομένα, αποκομίζει μια τρομαχτική αίσθηση του περιβάλλοντός του. Ενώ τα προβλήματα αισθητηριακής επεξεργασίας δεν είναι μαθησιακή διαταραχή ή επίσημη διάγνωση, μπορούν να καταστήσουν δύσκολο στα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο. Για παράδειγμα, υπερβολικά ευαίσθητα παιδιά ανταποκρίνονται εύκολα σε αισθητηριακή διέγερση και μπορεί να τη βρουν δυσβάσταχτη.

Συμπέρασμα

Η Αισθητηριακή Ολοκλήρωση αποτελεί βασικό πυλώνα για την ομαλή ανάπτυξη και καθημερινή λειτουργικότητα των παιδιών. Παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία και ρύθμιση αισθητηριακών πληροφοριών, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά και την ποιότητα της ζωής τους. Με την κατάλληλη υποστήριξη και στοχευμένες παρεμβάσεις, είναι εφικτό να ενισχυθεί η αισθητηριακή τους επεξεργασία και να βελτιωθεί σημαντικά η καθημερινή τους λειτουργικότητα, προσφέροντας καλύτερες προοπτικές για την κοινωνική τους ενσωμάτωση και τη συνολική τους ευημερία.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Το Αντιλαμβανόμενο Στρες, η Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών και Μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού Γενικής και Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Νεκτάριος-Θεοχάρης Τσαρουχάς

Ψυχολόγος-Κοινωνικός Λειτουργός, Καθηγητής Κοινωνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., Τμήμα Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α, Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης.

Δέσποινα Χατζηδρόσου

Κοινωνική λειτουργός – εκπαιδύτρια Ενηλικών Μ.Εδ-Επιστημονική συνεργάτης του Εργαστηρίου Μελέτης Συμπεριφορών Υγείας και Οδικής Ασφάλειας (LaHeRS) του ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ, 1ο

ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Πειραιά, Ινστιτούτο Μελετών και Ερευνών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το αντιλαμβανόμενο στρες, η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν παράγοντες καθοριστικούς για την αποτελεσματικότητα των στελεχών της εκπαίδευσης. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει το αντιλαμβανόμενο στρες, την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π.) σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια και βαθμίδες, κατά τα σχολικά έτη της περιόδου της πανδημίας. Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος τριακόσιοι εκπαιδευτικοί και μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού(Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π.) των σχολικών μονάδων-δομών Ειδικής και Γενικής Αγωγής και των ΚΕΔΑΣΥ πανελλαδικά. Για το σκοπό της έρευνας χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια που περιλάμβαναν την κλίμακα Αντιλαμβανόμενου Στρες-14 (Perceived Stress Scale-14,PSS-14) την κλίμακα της Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory, MBI-Maslach&Jackson, 1986) και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης, (Employee Satisfaction Inventory) (Koustelios&Bagiatis, 1997). Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν πρωτίστως την ανάγκη

λήψης μέτρων, όσον αφορά τη μείωση του στρες και τη βελτίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης-ικανοποίησης των λειτουργών της εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση συνολικά της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Αμερικανικός Οργανισμός για την Υγιεινή και την Ασφάλεια στην Εργασία (NIOSH) ορίζει το εργασιακό στρες ως «την επιβλαβή αντίδραση, σωματική ή συναισθηματική, που προκύπτει όταν οι απαιτήσεις της εργασίας ξεπερνούν τις δυνατότητες, τις πηγές και τις ανάγκες του εργαζομένου να ανταπεξέλθει σε αυτές». Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO) και την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για την Ασφάλεια και την Υγεία στην εργασία (EU-OSHA), το εργασιακό στρες, το 2015, ήταν η δεύτερη, μετά από την οσφυαλγία, σημαντικότερη νόσος, καθώς αφορούσε το 22% των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση των είκοσι εφτά (27) χωρών.

Για την πρόκληση του εργασιακού στρες οι ερευνητές έχουν καταδείξει κατά καιρούς ποικίλους εργασιακούς παράγοντες, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως στρεσογόνοι και μπορεί να επηρεάζουν τη ψυχολογική ή συναισθηματική λειτουργία του ατόμου ακόμα και την σωματική του υγεία. Η αίσθηση αδικίας, το συναδελφικό κλίμα, η ανησυχία για τις προοπτικές εξέλιξης, η σχέση με τον προϊστάμενο, αλλά και η ίδια η περιγραφή θέσης στην οποία απασχολείται το άτομο, αποτελούν ορισμένες από τις πιο συνήθεις

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

αιτίες πρόκλησης εργασιακού στρες. Όλοι αυτοί οι παράγοντες, ανάλογα με την ένταση και τη χρονική τους διάρκεια μπορούν να προξενήσουν και τις αντίστοιχες επιβλαβείς επιπτώσεις στην ψυχολογική, φυσική και πνευματική υγεία των υποκειμένων. Η παρατεταμένη έκθεση του εργαζόμενου ατόμου στο στρες με την ανταπόκριση σε υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, είναι πιθανό να οδηγήσει το άτομο σε κατάσταση έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης και κατά συνέπεια και επαγγελματικής εξουθένωσης (Anderson, 1999).

Το αντιλαμβανόμενο στρες των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την ερευνητική βιβλιογραφία, με εξέταση όλων των διαστάσεών του, όπως ο επιπολασμός του, τα αίτιά του, η σύνδεσή του με παράγοντες όπως το φύλο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τους τρόπους αντιμετώπισής του από το άτομο. Έρευνες στο στρες των εκπαιδευτικών έχουν διεξαχθεί σε πολλές χώρες καταδεικνύουν ότι είναι από τα κατεξοχήν επαγγέλματα που πλήττονται από το στρες. Διαφορετικά επίπεδα στρες έχουν αναφερθεί όσον αφορά το φύλο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποφέρουν από εντονότερο στρες. Επίσης, εντοπίστηκε ότι παράγοντες προσωπικότητας συμβάλλουν κατά πολύ στα επίπεδα αντιλαμβανόμενου στρες, περισσότερο και από τον παράγοντα του φύλου (Montgomery & Rupp, 2005). Το 2006, μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006) κατέδειξε ότι και αυτοί, όπως ακριβώς και οι συνάδελφοί τους σε άλλα κράτη, παρουσιάζουν έντονο στρες και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Οι κύριες πηγές του στρες τους, όπως φαίνεται από την έρευνα, είναι ζητήματα επικοινωνίας με συναδέλφους και μαθητές, το χαμηλό ακαδημαϊκό κίνητρο και επίπεδο, η συμπεριφορά των μαθητών/τριών, καθώς και η μειωμένη υποστήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών από το κράτος.

Οι Maslach και Jackson (1981) περιγράφουν την εμπειρία της εξουθένωσης μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στα «επαγγέλματα βοήθειας» όπου υπάρχει στενή επαφή μεταξύ του εργαζομένου και των ατόμων που λαμβάνουν την υπηρεσία. Ο Friedman (2020) διαπίστωσε ότι τα βασικά συστατικά της εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργιών είναι: η εξάντληση, η αίσθηση της έλλειψης επαγγελματικής εκπλήρωσης και η στάση της αποπροσωποποίησης που εκφράζεται με το να κατηγορούν τους μαθητές.

Αρκετές ερευνητικές μελέτες έχουν καταδείξει τη συσχέτιση μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων και εξουθένωσης (Maslach, 1978. Pines, 1993. Farber, 1998). Με βάση αυτές τις μελέτες, οι συγγραφείς

προτείνουν τέσσερις διαστάσεις σύμφωνα με τις οποίες το περιβάλλον εργασίας μπορεί να περιγράψει σε σχέση με την εξουθένωση: την ψυχολογική, τη δομική, την κοινωνική και την οργανωτική-γραφειοκρατική διάσταση. Η εξουθένωση παρεμποδίζει την αξία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την παροχή βοήθειας σε παιδιά υψηλού κινδύνου. Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να χάσουν την οπτική τους και τα επαγγελματικά τους κίνητρα. Για όσους αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το χώρο της Ειδικής Αγωγής ή να μεταφερθούν σε μια τάξη Γενικής Εκπαίδευσης, αδρανοποιούν επίσης, τον εκπαιδευτικό για απώλεια συγκεκριμένης κατάρτισης και ίσως για απώλεια αρχικών σχεδίων καριέρας (Boe, Bobbitt, & Cook, 1997).

Πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η συνολική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού λειτουργού μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, όπως και την επαγγελματική εξουθένωση. Ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες αφορούν σε θέματα τα οποία δεν μπορούν να τροποποιηθούν, όπως η ηλικία του εκπαιδευτικού, τα χρόνια προϋπηρεσίας, αλλά και ζητήματα εκτός επιρροής του σχολείου (McWherter, 2012, Wright, 2017). Άλλοι παράγοντες, όπως οι διαφορετικοί τύποι ηγεσίας (Bogler & Nir, 2012), οι τύποι ανατροφοδότησης και υποστήριξης (Sass et al., 2011), έχουν επίσης συσχετιστεί με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι προσδοκίες για θέσεις εργασίας, τα προσόντα των εκπαιδευτικών και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι επίσης παράγοντες που έχουν αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Sass et al., 2011).

Πλήθος μελετών δεν υποστηρίζουν καμία σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση από την εργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Οι Blood και συν. (2008) δεν διαπίστωσαν καμία διαφορά στην ικανοποίηση από την εργασία μεταξύ 31 καθηγητών Ειδικής Αγωγής και 31 Γενικής Αγωγής. Οι Billingsley και συν. (2004) δεν διαπίστωσαν συνολική διαφορά στην ικανοποίηση από την εργασία μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αρκετές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί των ταλαντούχων μαθητών έχουν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με θέματα συμπεριφοράς (Stempien & Loeb, 2002).

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΜΕΘΟΔΟΣ

Η ερευνητική στρατηγική πραγματοποιήθηκε με ποσοτική περιγραφική έρευνα. Η αξία των ποσοτικών ερευνητικών πορισμάτων έγκειται: α) στο γεγονός

ότι αυτά μπορούν υπό ορισμένες προϋποθέσεις να γενικευθούν ως συμπεράσματα που ισχύουν για το γενικό πληθυσμό και β) πως αποτελούν αποτελέσματα «αντικειμενικών» στατιστικών αναλύσεων. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε, καθώς εξυπηρετεί στον έλεγχο πολλών θεωρητικών υποθέσεων για το εκάστοτε θέμα που μελετάται σε μεγάλο δείγμα (Κυριαζή, 2011).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τον βαθμό εργασιακής ικανοποίησης, την επαγγελματική εξουθένωση και το αντιλαμβανόμενο στρες σε εργαζόμενους εκπαιδευτικούς λειτουργούς. Επίσης, διερευνά τους διαμεσολαβητικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα οικεία ερευνητικά αντικείμενα.

Πεδίο μελέτης ορίστηκαν οι εκπαιδευτικές κοινότητες της επικράτειας. Πληθυσμό στόχο αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί όλων των ειδικοτήτων, βαθμίδων και τομέων. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με μη τυχαία δειγματοληψία ευκολίας και συλλέχθηκαν 289 άτομα. Στη δειγματοληψία ευκολίας δίνεται η δυνατότητα επιλογής ευκαιριακού δείγματος. Η οικεία δειγματοληψία επιλέχθηκε καθώς είναι μια οικονομική και γρήγορη μέθοδος συλλογής μεγάλου πλήθους δείγματος σε σύντομο χρονικό διάστημα (Cresswell, 2016). Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο δίνει τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων, από μεγάλο αριθμό ατόμων. Περιλαμβάνει κυρίως κλειστές ερωτήσεις, ώστε να είναι εύκολη η ποσοτικοποίηση, η επεξεργασία και η ανάλυση των στοιχείων (Javeau, 2000).

Στο πρώτο του μέρους αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις. Στο δεύτερο από τα όργανα μέτρησης. Αναλυτικότερα, για την Επαγγελματική Ικανοποίηση χρησιμοποιήθηκε το Employee Satisfaction Inventory (Koustelios & Bagiatis, 1997), το οποίο αποτελείται από 24 προτάσεις, τακτικής κλίμακας Likert από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» έως το 5 «συμφωνώ απόλυτα». Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολογεί και καταμετρά έξι παράγοντες: α) τις «συνθήκες εργασίας» (5 προτάσεις), β) το «μισθό» (4 προτάσεις), γ) την «προαγωγή» (3 προτάσεις), δ) τη «φύση της εργασίας» (4 προτάσεις), ε) τον «προϊστάμενο» (4 προτάσεις) και στ') τον «οργανισμό ως ολόκληρο» (4 προτάσεις).

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε ελαφρώς διαφοροποιημένο το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory, MBI-Maslach & Jackson, 1986), το οποίο ελέγχει τρεις παράγοντες: α) συναισθηματικής εξουθένωσης, β) αποπροσωποποίησης, γ) μειωμένης επίτευξης (Maslach

& Jackson, 1986). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις που μετρούν τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη συναισθηματική εξάντληση (9 προτάσεις), την αποπροσωποποίηση (5 προτάσεις), και την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων (8 προτάσεις).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Perceived Stress Scale (P.S.S.), η οποία αξιολογεί την αντίληψη του ατόμου για τις στρεσογόνες εμπειρίες ζώντας από τον ερωτώμενο τα αξιολογήσει τη συχνότητα των συναισθημάτων και των σκέψεων για τα στρεσογόνα γεγονότα και τις καταστάσεις που συνέβησαν τον τελευταίο μήνα. Η κλίμακα του αντιλαμβανόμενου στρες αποτελείται από 14 ερωτήματα με δύο υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αντιπροσωπεύει την αντιληπτή ανικανότητα του ερωτώμενου (1, 2, 3, 8, 11, 12, 14) και η δεύτερη υποκλίμακα την αυτό-αποτελεσματικότητα του ερωτώμενου (4, 5, 6, 7, 9, 10, 13). Οι απαντήσεις είναι σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 0=ποτέ, ως 5=πολύ συχνά). Η βαθμολόγηση γίνεται μετά την αντιστροφή των θετικών και εν συνεχεία συνοψίζοντας συνολικά όλα τα αποτελέσματα (κλίμακα μέτρησης από 0 έως 56). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες είναι όσον αφορά την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α) για το σύνολο των προτάσεων του ερωτηματολογίου είναι $\alpha=0,82$. Η κλίμακα αυτή έχει σταθμιστεί στα Ελληνικά και είναι σύντομη-γρήγορη στη συμπλήρωση.

Η στατιστική ανάλυση της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής (απόλυτες τιμές, συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις) αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απαντήσεις τους. Επιπλέον, μέσω της επαγωγικής στατιστικής εξετάζεται αν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Pearson index & η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.0 (Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS22.0.

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, η αναλογία ανδρών και γυναικών του δείγματος είναι 13,1% και 86,9% αντίστοιχα. Ακόμη, το 55,0% είναι έγγαμο, το 36,0% ανύπαντρο, το 8,0% σε διάσταση/χωρισμένο και το 1% έχει χηρέψει. Επιπλέον, πάνω από το μισό δείγμα, το

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

53,6% έχει μεταπτυχιακό τίτλο, ακολουθούν οι κάτοχοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με 27,3%, ενώ στο 16,6% και στο 2,4% βρίσκονται αντιστοίχως οι κάτοχοι δευτεροβάθμιας - μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι διδάκτορες. Αναφορικά με την απασχόληση, το 51,6% του δείγματος έχει μόνιμη εργασιακή σχέση, το 28,7% είναι αναπληρωτές ΑΠΩ και το 19,7% του δείγματος είναι αναπληρωτές ΑΜΩ. Όσον αφορά τον τομέα υπηρετήσης το 53,6% του δείγματος εργάζεται

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος (Συχνότητες Ποσοστά)

		N	%
Φύλο	Γυναίκα	251	86,9%
	Άνδρας	38	13,1%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/-η	104	36,0%
	Έγγαμος/-η	159	55,0%
	Σε διάσταση/ χωρισμένος/-η	23	8,0%
	Χήρος/α	3	1,0%
Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση / IEK	48	16,6%
	Τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	79	27,3%
	Μεταπτυχιακό	155	53,6%
	Διδακτορικό	7	2,4%
Εργασιακή κατάσταση	Μόνιμος	149	51,6%
	Αναπληρωτής ΑΜΩ	57	19,7%
	Αναπληρωτής ΑΠΩ	83	28,7%
	Ωρομίσθιος	0	0,0%
Τομέας Υπηρετήσης	Γενική εκπαίδευση	93	32,2%
	Ειδική εκπαίδευση	155	53,6%
	ΚΕΔΑΣΥ	41	14,2%
Τύπος Εκπαιδευτικού Πλαισίου	Νηπιαγωγείο	43	14,9%
	Δημοτικό	101	34,9%
	Γυμνάσιο	25	8,7%
	Λύκειο	10	3,5%
	ΚΕΔΑΣΥ	42	14,5%
	ΕΕΕΕΚ- ΕΝΕΕΓΥΛ	68	23,5%

στην Ειδική, το 32,2% στη Γενική και το 14,2% στα ΚΕΣΥ (πλέον ΚΕΔΑ.ΣΥ.). Τέλος, για τον τύπο εκπαιδευτικού πλαισίου παρατηρείται το 34,9% του δείγματος να απασχολείται σε Δημοτικά, το 23,5% σε ΕΕΕΕΚ-ΕΝΕΕΓΥΛ, το 14,9% σε νηπιαγωγεία, το 14,5% σε ΚΕΣΥ/ΚΕΔΑΣΥ, το 8,7% του δείγματος απασχολείται σε γυμνάσια και το 3,5% του δείγματος απασχολείται σε λύκεια.

Πίνακας 2. Ηλικία & Εργασιακή Εμπειρία

	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μ	ΤΑ
Ηλικία	24	67	42,24	9,11
Εργασιακή εμπειρία	0	50	11,68	9,43

Στον πίνακα 2 παρατηρείται ότι η μέση ηλικία του δείγματος είναι τα 42,24 (ΤΑ = 9,11) έτη. Ο μικρότερος σε ηλικία συμμετέχων στην έρευνα είναι 24 ετών και ο μεγαλύτερος 67 ετών. Ακόμα, η μέση εργασιακή εμπειρία είναι τα 11,68 (ΤΑ = 9,43) έτη. Η μικρότερη εργασιακή εμπειρία είναι 0 έτη, ενώ η μέγιστη τα 50 έτη.

Πίνακας 3. Μισθολογικά κλιμάκια

	N	%
1	43	14,9
2	31	10,7
3	38	13,1
4	46	15,9
5	16	5,5
6	15	5,2
7	18	6,2
8	13	4,5
9	9	3,1
10	20	6,9
11	10	3,5
12	3	1,0
13	2	,7
14	8	2,8
15	3	1,0
16	5	1,7
17	3	1,0
18	2	,7
19	4	1,4
Total	289	100,0

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 το 15,9% του δείγματος ανήκει στο 4ο μισθολογικό κλιμάκιο, το 14,9% στο 1ο μισθολογικό κλιμάκιο, το 13,1% στο 3ο μισθολογικό κλιμάκιο, το 10,7% του δείγματος ανήκει στο 2ο μισθολογικό κλιμάκιο και το υπόλοιπο 45,4% του δείγματος ανήκει σε 15 διαφορετικά μισθολογικά κλιμάκια.

Πίνακας 4. Περιοχή

	N	%
Αττική	109	37,7
Θεσσαλονίκη	27	9,3
Επαρχία	153	52,9
Total	289	100,0

Στον πίνακα 4 παρατηρείται το 52,9% του δείγματος να προέρχεται από την επαρχία, το 37,7% από την Αττική και το 9,3% από την Θεσσαλονίκη.

Πίνακας 5. Επαγγελματική ιδιότητα-Κλάδοι

	N	%
ΕΕΠ/ΕΒΠ	184	63,7
Εκπαιδευτικός Αβαθμια & Νηπιαγωγοί	48	16,6
Εκπαιδευτικός Ββάθμια	11	3,8
ΕΑΕ Εκπαιδευτικός Αβάθμιας&Νηπιαγωγοί	19	6,6
ΕΑΕ- Εκπαιδευτικός Ββάθμιας	27	9,3
Total	289	100,0

Στον πίνακα 5 παρατηρείται το 63,7% του δείγματος να προέρχεται από κλάδο ΕΕΠ/ΕΒΠ. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί Α βάρθμιας και νηπιαγωγοί 16,6%, οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ Β' βάρθμιας με 9,3%, οι νηπιαγωγοί Α' βάρθμιας με 6,6% και τέλος με 3,8% οι εκπαιδευτικοί Β' βάρθμιας.

Πίνακας 6. Άδειες κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2020 - 2021

	N	%
Όχι	199	68,9
Άδεια ειδικού σκοπού	45	15,6
Ειδική άδεια ευπαθών ομάδων	8	2,8
Αναρρωτική άδεια	37	12,8
Total	289	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 το 68,9% του δείγματος δεν έχει λάβει κάποια άδεια. Από αυτούς που έλαβαν, το 15,6% έλαβε άδεια ειδικού σκοπού, το 12,8% αναρρωτική άδεια και το 2,8% ειδική άδεια ευπαθών ομάδων.

Πίνακας 7. Χρονικό διάστημα που έλαβαν άδεια

	N	%
0	199	68,9
1	4	1,4
2	12	4,2
3	9	3,1
4	1	,3
5	4	1,4
6	1	,3
7	1	,3
8	1	,3
10	5	1,7
12	2	,7
14	2	,7
15	3	1,0
16	1	,3
20	5	1,7
21	4	1,4
28	1	,3
30	12	4,2
32	1	,3
45	1	,3
55	1	,3
60	9	3,1
90	1	,3
95	1	,3
100	1	,3
110	1	,3
120	1	,3
245	1	,3
250	3	1,0
270	1	,3
Total	289	100,0

Στον πίνακα 7 παρατηρείται ότι το 31,1% του δείγματος έχει λάβει άδεια από 1 ημέρα έως 270 ημέρες.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Πίνακας 8. Κατάσταση υγείας

	Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA
Πόσο καλή είναι η υγεία σας;	1	5	4,23	,78
Βαθμολογείτε την υγεία σας το τελευταίο έτος από 1 έως το 10;	1	10	8,27	1,68

Σύμφωνα με τον πίνακα 8 παρατηρείται τα άτομα του δείγματος να αξιολογούν αρκετά καλό επίπεδο την κατάσταση της υγείας τους όχι μόνο γενικά (M = 4,23, TA = 0,78) αλλά και το τελευταίο έτος (M = 8,27, TA = 1,68).

Πίνακας 9. Η σημαντικότητα των παραγόντων που συμβάλουν στην εργασιακή ικανοποίηση

	M	TA
Ικανοποιητική αμοιβή	3,81	1,23
Η εργασία με τη μορφή πρόκλησης	3,60	1,11
Οι ικανοποιητικές εργασιακές συνθήκες	3,92	1,25
Η υποστηρικτική εποπτεία	3,44	1,37
Η προαγωγή του αισθήματος ασφάλειας και σταθερότητας	3,76	1,31
Ο ακριβής καθορισμός του εργασιακού ρόλου	3,79	1,22
Η δίκαιη μεταχείριση των εργαζομένων	3,97	1,25
Η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο	4,01	1,15
Ο σεβασμός και η αναγνώριση	4,02	1,16
Η επίτευξη των επαγγελματικών στόχων	3,87	1,11
Η διαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση	3,65	1,24

Στον πίνακα 9 παρατηρείται να αξιολογούνται αρκετά άνω του μετρίου η σημασία των παραγόντων που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση και αφορούν την ικανοποιητική αμοιβή (M = 3,81, TA = 1,23), την εργασία με την μορφή της πρόκλησης (M = 3,60, TA = 1,11), τις ικανοποιητικές εργασιακές συνθήκες (M = 3,92, TA = 1,25), την υποστηρικτική εποπτεία (M = 3,44, TA = 1,37), την προαγωγή του αισθήματος ασφάλειας και σταθερότητας (M = 3,76, TA = 1,31), τον ακριβή καθορισμό του εργασιακού ρόλου (M = 3,79, TA = 1,22), την δίκαιη μεταχείριση των εργαζομένων (M = 3,97, TA = 1,25), την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο (M = 4,01, TA = 1,15), τον σεβασμό και την αναγνώριση (M = 4,02, TA = 1,16), την επίτευξη των επαγγελματικών στόχων (M = 3,87, TA = 1,11) και την διαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση (M = 3,65, TA = 1,24).

Πίνακας 10. Προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε πρακτικές ενδυνάμωσης

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Εποπτεία	179	61,94%	110	38,06%
Διαδικασία επιμόρφωσης	39	13,49%	250	86,51%

Στον πίνακα 10 παρατηρείται η πλειονότητα του δείγματος (86,51%) να έχει προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε διαδικασία επιμόρφωσης. Επίσης, σημαντικό ποσοστό, το 38,06% του δείγματος, έχει προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε εποπτεία.

Πίνακας 11. Η σημαντικότητα των μορφών επιμόρφωσης

	M	TA
Εισαγωγική επιμόρφωση	3,25	1,28
Ενδοσχολική με πρόσκληση ειδικών σε θέματα του πλαισίου	3,72	1,25
Εξειδίκευση σε νέες μεθόδους με σεμινάρια έγκυρων φορέων	3,86	1,23
Δια βίου μάθηση με ευθύνη της υπηρεσίας	3,74	1,37

Στον πίνακα 11 παρατηρείται να αξιολογούνται ως προς την σημαντικότητα τους άνω του μετρίου οι

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

μορφές επιμόρφωσης που αφορούν την εισαγωγική επιμόρφωση (M = 3,25, TA = 1,28), την ενδοσχολική με πρόσκληση ειδικών σε θέματα του πλαισίου (M = 3,72, TA = 1,25), την εξειδίκευση σε νέες μεθόδους με σεμινάρια έγκυρων φορέων (M = 3,86, TA = 1,23) και την δια βίου μάθηση με ευθύνη της υπηρεσίας (M = 3,74, TA = 1,37).

Πίνακας 12. Επαγγελματική ικανοποίηση (ESI)

	Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA	Cronbach's alpha
Συνθήκες εργασίας	1,00	5,00	2,87	,86	0,725
Μισθός	1,00	5,00	2,41	,89	0,826
Προαγωγή	1,00	4,33	2,09	,77	0,730
Η φύση της δουλειάς	1,25	5,00	4,16	,59	0,776
Προϊστάμενος	1,00	5,00	3,56	1,00	0,908
Ο οργανισμός ως μια ολότητα	1,00	5,00	2,94	,93	0,870

Σύμφωνα με τον πίνακα 12 παρατηρείται χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης στον τομέα

του μισθού (M = 2,41, TA = 0,89) και της προαγωγής (ευκαιρίες)(M = 2,09, TA = 0,77) ενώ στον τομέα των εργασιακών συνθηκών (M = 2,87, TA = 0,86) και του οργανισμού ως μια ολότητα (M = 2,94, TA = 0,93) παρατηρείται μέτριο επίπεδο ικανοποίησης. Τέλος, παρατηρείται αρκετά καλό επίπεδο ικανοποίησης ως προς την φύση της δουλειάς (M = 4,16, TA = 0,59) και τον προϊστάμενο (M = 3,56, TA = 1,00).

Πίνακας 13.Εργασιακή Εξουθένωση

Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA	Cronbach's alpha
,05	3,79	1,57	,61	0,917

Σύμφωνα με τον πίνακα 13 παρατηρείται χαμηλό επίπεδο εργασιακής εξουθένωσης (M = 1,57, TA = 0,61).

Πίνακας 14.Αντιλαμβανόμενο στρες (PSS)

Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA	Cronbach's alpha
2,00	38,00	21,05	7,29	0,857

Σύμφωνα με τον πίνακα 14 παρατηρείται χαμηλό επίπεδο αντιλαμβανόμενου στρες (M = 21,05, TA = 7,29).

Πίνακας 15. Συσχετίσεις κλιμάκων

	Συνθήκες εργασίας	Μισθός	Προαγωγή ευκαιρίες	Η φύση της δουλειάς	Προϊστάμενος (ο άμεσος)	Ο οργανισμός ως μια ολότητα	Εργασιακή Εξουθένωση	Αντιλαμβανόμενο στρες (PSS)	Ηλικία	Εργασιακή εμπειρία
Συνθήκες εργασίας	1	,378**	,298**	,269**	,266**	,435**	-,462**	-,243**	,016	,040
Μισθός	,378**	1	,327**	,138*	,093	,281**	-,333**	-,060	-,104	-,135*
Προαγωγή ευκαιρίες	,298**	,327**	1	,157**	,143*	,307**	-,260**	-,068	,079	,094
Η φύση της δουλειάς	,269**	,138*	,157**	1	,253**	,285**	-,456**	-,356**	-,023	-,048
Προϊστάμενος	,266**	,093	,143*	,253**	1	,660**	-,272**	-,259**	,007	,034
Ο οργανισμός ως μια ολότητα	,435**	,281**	,307**	,285**	,660**	1	-,364**	-,282**	-,036	-,046
Εργασιακή Εξουθένωση	-,462**	-,333**	-,260**	-,456**	-,272**	-,364**	1	,495**	,053	,124*
Αντιλαμβανόμενο στρες (PSS)	-,243**	-,060	-,068	-,356**	-,259**	-,282**	,495**	1	-,194**	-,146*
Ηλικία	,016	-,104	,079	-,023	,007	-,036	,053	-,194**	1	,737**
Εργασιακή εμπειρία	,040	-,135*	,094	-,048	,034	-,046	,124*	-,146*	,737**	1

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Στον πίνακα 15 και με την χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων της

εργασιακής ικανοποίησης, με την εργασιακή εξουθένωση και το αντιλαμβανόμενο στρες ($p < .01$). Οι εντάσεις κυμαίνονται από χαμηλές μέχρι μέτριες.

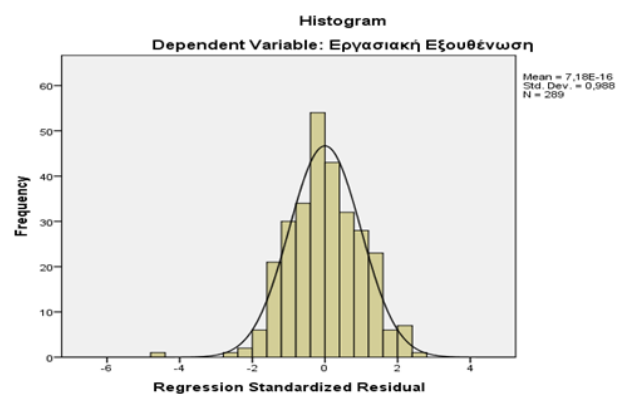
Πίνακας 16. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Model B	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	P Tolerance	Collinearity Statistics	
	Std. Error	Beta				VIF	
1 (Constant)	2,369	,319		7,437	,000		
Συνθήκες εργασίας	-,139	,036	-,195	-3,837	,000	,685	1,460
Μισθός	-,103	,033	-,151	-3,136	,002	,770	1,298
Προαγωγή ευκαιρίες	-,054	,037	-,068	-1,453	,147	,799	1,251
Η φύση της δουλειάς	-,199	,051	-,194	-3,924	,000	,728	1,374
Προϊστάμενος (ο άμεσα)	,001	,035	,001	,024	,981	,530	1,886
Ο οργανισμός ως μια ολότητα	-,010	,041	-,016	-,250	,803	,447	2,237
Αντιλαμβανόμενο στρες (PSS)	,019	,005	,225	3,907	,000	,535	1,870
Φύλο	-,088	,079	-,048	-1,106	,270	,925	1,081
Ηλικία	,008	,003	,118	2,669	,008	,902	1,109
6 (Constant)	2,276	,303		7,511	,000		
Συνθήκες εργασίας	-,151	,034	-,213	-4,428	,000	,767	1,303
Μισθός	-,114	,031	-,167	-3,636	,000	,842	1,188
Η φύση της δουλειάς	-,214	,050	-,209	-4,296	,000	,753	1,328
Αντιλαμβανόμενο στρες (PSS)	,021	,004	,251	4,727	,000	,633	1,580
Ηλικία	,007	,003	,107	2,455	,015	,938	1,067

Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται το γραμμικό μοντέλο με εξαρτημένη μεταβλητή την επαγγελματική εξουθένωση και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης και το αντιλαμβανόμενο στρες (PSS). Για την εύρεση του βέλτιστου μοντέλου εφαρμόστηκε η μέθοδος backward. Το μοντέλο 6 είναι στατιστικά σημαντικό, $F(7, 281) = 40.209$, $p < .01$, $R \text{ square} = .500$. Το μοντέλο δεν έχει πρόβλημα αυτοσυσχέτισης (Durbin Watson = 2,156, αποδεκτές τιμές από 1 – 3) και πολυσυγραμμικότητας ($VIF < 10$). Επιπλέον, δεν υπάρχει πρόβλημα ως προς την υπόθεση της κανονικότητας (Γραφήματα 1 & 2) και της ομοσκεδαστικότητας (Γράφημα 3). Στατιστικά σημαντικές μεταβλητές είναι οι συνθήκες εργασίας ($b = -.151$, $p < .01$), ο μισθός ($b = -.114$, $p < .01$), η φύση της δουλειάς ($b = -.214$, $p < .01$), το αντιλαμβανόμενο στρες ($b = .021$, $p < .01$) και η ηλικία ($b = .007$, $p < .05$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

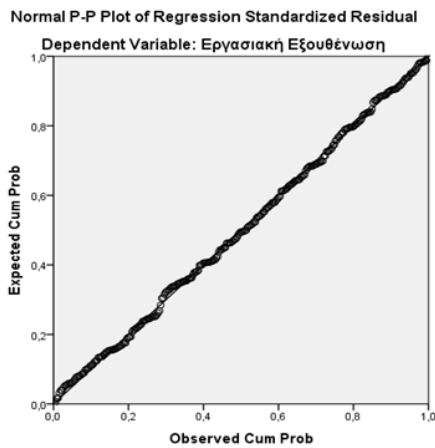
Η παρούσα μελέτη, μέσω της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, προσπάθησε να αποτυπώσει το εργασιακό



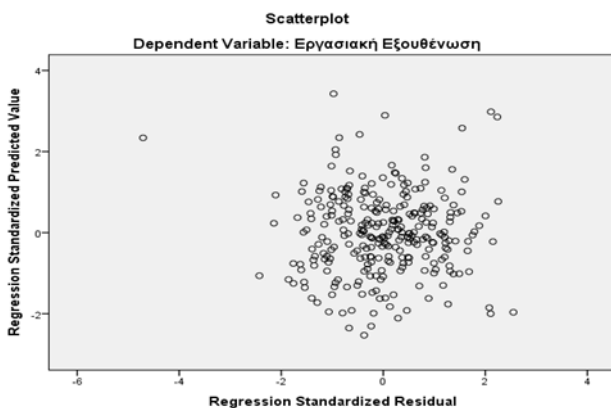
Γράφημα 1. Ιστόγραμμα καταλοίπων

στρες, την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λειτουργών τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσης μελέτης οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν κατά μέσο όρο μέτρια επίπεδα αντιλαμβανόμενου στρες και μέτρια εσωγενή,



Γράφημα 2. Έλεγχος κανονικότητας



Γράφημα 3. Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας

εξωγενή και συνολική επαγγελματική ικανοποίηση. Το παραπάνω εύρημα διαφωνεί με τη μελέτη του Emery (2012) κατά τον οποίο ο κίνδυνος εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής είναι υψηλός. Όμοια η μελέτη του Kaff (2004) ανέδειξε την τάση εγκατάλειψης του πεδίου σε ποσοστό 57% λόγω των σοβαρών δυσκολιών και αναπηριών. Επίσης, σύμφωνα με τους White και Mason (2006), το στρες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής, φαίνεται να είναι παρόμοιο μεταξύ των κρατών.

Ειδικότερα, και σχετίζοντας το στρες με την επαγγελματική ικανοποίηση, συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση. Επομένως, η αύξηση των επιπέδων του αντιλαμβανόμενου στρες των εκπαιδευτικών σχετίζεται με μείωση της εσωγενούς, εξωγενούς και συνολικής επαγγελματικής τους

ικανοποίησης. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η σύγκριση στρες και επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής αντιμετωπίζουν χρόνια το δύσκολο έργο της διδασκαλίας των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο πλαίσιο απαιτητικών εργασιακών περιβαλλόντων. Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να χάσουν τα επαγγελματικά τους κίνητρα και ίσως να αισθάνονται αναποτελεσματικοί (Boe & Cook, 1997).

Εστιάζοντας στα δημογραφικά χαρακτηριστικά η έρευνα δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τα επίπεδα άγχους και στρες. Επίσης, δεν κατέδειξε συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των επιπέδων του στρες. Αντίθετα οι Zabel και Zabel (2001) διαπίστωσαν ότι οι παλαιότεροι, πιο έμπειροι και εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες. Επιπρόσθετα, οι Banks και Necco (1990) συμπέραναν ότι η ηλικία είχε σημαντική σχέση με το άγχος και το στρες. Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν λιγότερο στρες, αλλά και τα χρόνια εμπειρίας φάνηκε να μη σχετίζονταν με το στρες.

Παράλληλα, η έρευνα δεν κατέδειξε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Mohammed (2012), σύμφωνα με τον οποίο δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών λόγω φύλου.

Η παρούσα μελέτη δεν ανέδειξε στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις για τα έτη προϋπηρεσίας, ωστόσο, αναδείχθηκε στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών λειτουργών και των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης. Δηλαδή, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με μελέτες, όπως των McWherter (2012) και Wright (2017), βάσει των οποίων η συνολική ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, όπως η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, συμφωνεί και με την έρευνα του Mohammed (2012), σύμφωνα με τον οποίο διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο ικανοποίησης των ερωτηθέντων λόγω της ηλικίας που ευνοεί τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, η έρευνα των Collie και συν. (2012) διαπίστωσε ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τείνουν να

είναι πιο αφοσιωμένοι. Επιπρόσθετα, η μελέτη των Mohammad et al. (2015) συμπέρανε πως εκείνοι με εμπειρία άνω των 21 ετών έδειξαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από εκείνους με εμπειρία 1 έως 9 έτη.

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας που έγινε με τη μέθοδο της ευκαιριακής δειγματοληψίας προσθέτει περιορισμούς. Η παραπάνω μέθοδος ανήκει στις δειγματοληψίες μη πιθανοτήτων και κατά συνέπεια απευθύνθηκε σε άτομα που ήταν διαθέσιμα και πρόθυμα να συμμετάσχουν. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές δεν μπορεί με βεβαιότητα να ειπωθεί ότι ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Έτσι, οι απαντήσεις στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα τη χρονική στιγμή που αυτή διενεργήθηκε, χωρίς να μπορούν να γενικευτούν με βεβαιότητα σε ολόκληρο το πληθυσμό. Επίσης, το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας προσθέτει νέους περιορισμούς. Από τη μια μεριά, η ανάλυση της αξιοπιστίας των κλιμάκων του είναι από αποδεκτή έως εξαιρετική, καθώς οι κλίμακες έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά συχνά σε ανάλογες έρευνες.

Πρωταρχικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως η πλειοψηφία του δείγματος προήλθε από σχολεία της Αττικής. Ακόμη, απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα αντιπροσωπευτικά. Επιπρόσθετα, ένας περιορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί για την ανάδειξη του θέματος είναι ο χρόνος και η χρήση μόνο της ποσοτικής μεθόδου. Η μακροχρόνια έρευνα, με την επιπλέον χρήση συνεντεύξεων, θα ενίσχυε την καλύτερη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών λειτουργών σχετικά με τα υπό μελέτη ερευνητικά αντικείμενα. Επιπρόσθετα, οφείλει να τονιστεί η ανομοιογένεια του δείγματος των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι εργάζονται σε πολλές και διαφορετικές δομές, γεγονός που διαφοροποιεί τους παράγοντες ανάμεσά τους.

Η διεξαγωγή μιας διαχρονικής συγκριτικής μελέτης των επιπέδων στρες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, προκειμένου να διερευνηθούν διεξοδικά και να καταστούν σαφείς οι παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο σε βάθος χρόνου, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη. Επίσης, μια νέα μελέτη που θα διαθέτει ισάριθμους άνδρες και γυναίκες που εργάζονται στον τομέα και να χρησιμοποιεί και ποιοτικά εργαλεία με σκοπό την τριγωνοποίηση. Αντικείμενο μελλοντικού ερευνητικού ενδιαφέροντος

μπορεί, επίσης, να αποτελέσει η διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού στρες σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, δεδομένων των διαφορών που υφίστανται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα σχετικά με τη θέση των εκπαιδευτικών λειτουργών, τις συνθήκες εργασίας τους, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες προς αυτούς, οι οποίες πιθανόν να επηρεάζουν την εκτίμηση του στρες. Οι διαφορές αυτές θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί κατέχοντας καίρια θέση στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν σαφώς την ποιότητα της διδασκαλίας και το παραγόμενο μαθησιακό προϊόν. Παράλληλα, η επαγγελματική υγεία μπορεί να προαχθεί με τη γνώση αντισταθμιστικών μέτρων, ως προς τη χρήση στρατηγικών μείωσης του στρες. Επιμέρους πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι η εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων, με σκοπό τη μείωση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών λειτουργών με τη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν επίσης, για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία αναφέρονται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς λειτουργούς, εκπαιδευοντας τους σε θέματα διαχείρισης τάξης και παρέχοντας τους τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζονται για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων.

Τέλος, καίριας σημασίας θα ήταν μια διαχρονική συγκριτική μελέτη των επιπέδων στρες σε εκπαιδευτικούς λειτουργούς που εργάζονται στη Γενική και Ειδική Εκπαίδευση, προκειμένου να καταστούν φανεροί οι παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο σε βάθος χρόνου. Τα ευρήματα μιας τέτοιας έρευνας θα είναι ιδιαίτερα σημαντικά και θα αναδείκνυαν τους στρεσογόνους παράγοντες που εμμένουν και επηρεάζουν και τις δύο κατηγορίες εργαζομένων. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και μια έρευνα με δείγμα εκπαιδευτικών λειτουργών που έχουν εργαστεί και στους δύο κλάδους, με σκοπό την καταγραφή των εμπειριών τους και τη μετέπειτα σύγκριση τους.

Άλλα θέματα και μεταβλητές υπο διερεύνηση θα ήταν χρήσιμο να ενταχθούν στα προγράμματα σπουδών είναι η διαχείριση του στρες, της οργάνωσης χρόνου, και οι γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης. Θα ήταν σημαντικό να δοθεί μέριμνα για

μεγαλύτερη αναγνώριση των κλάδων της εκπαίδευσης από τη διοίκηση, την κοινωνία και τους γονείς. Επίσης, αναδείχθηκε η ανάγκη για μεγαλύτερη εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων, στην προετοιμασία, αλλά και στην επιμόρφωσή τους στο χειρισμό δύσκολων συμπεριφορών μαθητών/τριών με τρόπους έγερσης των ενδιαφερόντων τους. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με την υποστήριξη από τη διοίκηση και τους γονείς των μαθητών/τριών, καθώς και τη μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών στις τάξεις ώστε να υπάρχει δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης και μικρότερος φόρτος εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Academy for Educational Development (1995). National dissemination forum on issues relating to special education teacher satisfaction, retention and attrition (Washington, D.C., May 25-26, 1995)
- Ahmed, M. A. (2015). The role of self-esteem and optimism in job satisfaction among teachers of private universities in Bangladesh. *Asian Business Review*, 1(2), 114-120.
- American Association for Employment in Education (2007). Educator supply and demand. Columbus, OH: Author.
- Anderson, V. L., Levinson, E. M., Barker, W., & Kiewra, K. (1999). The effects of mediation on teacher perceived occupational stress, state and trait anxiety, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 14(1), 3-25.
- Ari, M., & Sipal, R. F. (2009). Factors affecting job satisfaction of Turkish special education professionals: predictors of turnover: Türkiye’de özel eğitim uzmanlarının iş doyumunu etkileyen faktörler: İşten ayrılma işaretleri. *European Journal of Social Work*, 12(4), 447-463.
- Banks, S. R., & Necco, E. G. (1990). The effects of special education category and type of training on job burnout in special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4), 187-191.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Blood, I. M., Cohen, L., & Blood, G. W. (2008). Job Burnout in Educational Audiologists: The Value of Work Experience. *Journal of Educational Audiology*, vol, 14, 2007.
- Boe, E., Bobbitt, S., & Cook, L. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30(4), 371-389.
- Boe, E., Cook, L., Bobbitt, S., & Terhanian, G. (1998). The shortage of fully certified teachers in special and general education. *Teacher Education and Special Education*, 21(1), 1-21.
- Boe, E., Cook, L., Bobbitt, S., & Weber, A. (1995). Retention, transfer, and attrition of special and general education teachers in national perspective Retrieved from www.csa.com
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers’ perceived organizational support to job satisfaction: What’s empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Brewer, E., & Clippard, L. (2002). Burnout and job satisfaction among student support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13(2), 169-186.
- Brownhill, S., Wilhelm, K., & Watson, A. (2006). Losing Touch: Teachers on teaching and learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 5-26.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*, 37(4), 681-711.
- Bussing, R., Zima, B. T., & Perwien, A. R. (2000). Self-esteem in special education children with ADHD: Relationship to disorder characteristics and medication use. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(10), 1260-1269.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Cordes, C., & Dougherty, T.. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

- Crutchfield, M. (1997). Who's teaching our children with disabilities? News Digest, 27, 2-25. .
- Data Accountability Center. (2006). Teachers employed (FTE) to provide special education and related services to students ages 6 through 21 under IDEA, Part B, by qualification status and state. Retrieved from Data Accountability Center: https://www.ideadata.org/TABLES31ST/AR_3-2.xls
- Data Accountability Center. (2007). Children and students served under IDEA, Part B, by age group and state. Retrieved from Data Accountability Center: https://www.ideadata.org/TABLES31ST/AR_1-1.xls
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. The clearing house, 73(6), 349-353.
- Drake, B., & Yadama, G. (1996). A structural equation model of burnout and job exit among child protective services workers. Social Work Research, 20(3), 179-188.
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. International Journal of Disability, Development and Education, 47(4), 397-412.
- Emery, H. (2012). A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. British Council, 69, 12-08.
- Farber, B.. (1998). Tailoring treatment strategies for different types of burnout Retrieved from www.csa.com
- Feldner, M., Zvolensky, M., Eifert, G, & Spira, A. (2003). Emotional avoidance: an experimental test of individual differences and response suppression using biological challenge. Behaviour Research and Therapy, 41(4), 403-411.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1986). Variables related to stress and burnout in special education teacher trainees and first-year teachers. Teacher Education and Special Education, 9(1), 9-21.
- Forman, S.. (1982). Stress management for teachers: A cognitive-behavioral program. Journal of School Psychology, 20(3), 180-187.
- Javeau, C., (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. Journal of Applied Psychology, 71(4), 630-640.
- Javeau, C., (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Jenkins, S., & Calhoun, J. F. (1991). Teacher stress: Issues and intervention. Psychology in the Schools, 28(1), 60-70.
- Kaff, M. (2004). Multitasking is multitasking: Why special educators are leaving the field. Preventing School Failure, 48(2), 10-17.
- Koustelios, A. &Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. Educational and Psychological Measurement, 57(3), 469-476..
- Κυριαζή, Ν., (2011). Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measure of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). Maslach burnout inventory. Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McWherter, S. (2012). The Effects of Teacher and Student Satisfaction on Student Achievement. Ανακτημένο από: https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https%253A%252F%252Fscholar.google.gr%252Fscholar%253Fq%253DXin%2520%2526%2520MacMillian%2520teacher%2520satisfaction&hl=el&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2010&as_yhi=2018&httpsredir=1&article=1063&context=education_etd&sei-redir=1#search=%22Xin%22
- Mohammad, N., Rahman, M. K. U., & Haleem, F. (2018). The moderating effect of age, gender and educational level on relationship between emotional intelligence and job satisfaction: An analysis of the banking sector of Pakistan. Middle East Journal of Business, 13(3).
- Mohammed A. (2012). Job satisfaction among special education teachers in Jordan. International Interdisciplinary Journal of Education, 1(3), 48-56. |
- Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective.

- In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds). Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 33-51). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Ρούσος, Α. Π. & Τσαούσης Γ., (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Τόπος.
- Sass, D. A., Seal, A. K., & Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special education*, 23(5), 258-267.
- White, M., & Mason, C. Y. (2006). Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: Perspectives from new teachers and mentors. *Teacher Education and Special Education*, 29(3), 191-201.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.
- Wright, C. F. (2017). Teacher stress and curriculum reform: An illustrative example with the “Growth Mindset” movement (Doctoral dissertation).
- Zabel, R. H., & Zabel, M. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter?. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.

Ισοτιμία στην Εργασία: Η ανάγκη συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Ελένη Λάππα

ΠΕ80-Ειδική Παιδαγωγός, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΣΜΕΑΕ Δυτικής Αττικής

Μαρίνα Αρμένη

Φιλολόγος, Ειδική Παιδαγωγός, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, Συνεργαζόμενη Σύμβουλος στο πρόγραμμα “My Career” του JA Greece

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πραγματικότητα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ότι δεν είναι ικανή ώστε η καθοδήγησή τους να μπορέσει να τους οδηγήσει σε επαγγελματικό δρόμο. Η δυνατότητά τους προς την αυτονόμηση, την κοινωνική ένταξη, αλλά και η ευκαιρία για τη δημιουργία ενός βιώσιμου γι’ αυτούς μέλλοντος μέσω της εργασίας παραμερίζονται και τα άτομα αυτά μένουν χωρίς τα απαραίτητα εφόδια για την επαγγελματική τους πορεία. Συμπληρωματικά, από τη χώρα μας απουσιάζει το κατάλληλο νομικό πλαίσιο που να φροντίζει για την επαγγελματική αποκατάσταση και τις καθημερινές συνθήκες εργασίας στον επαγγελματικό χώρο που θα βρεθούν. Είναι ανάγκη να δημιουργηθεί το κατάλληλο νομοθετικό πλαίσιο που θα περιλαμβάνει επαγγελματικό προσανατολισμό, ένταξη επιχειρήσεων για επαγγελματική αποκατάσταση, ενημέρωση όλων για την ένταξή τους και πρόσωπα (επόπτες, συμβούλους κ.ά.) που θα αναλάβουν την καθοδήγηση όλων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή κοινωνία, όπου κυριαρχούν συνθήκες μεγάλης πολυπλοκότητας, ρευστότητας και αβεβαιότητας, γίνεται πλέον αναγκαία η ύπαρξη υποστηρικτικών διαδικασιών. Με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο αυτές οι διαδικασίες βοηθούν τα άτομα στη λήψη αποφάσεων διευκολύνοντας την προσαρμογή τους στις συνεχείς μεταβάσεις της ζωής τους. Μια από τις σημαντικότερες αποφάσεις είναι η επιλογή επαγγέλματος καθιστώντας τον θεσμό του Επαγγελματικού Προσανατολισμού αναγκαίο.

Ειδικά για μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα που αντιμετωπίζει κοινωνικό αποκλεισμό, όπως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συμβουλευτική και ο Σ.Ε.Π.

(Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός) είναι απαραίτητα και η πολιτεία στοχεύει στην κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση αυτών των ατόμων. Η κοινωνικοποίηση των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) απαιτεί τη λειτουργική τους αποκατάσταση, την εκπαίδευσή τους, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική τους κατάρτιση. Για όλα αυτά βασική προϋπόθεση είναι η αλληλοαποδοχή και η ισοτιμία μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Ωστόσο, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμεΑ, όπως η αντίληψη ότι η σωματική αρτιότητα και το σθένος καθορίζουν την παραγωγικότητα, δε λείπουν από την κοινωνία μας. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας μειώνει τις μειονεξίες και διευκολύνει την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων αυτών περισσότερο από ποτέ, ωστόσο, η έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας και παιδείας δυσχεραίνει την αποκατάστασή τους. Ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού πρέπει, μεταξύ άλλων, να στοχεύει στην αλλαγή της στάσης και της αντίληψης της κοινωνίας απέναντι στα ΑμεΑ

Στο πλαίσιο αυτό εκπονήθηκε η παρούσα εργασία με κύριο στόχο τη διερεύνηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη συμβουλευτική σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Αναπτύσσονται οι ορισμοί, οι στόχοι και τα προβλήματα του Σ.Ε.Π. των ΑμεΑ καθώς και το προφίλ και τα προβλήματα των ατόμων αυτών. Η εργασία επικεντρώνεται στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των ΑμεΑ και στις πρακτικές προσέγγισής τους και παρουσιάζεται δράση συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού στο Ειδικό Λύκειο της Βέροιας. Τέλος, περιλαμβάνονται οι προσωπικές εκτιμήσεις και προτάσεις των συγγραφέων εστιάζοντας στον ρόλο του επόπτη.

ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ορισμός ΑμεΑ

Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΑμεΑ) θεωρούνται τα άτομα εκείνα που έχουν κάποιο μειονέκτημα, ελάττωμα ή ανικανότητα. Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο ορισμό του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίζεται ότι: «Ο όρος ΑΜΕΑ περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή αισθήματα κατωτερότητας που οφείλονται σε σωματικές βλάβες συμπεριλαμβανομένων και των βλαβών των αισθήσεων ή σε ψυχικές ή διανοητικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή απαγορεύουν την εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας, η οποία θεωρείται φυσιολογική για έναν άνθρωπο» (Σταθόπουλος, 2005).

Επιπλέον, σύμφωνα με το νόμο για τη «δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» Ν.1566/85, ως άτομα με ειδικές ανάγκες στα οποία παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση χαρακτηρίζονται «τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση, ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξης τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους στο κοινωνικό σύνολο» (Δελλαουσάδας Λ., 2004)

Ο ορισμός της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, όπως δίνεται στην ηλεκτρονική της σελίδα στην κατηγορία Αναπηρίες (Disabilities), είναι ο εξής: «Ο όρος αναπηρίες είναι ένας όρος που περιλαμβάνει τις βλάβες, τους περιορισμούς δραστηριοτήτων και τα κωλύματα συμμετοχής. Βλάβη είναι ένα πρόβλημα σωματικής λειτουργίας ή κατασκευής. Περιορισμός δραστηριοτήτων είναι μια δυσκολία που αντιμετωπίζει ένα άτομο, ενώ προβαίνει σε μια εργασία ή δραστηριότητα. Κώλυμα συμμετοχής είναι ένα πρόβλημα που βιώνει ένα άτομο σε διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Συνεπώς, η αναπηρία είναι ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο φαινόμενο που αντανακλά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του σώματος ενός ατόμου και στα χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία ζει το άτομο αυτό».

Ως εκ τούτου, Α.Μ.Ε.Α. (Άτομα με Ειδικές Ανάγκες) θεωρούνται τα άτομα που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών

ιδιαιτεροτήτων. Αυτά τα άτομα χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, η οποία συνδυάζει προσαρμογές του προγράμματος και της διδασκαλίας, υποστηρικτική εργασία και δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης για την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών (Παντελιάδου, 2004).

Τα άτομα με αναπηρία αποτελούν το 9-12% του συνολικού πληθυσμού της Ευρώπης, αριθμώντας περίπου 37.000.000 άτομα. Σε παγκόσμια κλίμακα, ο αριθμός αυτός φτάνει τα 610.000.000. Στην Ελλάδα, περίπου το 12-14% του πληθυσμού είναι άτομα με κάποια μορφή αναπηρίας ανεξάρτητα από την αιτία της αναπηρίας τους (Ειδικό βιβλίο, <http://www.aegean.gr/site/3>).

Ο νόμος 2817/2000 αντικαθιστά τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες,» που υπήρχε στην προηγούμενη νομοθεσία, με τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» Σύμφωνα με τον νόμο, αυτά τα άτομα παρουσιάζουν ιδιαίτερα σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση και την προσαρμογή λόγω σωματικών, διανοητικών, συναισθηματικών, ψυχολογικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται άτομα με νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, σημαντικά προβλήματα όρασης ή ακοής, σοβαρά ορθοπεδικά ή νευρολογικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (αρ.1) (Συριοπούλου-Δελλή Χ., 2005).

Κατηγοριοποίηση ατόμων με ειδικές ανάγκες

Σύμφωνα με το Άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 του Υπουργείου Παιδείας, ορίζεται ως «μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» η κατηγορία των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται ιδίως οι μαθητές με νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και άλλες διαταραχές, όπως διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και ψυχικές διαταραχές. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες λόγω κακοποίησης, γονεϊκής

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

παραμέλησης, εγκατάλειψης ή ενδοοικογενειακής βίας ανήκουν επίσης στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ορίζεται ότι οι μαθητές που έχουν εκδηλωμένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα σε υψηλό βαθμό που υπερβαίνουν τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα ανήκουν επίσης στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τους οποίους επιδιώκεται η ανάπτυξη προγραμμάτων και αξιολόγησης ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Εκπαίδευση ΑμεΑ

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) αποτελεί το σύνολο των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτές οι υπηρεσίες διασφαλίζουν την ολοκληρωμένη εκπαίδευση των μαθητών προσφέροντας ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική ανεπάρκεια και αυτονομία (Ν. 3699/2008).

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση έχει ως στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να τους καταστήσει ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, η Ε.Α.Ε. επιδιώκει την οργανωμένη ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, όπου είναι εφικτό, την προώθηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη και αποδοχή στην κοινωνία.

Τα ειδικά σχολεία προσφέρουν ένα περιβάλλον που προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες των μαθητών παρέχοντας εξατομικευμένη στήριξη, που συχνά τα κανονικά σχολεία δεν είναι σε θέση να προσφέρουν, αποτελώντας έτσι σημαντική εναλλακτική πρόταση για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Η κατάσταση σήμερα - Τα κυριότερα προβλήματα των ΑμεΑ

Ο έφηβος με ειδικές ανάγκες έχει ανάγκη επαγγελματικού προσανατολισμού, συμβουλευτικής και καθοδήγησης σχετικά με τα επαγγελματικά του σχέδια, τις δυσκολίες και τις φιλοδοξίες του. Ωστόσο, εξαιτίας της έλλειψης στον τομέα αυτόν έρχεται αντιμέτωπος είτε με τη

χρόνια ανεργία, είτε με εργασία σε περιβάλλοντα που δεν σχετίζονται με τα πραγματικά ενδιαφέροντά του και τις ικανότητές του, μια κατάσταση που αφορά:

Την κοινωνική προκατάληψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό, που παραμένουν διαρθρωτικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας. Έχει αποδειχθεί ότι τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ για ένταξη στην αγορά εργασίας δεν σχετίζονται τόσο με την αναπηρία τους, όσο με την αντιμετώπιση από τους εργοδότες και συναδέλφους τους, που συνιστά σημαντικό στοιχείο αποκλεισμού τους.

Την ελλιπή εκπαίδευση. Με την είσοδο των νέων τεχνολογιών στην αγορά εργασίας συντελούνται διαρκείς αλλαγές και τα ΑμεΑ ενδέχεται να μην έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ή την κατάλληλη εκπαίδευση για να γίνουν ανταγωνιστικά στο χώρο αυτό με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους. Παράλληλα, ορισμένα ειδικά σχολεία ενδέχεται να μην προσφέρουν επαρκή προετοιμασία και εκπαίδευση για τις ανάγκες και τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας και έτσι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας λόγω έλλειψης υποστήριξης ή προγραμμάτων που να τους βοηθούν σε αυτό.

Τη δυσκολία των εργοδοτών. Πολλοί εργοδότες εξαιτίας του στίγματος και των προκαταλήψεων που υπάρχουν πιθανόν να μην είναι διατεθειμένοι να προσλάβουν άτομα από ειδικά σχολεία. Ταυτόχρονα, η ελλιπής ενημέρωσή τους σχετικά με τα οφέλη απ' την απασχόληση των ΑμεΑ στις επιχειρήσεις τους ενδεχομένως συμβάλλει στον αποκλεισμό των ΑμεΑ απ' την εργασία. Οι εργοδότες, για παράδειγμα, που απασχολούν άτομα με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν επιχορήγηση από τη ΔΥΠΙΑ για μέρος των αποδοχών ή για την εργονομική διευθέτηση του χώρου εργασίας, κάτι που αρκετοί αγνοούν.

Τα πιθανά κενά στην νομοθεσία ή τη μη εφαρμογή των υπαρχουσών νομοθετικών διατάξεων, που στοχεύουν στην προστασία και ενίσχυση της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία. Το κενό αυτό περιορίζει την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας. Υπάρχει φυσικά ο νόμος 2643/98 που μεριμνά για τα δικαιώματά τους, ωστόσο χρειάζονται στοχευμένες νομοθετικές ρυθμίσεις.

Την έλλειψη ολοκληρωμένου κεντρικού σχεδιασμού από την πολιτεία, που να συνδυάζει τις ανάγκες των ΑμεΑ με την εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση

και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Την έλλειψη υποδομών πρόσβασης για τα ΑμεΑ, όπως προσβάσιμα κτήρια και μέσα μαζικής μεταφοράς, που καθιστούν δύσκολη τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή.

Τα άτομα με αναπηρία, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη, βιώνουν συχνότερα την ανεργία, την συνεχή εξάρτηση από τις οικογένειές τους και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Δελλασούδας, 2002). Η εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ένταξη στην αγορά εργασίας, αλλά δεν είναι ο μόνος. Σημαντικοί παράγοντες είναι επίσης η έλλειψη εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο μειωμένος αριθμός θέσεων εργασίας, οι προκαταλήψεις των εργοδοτών και η έλλειψη προσβασιμότητας του εργασιακού χώρου και των τεχνικών βοηθημάτων.

Υπάρχει, βέβαια, και η αισιόδοξη πλευρά σε αυτή την κατάσταση. Μη κυβερνητικοί οργανισμοί παρέχουν υποστήριξη στα άτομα αυτά και τα εντάσσουν σε προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης. Μια τέτοια περίπτωση αφορά το τμήμα της παρούσας εργασίας, που αφορά στη δράση στο ΕΝ.Ε.ΓΥ.Λ Βέροιας. Παράλληλα, εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για άτομα με αναπηρία προετοιμάζοντάς τα για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας ή και διασυνδέοντας την εκπαίδευση με αυτή. Κάθε χρόνο η ΔΥΠΙΑ, λόγω χάρη, καταρτίζει πρόγραμμα εκπαίδευσης ανάλογα με τις ανάγκες των ατόμων μετά από πρόταση των εργοδοτών. Υπάρχει, παράλληλα, και η νομοθεσία στην Ελλάδα που προστατεύει τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τον νόμο 2643/98, μια επιχείρηση που απασχολεί πάνω από 50 άτομα υποχρεούται, ώστε το 8% αυτών να είναι ΑμεΑ. Επίσης, ο νόμος εξομοιώνει τα άτομα αυτά πλήρως, ανάλογα με τα προσόντα τους, με το υπόλοιπο προσωπικό ως προς τους όρους εργασίας, την αμοιβή, τις προαγωγές και γενικά τις συνθήκες εργασίας. Κάτι εξίσου θετικό, που δεν πρέπει να παραβλέπεται, είναι η γενικότερη ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σχετικά με τα θέματα των ατόμων με αναπηρία. Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών τους και των θεμάτων που τα αφορούν, ωστόσο απαιτείται περαιτέρω προσπάθεια για την επίτευξη μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας στην αγορά εργασίας.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Συμβουλευτική : Ορισμός

Με τον όρο επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική αναφερόμαστε σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα πληροφόρησης και εμπειριών, που συντονίζεται από έναν ειδικό. Αυτό το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου μέσα από μια σειρά διαδικασιών, υπηρεσιών και τεχνικών (Βίκη et al., 2007). Ειδικά στην περίπτωση των ΑμεΑ, εφαρμόζεται ατομική αντί για ομαδική συμβουλευτική. Στόχος είναι να αναπτύξουν τα άτομα αυτά βασικές δεξιότητες, αυτοσυντήρησης, αυτοδιαχείρισης και κοινωνικοποίησης, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν κάποια μορφή πρακτικής εμπειρίας. Ο σύμβουλος ωστόσο πρέπει να γνωρίζει την ισχύουσα νομοθεσία για τα ΑμεΑ, τις διαθέσιμες θέσεις στην αγορά εργασίας, τα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού για τα ΑμεΑ, τα χαρακτηριστικά κάθε αναπηρίας και να συνεργάζεται ανοιχτά με άλλους ειδικούς

Ο Νόμος 2643/98 αποτελεί την κύρια νομοθεσία στην Ελλάδα σχετικά με την απασχόληση των ατόμων αυτών και είναι γνωστός ως «Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών και άλλες διατάξεις». Προβλέπει την απασχόληση ατόμων ειδικών κατηγοριών σε δημόσιες υπηρεσίες, νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ.), Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) και στον ιδιωτικό τομέα, σε προκαθορισμένο ποσοστό. Περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τον διορισμό ή την πρόσληψη αυτών των ατόμων σε διάφορες δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς.

Οι Νόμοι 2956/2001 και 3227/2004 εισάγουν αλλαγές στον Ν. 2643/1998, θεσπίζοντας το αυτοτελές δικαίωμα προστασίας και ανοίγοντας τον στενό δημόσιο τομέα για τα άτομα με αναπηρία. Επιπλέον, ρυθμίζουν διαδικαστικά ζητήματα για την εφαρμογή του νόμου με αξιοκρατία και δίκαιη κατανομή θέσεων εργασίας. Με τον Ν. 2839/2000 (άρθρο 3) καταργήθηκε η απαγόρευση απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία στο δημόσιο τομέα, η οποία παραβίαζε τα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα.

Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός : Ορισμός - στόχοι

Όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό, δεν

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

μπορεί να οριστεί καθολικά με μία έννοια, ωστόσο παρουσιάζεται ως μια δραστηριότητα διαπαιδαγώγησης ή ως μια βοήθεια στο άτομο να αναπτυχθεί επαγγελματικά, προκειμένου να μπορεί να κάνει τις δικές του επιλογές προς την επαγγελματική κατεύθυνση που επιθυμεί (Κασσωτάκης, 2004). Ωστόσο, σύμφωνα με το Ν. 2525/97, άρθρο 10 «ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στοχεύει στην συμβουλευτική στήριξη των μαθητών κατά τα διάφορα στάδια ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους σε συνδυασμό με την έγκυρη και πολύπλευρη πληροφόρησή τους για τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές με απώτερο σκοπό την αρμονική και ενεργό ένταξη τους στο κοινωνικό γίνεσθαι» (www.minedu.gov.gr)

Ο στόχος του Σ.Ε.Π. είναι να υποστηρίζει και να ενημερώνει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα για ζητήματα σπουδών, επαγγελματικής πορείας και επιλογών ζωής. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποσκοπεί κυρίως στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Σήμερα, αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η αγορά εργασίας στο πλαίσιο της ενοποιημένης Ευρώπης είναι πολύ πιο ανταγωνιστική και παγκοσμιοποιημένη.

Ο ρόλος της Συμβουλευτικής. Ο ρόλος του συμβούλου

Οι ταχύτατοι ρυθμοί της τεχνολογικής ανάπτυξης, η ρευστότητα στο χώρο εργασίας, οι κοινωνικές εξελίξεις, η αναθεώρηση των παραδοσιακών αξιών και του ρόλου της οικογένειας και του σχολείου είναι κάποιοι μόνο από τους παράγοντες που κάνουν επιτακτική την ανάγκη για καθοδήγηση και συμπαράσταση τα τελευταία χρόνια. Η Συμβουλευτική εντάσσεται στους «θεσμούς της επικούρησης του ανθρώπου» (Δημητρόπουλος Ε., 1993), οι οποίοι αποτελούν απάντηση στην προαναφερθείσα ανάγκη του. Υπό ένα γενικό πρίσμα, λοιπόν, έχει ως αντικείμενο τη διευκόλυνση της προσωπικής και διαπροσωπικής λειτουργικότητας του ατόμου σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων της ζωής του.

Ο Carl Rogers το 1942 με την ατομοκεντρική προσέγγιση του ορίζει τη Συμβουλευτική ως τη διαδικασία μέσω της οποίας θα βοηθηθεί το άτομο να πετύχει μια εποικοδομητική αλλαγή με τη θέλησή του στην προσωπικότητά του. Η θεώρηση αυτή εμπλέκει όρους όπως αυτογνωσία, αυτοπραγμάτωση και προσωπική

ανάπτυξη του συμβουλευόμενου, ικανότητες τις οποίες μέσω της συμβουλευτικής σχέσης ο Σύμβουλος με την ισχυρή προσωπικότητά του βοηθά να τις αποκτήσει. Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι ο ρόλος της συμβουλευτικής έχει ως άμεσο σκοπό να αποκτήσει το άτομο όσο το δυνατόν πληρέστερη γνώση του εαυτού του, δηλαδή μια πιο ρεαλιστική εσωτερική σχέση. Να αποκτήσει, με άλλα λόγια, μία θετική εικόνα του εαυτού και μία θετική θεώρηση ακόμα και των αδύνατων σημείων του (Δημητρόπουλος, 2000). Η προσωπικότητα του Συμβούλου, άλλωστε, έχει πολύ μεγάλη σημασία, για να μπορεί να θεωρηθεί ικανός να βοηθήσει έναν συνάνθρωπό του, σύμφωνα με την προσωποκεντρική αυτή ερμηνεία του Rogers.

Η αποτελεσματικότητα του Συμβούλου και η τήρηση των αρχών της Συμβουλευτικής συνίσταται σε συγκεκριμένα προσόντα, τα οποία χρειάζεται να έχει και σηματοδοτούν και την προσωπική του φιλοδοξία (Μυλωνά-Καλαβά, 2001):

- Να αγαπάει και να ενδιαφέρεται για το συνάνθρωπό του.
- Να σέβεται τη διαφορετική γνώμη του άλλου.
- Να είναι απαλλαγμένος από φανατισμούς, πάθη, έμμονες ιδέες και προκαταλήψεις
- Να είναι ευαισθητοποιημένος με τα προβλήματα της ανθρωπότητας.
- Να είναι ενημερωμένος και προσγειωμένος στη σύγχρονη πραγματικότητα.
- Όλα τα παραπάνω να εκφράζονται με ειλικρίνεια και γνησιότητα.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση, ιδιαίτερα, θεωρεί μια συμβουλευτική σχέση αποτελεσματική, όταν ο Σύμβουλος δείχνει έναν «άνευ όρων» σεβασμό για τον συμβουλευόμενο, ζεστασιά, ενδιαφέρον, γνησιότητα και κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Πρόκειται για μια πολύπλοκη σχέση, που απαιτεί υψηλό βαθμό αυτογνωσίας του Συμβούλου, πλατιά θεωρητική ενημέρωση - κυρίως σε θέματα Επικοινωνίας και Συμβουλευτικής- και, βέβαια, γνώση και κριτική προσέγγιση μεθόδων, εργαλείων, δεξιοτήτων και τεχνικών.

Δεξιότητες Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού πρέπει να είναι ενήμερος για τις διαρκώς μεταβαλλόμενες

κοινωνικο-οικονομικές και εργασιακές συνθήκες και να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Οφείλει να μπορεί να τις αναλύει και να αξιολογεί τις τάσεις και τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα. Πρέπει επίσης να αναπτύσσει στρατηγικές και προγράμματα για την επίτευξη επαγγελματικών στόχων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη για την επιλογή επαγγελμάτων και την επίτευξη εργασιακής ένταξης. Τέλος, οφείλει να ενισχύει την αυτονομία και τις δεξιότητές τους, ώστε να μπορούν να παίρνουν αυτόνομα αποφάσεις σχετικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Για να μπορέσει ο σύμβουλος να βοηθήσει το άτομο, πρέπει να ακολουθήσει ένα μοντέλο συστημικής παρέμβασης. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εργαστεί όχι μόνο με το ίδιο το άτομο, αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον του, όπως η οικογένεια, το σχολείο και οι φίλοι του. Ο στόχος είναι να ενσωματωθεί το άτομο στο περιβάλλον του με αποδοχή και υποστήριξη από τους γύρω του, όταν αυτό χρειαστεί. Ο σύμβουλος είναι κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος. (Βίκη & Παπάνης, 2007)

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι η συστηματική βοήθεια και υποστήριξη που προσφέρεται από εξειδικευμένους επιστήμονες. Αυτή επιτρέπει στο άτομο, σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του, να αναγνωρίζει τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του, να λαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη σταδιοδρομία του και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη ισορροπία μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής του ζωής. Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός συνιστούν έναν ενιαίο θεσμό, ενεργό καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής του ατόμου, γι' αυτό και ονομάζεται Δια Βίου Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός ή Δια Βίου ΣΥΕΠ.

Στην περίπτωση των ΑμεΑ, όπου η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού στις μέρες μας διαφαίνεται ολοκράθως στη δομή της ελληνικής κοινωνίας, όπου πολλά άτομα οδηγούνται στην κοινωνική περιθωριοποίηση και

τον στιγματισμό δίχως να μπορούν να εκφράσουν τα κοινωνικά τους δικαιώματα και την προσωπική τους άποψη (Φακιάλας, 2004), ο ρόλος της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού έχει είτε προληπτικό είτε διαρθρωτικό χαρακτήρα και στόχο την εξομάλυνση της κοινωνικής περιθωριοποίησης των ατόμων. Οι υπηρεσίες της ΣΥΠ μπορούν να αποβούν ωφέλιμες κατά ουσιαστικό τρόπο στις ομάδες αυτές, εφόσον είναι εύκολα προσβάσιμες και προσαρμοσμένες στις δυνατότητες και ανάγκες των ομάδων. Ωστόσο πρέπει ο σύμβουλος να διαθέτει την απαραίτητη εξειδίκευση και κοινωνική ευαισθησία. Επίσης πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει διάφορα θέματα, όπως τη στάση της κοινωνίας απέναντι στην κατά περίπτωση ομάδα, τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, καθώς και τις ανάγκες και τα δικαιώματα της κάθε ομάδας, γιατί μόνο κατά αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να οδηγήσει το συμβουλευόμενο σε κατάσταση ετοιμότητας, ώστε να έχει την ελεύθερη επιλογή για τον βαθμό και τον τρόπο συμμετοχής του στο κοινωνικό γίνεσθαι (Φακιάλας, 2004).

ΑΝΑΓΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Τα ΑμεΑ, ως ευπαθής κοινωνική ομάδα, αντιμετωπίζουν υψηλές πιθανότητες κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού. Η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί βασική προϋπόθεση τόσο για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία όσο και για την προσωπική τους ισορροπία και ανάπτυξη. Για αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η εξατομικευμένη προσέγγιση κάθε περίπτωσης αναπηρίας. Ο τελικός στόχος είναι η εκμάθηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα ολοκληρωμένο σύστημα συμβουλευτικής υποστήριξης και επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με αναπηρία.

Τα περισσότερα άτομα με αναπηρία συχνά βρίσκονται εκτός της αγοράς εργασίας. Πολλά από αυτά αντιμετωπίζουν την προοπτική μακροχρόνιας ανεργίας, μερικής απασχόλησης ή εργασίας χωρίς ενδιαφέρον. Ο αποκλεισμός από την εργασία και οι συνεπαγόμενες οικονομικές δυσκολίες επιδεινώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Συνήθως, μετά το πέρας της σχολικής εκπαίδευσης παραμένουν στο σπίτι περιμένοντας το επίδομα προνοίας. (Λογαράς, 2013) Αυτό συμβαίνει, διότι η θεσμοθέτηση της ένταξης από το κράτος δεν συνοδεύτηκε από την εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Μια τέτοια πολιτική θα περιλάμβανε νέα αναλυτικά προγράμματα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναθεώρηση των εκπαιδευτικών αξιών και στόχων, καθώς και την αποδοχή της διαφορετικότητας από την κοινωνία. (Ζώνιου & Σιδέρη, 2004)

Βασική προϋπόθεση, για να ενταχθούν κοινωνικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι η εργασιακή τους ένταξη δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να αλληλοεπιδρούν με συναδέλφους και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της κοινότητας. Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου και ενσωματώνονται στην κοινωνία με φυσικό τρόπο. Παράλληλα ενισχύεται η αυτονομία τους και κατά συνέπεια η αυτοεικόνα τους, η αίσθηση επίτευξης, η αυτοπεποίθησή τους και ενδυναμώνονται συναισθηματικά, μια και αισθάνονται παραγωγικά. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι μέσω της εργασίας αποκτούν πόρους. Έτσι ανακουφίζεται και αποφορτίζεται η οικογένειά τους τόσο σε πρακτικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

ΤΙ ΛΕΝΕ ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Ως το 2008 τα μόνα επίσημα στατιστικά στοιχεία για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης προέρχονται από δύο δημοσιεύματα της Eurostat (Στατιστική Υπηρεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Σύμφωνα με αυτά, ενώ ένα άτομο παραγωγικής ηλικίας (16 - 64 ετών) που ανήκει στο γενικό πληθυσμό έχει πιθανότητα 66% να βρει δουλειά ή να δημιουργήσει δική του επιχείρηση, για ένα άτομο με μια ελαφριά αναπηρία η πιθανότητα αυτή μειώνεται στο 47% και για ένα άτομο με βαριά αναπηρία στο 25%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης «Αναπηρία και Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση: ώρα για αλλαγή, εργαλεία για την αλλαγή», από το σύνολο του εργατικού δυναμικού με αναπηρία, μόνο το 30,5% απασχολείται. Τα υπόλοιπα άτομα με αναπηρία είτε είναι άνεργα (20,8%) είτε άεργα (42%). Επιπλέον, σε αυτήν τη μελέτη αναφέρεται ότι το 57% των ατόμων με αναπηρία που εργάζονται κατατάσσονται στο χαμηλόμισθο προσωπικό, ενώ το 42% των ατόμων με αναπηρία εξαρτάται από τα επιδόματα αναπηρίας. Κύριο συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι, τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια πληθυσμιακή ομάδα που είναι ιδιαίτερα εκτεθειμένη στον κίνδυνο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού και πως υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ της ανεργίας τους από την μία πλευρά και της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού τους από την άλλη (Βαρδακαστάνης

Γ.,2008)

Νεότερες έρευνες, ωστόσο, δείχνουν ότι το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία 20-64 ετών που μετέχουν στον ενεργό πληθυσμό είναι 23,7%. 6 στους 10 νέους με αναπηρία, ηλικίας 16-24 ετών και 5 στους 10 ηλικίας 25-34 ετών έχουν αισθανθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών ή και περισσότερο, άδικη μεταχείριση σε κάποιο τομέα της ζωής τους, ότι δεν έχουν, για παράδειγμα, ίσες ευκαιρίες με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους ή ότι βιώνουν κάποιας μορφής αποκλεισμό λόγω των περιορισμών τους. Η συντριπτική πλειονότητα των νέων με αναπηρία, όχι μόνο βρίσκεται εκτός εργατικού δυναμικού σε ποσοστό 84%, αλλά ταυτόχρονα είναι και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας: το 82% των οικονομικά ανενεργών ατόμων με αναπηρία και ηλικία 15-44 ετών, δεν παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (socialpolicy,2023)

Η ΠΡΑΞΗ - Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. ΒΕΡΟΙΑΣ**Το πρόγραμμα “My Career”**

Όπως αναφέρθηκε, ο επαγγελματικός προσανατολισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες καθίσταται υψηλής σημασίας, ωστόσο απουσιάζει από την πλειοψηφία των ειδικών σχολείων. Σε αυτό το μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στη δράση που υλοποιήθηκε την τρέχουσα χρονιά στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) Βέροιας με αφορμή το πρόγραμμα “My Carrer” της Junior Achievement Greece. Η Junior Achievement Greece είναι ένας Μη Κερδοσκοπικός Οργανισμός, που υλοποιεί ετησίως διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα καθοδήγησης των νέων στην εύρεση της δικής τους θέσης εργασίας. Ένα εξ αυτών είναι το πρόγραμμα “My Carrer”, το οποίο στηρίζεται στη γνώση του ατόμου για τον εαυτό του, στην ενημέρωση για τις σπουδές που μπορεί να ακολουθήσει και στην λήψη της σωστής απόφασης.

Το πρόγραμμα είναι δομημένο σε 2 στάδια. Στο πρώτο, η ομάδα των μαθητών των Σχολείων που δήλωσαν συμμετοχή ενημερώνεται σχετικά με το πρόγραμμα, συζητάει για τις δυσκολίες και τα πιθανά εμπόδια που συναντά κατά τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος και για την αξία της συμβουλευτικής και της επαφής με τον σύμβουλο. Όσα παιδιά θέλουν να συμμετέχουν στο δεύτερο στάδιο, συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο επαγγελματικών ενδιαφερόντων και έχοντας ως βάση αυτό ακολουθούν 2-3 συναντήσεις κάθε παιδιού με τον σύμβουλο. Όσον αφορά τα ΑμεΑ προτείνεται γενικά

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

η χρήση ατομικής και όχι ομαδικής συμβουλευτικής και η ενασχόληση με κάθε παιδί ξεχωριστά λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε παιδιού. Ωστόσο στο συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε και η ομαδική συνάντηση μετά από συνεννόηση με την υπεύθυνη καθηγήτρια.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του προγράμματος, τα παιδιά είχαν μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν στη συζήτηση και να εκφραστούν για όσα τους απασχολούσαν σχετικά με την επαγγελματική πορεία τους και γενικότερα τις επιλογές που τους παρέχονται. Δήλωσαν, μάλιστα, ότι έχουν έντονη αγωνία για το μέλλον τους, ότι δε γνωρίζουν τις ικανότητές τους -σε τί είναι καλοί- και δε γνωρίζουν επίσης ότι το να μπου σε μια εκπαιδευτική δομή μετά το σχολείο είναι κάτι που τα αφορά. Παράλληλα, ανέφεραν ότι δεν έχουν πληροφορίες για τις επαγγελματικές προοπτικές, αλλά κάτι τέτοιο τους φαινόταν και περιττό, καθώς η απόφαση για το μέλλον τους έχει παρθεί ήδη από τους γονείς τους. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σχεδόν όλα τα παιδιά θεωρούσαν αυτονόητο πως η βασική οικονομική τους στήριξη θα είναι μέσω των παρεχόμενων κρατικών επιδομάτων.

Το τεστ που συμπλήρωσαν τα παιδιά κατά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης του προγράμματος αποτυπώνει τις κλίσεις τους και τις συνδυάζει με τμήματα των ΣΑΕΚ, στα οποία τα παιδιά των Ειδικών Σχολείων έχουν πρόσβαση. Όλα τα παιδιά προσήλθαν στην ατομική συνεδρία με ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον και ανυπομονησία. Εξέφρασαν τις προσωπικές επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους και παράλληλα συζητήθηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός, που θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν στην επιλογή επαγγέλματος και έγινε προσπάθεια ανακάλυψης των ιδιαίτερων ταλέντων και των κλίσεων τους. Επίσης αναλύθηκαν οι επιλογές που ανοίγονταν μπροστά τους σε επίπεδο σπουδών σε σχέση με τα ενδιαφέροντά τους και η σύνδεση αυτών των προτεινόμενων επιλογών με την αγορά εργασίας.

Τα οφέλη από το πρόγραμμα

Μετά την ολοκλήρωση των ατομικών συνεδριών τα παιδιά συμπλήρωσαν φόρμες αξιολόγησης και οι δηλώσεις τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εξέφρασαν έντονη ικανοποίηση που ασχολήθηκαν με τον εαυτό τους, δήλωσαν ότι γνώρισαν επαγγέλματα που δεν ήξεραν ότι υπάρχουν και ότι μπορούν να ασκήσουν και αναζήτησαν πληροφορίες για αυτά που είχε προκύψει από το τεστ ότι θα τους ταίριαζαν. Η

προοπτική της άσκησης κάποιου επαγγέλματος κοντά στα ενδιαφέροντά τους ήταν κάτι που τα γέμισε χαρά, καθώς ως τώρα ονειρεύονταν μεν το μέλλον, αλλά δεν ήξεραν ποιο επάγγελμα είναι πραγματικά προσίτο γι' αυτούς. Παράλληλα, μέσα από τη συζήτηση ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τα στάδια λήψης μιας απόφασης σημαντικής για τα ίδια και με επίγνωση των αδυναμιών τους προσπάθησαν να θέσουν κάποιους στοιχειώδεις μελλοντικούς στόχους. Ωστόσο, εξέφρασαν τον φόβο και την αγωνία τους για την έλλειψη στήριξης και δήλωσαν ότι θα ήθελαν κάποιον να τους καθοδηγήσει στην επαγγελματική τους πορεία και στον οποίο να μπορούν να απευθύνονται για τα θέματα που θα προκύπτουν. Γενικότερα, μετά την ολοκλήρωση των συναντήσεων ήταν αισθητή η αισιοδοξία τους για το μέλλον τους.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας, ο θεσμός του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα που συνδέει ενεργά και δυναμικά το εκπαιδευτικό σύστημα με την αγορά εργασίας. Αυτό συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη συλλογή και διάχυση των πληροφοριών σχετικά με τα νέα δεδομένα και τις ανάγκες της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα διευκολύνει και εκπαιδεύει τους νέους, ώστε να γίνουν ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες σε συνολική αξιολόγηση των δεδομένων.

Ειδικά στον νευραλγικό τομέα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο Σ.Ε.Π. πρέπει να βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας, καθώς κάθε άτομο έχει και πρέπει να έχει μια ξεχωριστή θέση στην κοινωνία, ανεξάρτητα από τις διαφορές του από τους άλλους. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην επαγγελματική συνειδητοποίηση, την επαγγελματική εξερεύνηση και προετοιμασία, καθώς και στην επαγγελματική ωριμότητα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται πληροφόρηση και συμβουλευτική στήριξη, ώστε να αντιμετωπίζουν τις «δυσκολίες» του παιδιού τους και, υιοθετώντας θετική στάση, να το βοηθήσουν στην επαγγελματική του ανάπτυξη και επιλογή, καθώς και στην άρση των στερεοτύπων και την εξεύρεση εφικτών λύσεων.

Είναι επίσης σημαντικό να αλλάξουν και τα ίδια τα ΑμεΑ τη στάση τους απέναντι στον εαυτό τους. Πρέπει να εκπαιδεύονται και να καταρτίζονται, να γίνουν ενεργοί και παραγωγικοί πολίτες και να μην επαναπαύονται στις εκάστοτε πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας. Με

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους, γίνονται πιο ευτυχημένοι και η κοινωνία θα αλλάξει στάση απέναντί τους. Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού των ΑμεΑ πρέπει να είναι συνοδοιπόρος και οδηγός τους. Επιπλέον, ο καλά ενημερωμένος και ευαίσθητοποιημένος εκπαιδευτικός συμβάλλει στην επιτυχή σχολική ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ενημέρωση του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Συνεπώς, ο Σ.Ε.Π. των ΑμεΑ συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση όλων των παραγόντων της αγωγής, συμπεριλαμβανομένων των ειδικών του Σ.Ε.Π., για θέματα κοινωνικής στάσης, δικαιωμάτων, δυνατοτήτων και μορφών απασχόλησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η ύπαρξη ενός κράτους με κοινωνικό πρόσωπο, που θα θεσπίσει και θα εφαρμόσει ουσιαστικά μέτρα (νόμοι και κανονισμοί που δεν θα μένουν μόνο στα χαρτιά, αλλά θα υλοποιούνται), για να καταπολεμήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την εκπαίδευση, τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την κατάρτιση και την αγορά εργασίας. Σήμερα, βασική πηγή εισοδήματος των ΑμεΑ είναι τα επιδόματα και όχι η αμοιβή από την εργασία, και το ποσοστό ανεργίας τους είναι διπλάσιο από αυτό του γενικού πληθυσμού.

Η διαχείριση της αναπηρίας δεν είναι μόνο ζήτημα πρόνοιας, αλλά θέμα διασφάλισης θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και, κυρίως, πολιτικό ζήτημα. Απαιτείται η χάραξη πολιτικής ευαισθητοποίησης και αλλαγής των στάσεων της κοινωνίας, η διασφάλιση ίσων ευκαιριών, η θέσπιση κινήτρων για εργοδότες που προσλαμβάνουν ΑμεΑ (όπως επιδοτήσεις και φοροαπαλλαγές), καθώς και η συνεχής ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με τα δικαιώματα των ΑμεΑ.

Διαπιστώνεται ότι σήμερα είμαστε στις ίσες ευκαιρίες και όχι στις ισότιμες, που είναι το ζητούμενο σε παγκόσμιο επίπεδο. Λείπει μια σφαιρική στρατηγική για την επαγγελματική και κατά συνέπεια κοινωνική ένταξη των ΑμεΑ και απαιτούνται άμεσα στοχευμένες πολιτικές και δράσεις. Συγκεκριμένα, προτείνεται η αξιοποίηση των Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) στοχεύοντας σε προγράμματα κοινωνικής στήριξης και προσωπικής ενδυνάμωσης, προκειμένου να καλυφθούν οι μοναδικές ανάγκες και δυνατότητες ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην ενημέρωση των ατόμων σχετικά με τις

μετασχολικές εκπαιδευτικές προοπτικές που υπάρχουν για αυτά, αλλά και τη διασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. (ΕΠΑΣ, ΣΑΕΚ, ιδιωτικές επιχειρήσεις), προκειμένου να πλησιάσουμε τις ισότιμες ευκαιρίες στην εργασία. Μεγάλη σημασία έχει και η συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού (job shadowing, εικονική επιχείρηση) με ενδιαφέρον για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, σαν αυτό που υλοποιήθηκε στο Ειδικό Σχολείο της Βέροιας και το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ύπαρξη γραφείου διασύνδεσης στα ειδικά σχολεία και στη συνεργασία τους με τους αρμόδιους φορείς. Είναι σημαντική η διάχυση της πληροφορίας και η καθοδήγηση σε ολόκληρο τον πληθυσμό, ιδιαίτερα σε εργοδότες και αρμόδιους φορείς, ώστε να συνεργαστούν με τοπικές επιχειρήσεις και οργανισμούς για την παροχή πρακτικής άσκησης, πρακτικής εκπαίδευσης ή ακόμη και εργασίας στους μαθητές τους.

Σπουδαίος είναι και ο ρόλος των ειδικών σχολείων. Μπορούν να οργανώσουν προγράμματα πρακτικής άσκησης σε συνεργασία με επιχειρήσεις, όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες και εμπειρία σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, αλλά και να προσφέρουν προγράμματα προσαρμοσμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία να εστιάζουν στις ανάγκες και τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας. Επίσης, να παρέχουν υποστήριξη στους αποφοίτους τους για τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας συμπεριλαμβανομένης της παροχής συμβουλών για την αναζήτηση εργασίας και την προετοιμασία για συνεντεύξεις εργασίας.

Αυτός ο κεντρικός σχεδιασμός απαιτεί την αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, των κρατικών οργάνων, των εκπαιδευτικών οργανισμών, των εργοδοτών και της κοινότητας, προκειμένου να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη και αποτελεσματική προσέγγιση στην απασχόληση των ΑμεΑ.

Ο ΕΠΟΠΤΗΣ

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στον ρόλο του επόπτη στην αγορά εργασίας για τα ΑμεΑ. Ο ρόλος του κρίνεται πολύ σημαντικός για τη διασφάλιση της ίσης πρόσβασης, της συμμόρφωσης προς τους νόμους περί ισότητας και απασχόλησης, καθώς και για την προώθηση της συμμετοχής τους στην αγορά εργασίας.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Συγκεκριμένα, ο επόπτης είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο της συμμόρφωσης των εργοδοτών με τους νόμους περί ισότητας και απασχόλησης των ΑμΕΑ. Αυτό περιλαμβάνει τον έλεγχο της πρόσβασης στις θέσεις εργασίας, την ανάλυση των συνθηκών εργασίας και την εξασφάλιση της προστασίας των δικαιωμάτων των ΑμΕΑ, χωρίς ο ρόλος του να εξαντλείται μόνο στον έλεγχο της εφαρμογής της εργατικής νομοθεσίας, αλλά να έχει δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης. Παράλληλα, σημαντική είναι η στήριξη και η καθοδήγησή του στα άτομα αυτά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους αποκατάστασης. Έργο του είναι να εξατομικεύει το πρόγραμμα αποκατάστασης, να αναλύει τις ανάγκες του ατόμου και να το καθοδηγεί, αλλά και να παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση στους εργοδότες σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές για την απασχόληση και την ενσωμάτωση των ΑμΕΑ στον χώρο εργασίας. Ο επόπτης μπορεί να παρακολουθεί την πρόοδο του ατόμου με αναπηρία στην εργασία του και να προβαίνει σε απαραίτητες προσαρμογές ή ενέργειες, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συνεχή του επιτυχία. Με τη διαρκή παρακολούθηση και επίβλεψή τους μπορούν να διασφαλιστούν οι ίσες ευκαιρίες και η προστασία των δικαιωμάτων των ΑμΕΑ στον χώρο εργασίας.

Οι επόπτες μπορούν επίσης να οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα και εκδηλώσεις για τους εργοδότες και τους εργαζομένους με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ενίσχυση της κατανόησης σχετικά με τις ανάγκες και τις ικανότητες των ΑμΕΑ και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ατόμου με αναπηρία, συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχή ένταξή του στο χώρο εργασίας.

Σημαντική κρίνεται και η διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ των ενδιαφερομένων φορέων, όπως κυβερνητικών οργάνων, ΜΚΟ, εργοδοτών και ΑμΕΑ οργανώσεων, προκειμένου να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης για τα άτομα αυτά. Ο επόπτης μπορεί να παρακολουθεί την ανάπτυξη και την εκτέλεση πολιτικών και προγραμμάτων για την απασχόληση των ΑμΕΑ, καθώς και να αξιολογεί τα αποτελέσματα και να προτείνουν βελτιώσεις όπου κρίνεται αναγκαίο.

Ο ρόλος του επόπτη στην αγορά εργασίας για τα ΑμΕΑ είναι κρίσιμος για την προαγωγή της ισότητας, της δικαιοσύνης και της κοινωνικής συνοχής.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Πρώτα και κύρια ευχαριστούμε θερμά τον αείμνηστο Γιάννη Κοσμόπουλο για την εμπιστοσύνη, την αμέριστη υποστήριξη, τις εποικοδομητικές του υποδείξεις και τις πολύτιμες συμβουλές καθ'όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Οι γνώσεις και η εμπειρία του αποτέλεσαν αναντικατάστατη πηγή έμπνευσης και καθοδήγησης.

Ευχαριστούμε επίσης φίλους και συναδέλφους για την ουσιαστική τους υποστήριξη. Οι συζητήσεις μαζί τους συνέβαλαν στην εμπάθунση των γνώσεων και την βελτίωση της εργασίας μας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα θέλαμε να απευθύνουμε στις οικογένειές μας για την αδιάκοπη στήριξη, την κατανόηση, την ενθάρρυνση και την συμπαράσταση που μας έδειξαν καθ'όλη την διάρκεια της παρούσας εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρδακαστάνης Γ., (2008), Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας

Βίκη, Α., Γιαβρίμης Π., Παπάνης, Ε.(2007). Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρίες και Αποασυλοποίηση, Αθήνα : Εκδόσεις ΙΚΠΑ «Η ΘΕΟΜΗΤΩΡ»

Δελλασουδάς, Α. Γ. (2005). Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή: Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (β' έκδ.). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Ζώνιου, Α-Σιδέρη. (2004). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Α' Θεωρία. Στο Ζώνιου, Α-Σιδέρη

(επιμ), Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, (σελ.29-53). Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο

Κασσωτάκης, Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία και Πράξη.

Στο Αικ. Βάγγερ (επιμ), Ο Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σελ 421-423). Αθήνα: Εκδόσεις: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος

Κοσμόπουλος Γ. (2008) «Σχολές γονέων – Αναγκαίες στη σύγχρονη Πραγματικότητα» στο

περιοδικό Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο τ.χ 03 Μάιος – Ιούνιος 2008

Παντελιάδου, Σ., (2004). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών, στο βιβλίο: «Οι

Μαθησιακές Δυσκολίες στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Βόλος: Παν. Θεσσαλίας

Σταθόπουλος, Π. (2005). Κοινωνική Πρόνοια- Ιστορική

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

- εξέλιξη-Νέες κατευθύνσεις. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2005). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ
- Φακιάλας, Ν. (2004). Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ειδικό βιβλίο Σχολικού Προσανατολισμού από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, <http://www.aegean.gr/site/>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων : www.minedu.gov.gr
- ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ:**
- ΦΕΚ 199, ν. 3699/2-10-2008, «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
- Ν.2525/97, άρθρο 10. Ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού
- Ν. 2839/2000, άρθρο 3. «Τρόπος εξέτασης ατόμων με έλλειψη φυσικών σωματικών δεξιοτήτων»
- ΦΕΚ 220, ν.2643/88 τεύχος Α' τεύχος 28/9/1998, «Μέριμνα για την απασχόληση ατόμων ειδικών κατηγοριών»

Συνηγορία – Συμπερίληψη σε Εκπαιδευτικά Πλαίσια

Παναγιώτης Μπαρμπαγιάννης

Εργοθεραπευτής, MEd, Συστημικός Θεραπευτής

Αικατερίνη Κατσιάνα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εργοθεραπείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνηγορία ως εκπαιδευτική πράξη αναφέρεται στην υποστήριξη και προαγωγή των δικαιωμάτων, των αναγκών και της ευημερίας του εκπαιδευτικού δυναμικού. Η ενδυνάμωση τόσο των μελών όσο και της συνολικής εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές/τριες και εκπαιδευτικό προσωπικό), διασφαλίζει την πρόσβαση στους απαραίτητους πόρους, ευκαιρίες και υπηρεσίες για να συμμετέχουν πλήρως σε σχετικές σχολικές δραστηριότητες και ρόλους με νόημα, ενώ παράλληλα στοιχειοθετεί το σεβασμό στην ανθρώπινη ποικιλομορφία.

Μέσα από την ανάλυση ενός περιστατικού συνηγορίας που προέκυψε από το αίτημα ενός μαθητή σε ένα Εσπερινό ΕΠΑΛ Β. Ελλάδος, θα παρουσιαστεί η ανάγκη και η διαδικασία με την οποία εξελίχθηκε η εμπλοκή της εκπαιδευτικής κοινότητας σε μία βιωματική δράση ανάδειξης της ετερότητας των εμπλεκομένων. Τα αποτελέσματα τόσο από τις αφηγήσεις που προέκυψαν κατά τη διαδικασία όσο και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην ερευνητική δράση που ακολούθησε, αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της ενημέρωσης γύρω από ζητήματα συνηγορίας, αυτοσυνηγορίας, συμπερίληψης και πρόληψης συμπεριφορικών ζητημάτων στο σχολικό πλαίσιο.

Εναλλακτικά Περιβάλλοντα Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή: Οργανώνοντας μία Χριστουγεννιάτικη Δωροέκθεση από τους Μαθητές του ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας (Μελέτη Περίπτωσης)

Βασίλειος Πετρίδης

Φιλολόγος Ε.Α., Μ.Εδ., Δ/ντής Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Καλαμάτας

Καράγιωργα Νίκη

Μουσειολόγος – Εικαστικός Ε.Α., Μ.Εδ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία αναδύονται τα οφέλη των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Είναι γενικώς αποδεκτό πως το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δε βρίσκει έδαφος σε δομές ειδικής αγωγής αλλά αντιθέτως όλο και περισσότερο υιοθετείται το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο αποτελεί τον πιο κατάλληλο και ουσιαστικό τρόπο εκπαίδευσης καθώς λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις δεξιότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία σύγχρονη και εναλλακτική μέθοδο με συμπεριληπτική χροιά και μπορεί να λαμβάνει χώρα σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, πχ., σε υπαίθριους χώρους, σε μουσεία, σε εκθέσεις, κτλ. Η μελέτη περίπτωσης που αναλύεται στην εργασία αφορά την οργάνωση μίας χριστουγεννιάτικης δωροέκθεσης στην οποία συμμετείχαν μαθητές του ΕΕΕΕΚ Καλαμάτας με τις δημιουργίες τους. Τα τεχνουργήματα προς πώληση κατασκευάστηκαν από τους μαθητές με την επίβλεψη των καθηγητών τους και προωθήθηκαν για πώληση σε κεντρικό σημείο της πόλης. Η διάρκεια της δράσης (δημιουργία αντικειμένων, συσκευασία, έκθεση - πώληση και καταγραφή εσόδων) διήρκεσε συνολικά δύο μήνες και έλαβαν μέρος σε αυτήν μαθητές οι οποίοι φοιτούν στα εργαστήρια ζαχαροπλαστικής, χειροτεχνίας και φυτικής παραγωγής.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εναλλακτικές διδασκαλίες και τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης φαίνεται να προσδιορίζουν μία έντονη μαθητοκεντρική, συμπεριληπτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος των τελευταίων ετών. Πιο συγκεκριμένα, στην ειδική αγωγή, ολοένα και υποστηρίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι εφαρμογές των εναλλακτικών περιβαλλόντων μάθησης

αλλά και οι τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, για πολυάριθμες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εφαρμογής της εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης μάθησης, η οποία δομείται με γνώμονα τη μαθησιακή ικανότητα και ετοιμότητα κάθε μαθητή που φοιτά σε ειδικό σχολείο, είναι σχεδόν βέβαιο πως κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει πληθώρα μέσων, περιβαλλόντων, τεχνικών και μεθοδολογίας, προκειμένου να πετύχει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, το εργαστηριακό πλαίσιο των ΕΕΕΕΚ δίνει τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, να εκπαιδεύονται οι μαθητές τους και σε άλλα περιβάλλοντα εκτός της σχολικής αίθουσας. Αυτή η επιλογή, μπορεί να γίνει αφορμή για δημιουργικές μαθησιακές αφετηρίες σε άτυπα περιβάλλοντα, οι οποίες θα λειτουργήσουν ενισχυτικά στην κοινωνική προσαρμογή και εκπαίδευση των μαθητών.

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο όρος, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, αναφέρεται στον τομέα που εστιάζει στην υποστήριξη και την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με αναπηρίες, δυσκολίες στη μάθηση, προβλήματα συμπεριφοράς, αναπτυξιακές διαταραχές, καθώς και άτομα με ιδιαίτερα χαρίσματα κ.λπ. Ο στόχος της ειδικής εκπαίδευσης είναι η ενσωμάτωση, η συμπερίληψη και η ένταξη αυτών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αλλά και την κοινωνία (Στασινός, 2016). Επίσης κρίνεται ως εκπαιδευτική ανάγκη, η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών στους μαθητές με ΕΕΑ, που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και πρακτικές προκλήσεις της ζωής τους. Οι μαθητές ενδέχεται να φοιτούν σε ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης σε γενικά σχολεία

και σε σχολεία ειδικής αγωγής.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη τάση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της ειδικής αγωγής, γεγονός που φαίνεται να προωθεί πλέον την συμπεριληπτική κουλτούρα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Συγκεκριμένα, η συμπερίληψη αναφέρεται στην πρακτική της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών, της συνύπαρξης μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι τόσο μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όσο και με ειδικές ανάγκες, μπορούν να παρακολουθούν μαζί τα μαθήματα στην ίδια τάξη. Σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, εκτιμάται η ποικιλομορφία, η διαφορετική ερμηνεία και η μοναδική συμβολή κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Ζέρβας, 2020). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, όχι μόνο αποδέχεται τη διαφορετικότητα, αλλά την επικροτεί και την ενισχύει. Στο πλαίσιο ενός πραγματικά συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, κάθε παιδί αισθάνεται ασφαλές και αποδεκτό, έχοντας την αίσθηση ότι ανήκει στην κοινότητα της τάξης. Αυτό το περιβάλλον προάγει την αμοιβαία κατανόηση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, διαμορφώνοντας ένα πλούσιο και ενδιαφέρον εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ζέρβας, 2020). Τα οφέλη της συμπερίληψης είναι πολλαπλά και είναι δυνατόν να επηρεάζουν τόσο τους μαθητές με ΕΕΑ όσο και τους συμμαθητές τους, καθώς και όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό πλαίσιο. Ανάμεσα στα βασικά οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρονται τα εξής:

- 1. Κοινωνική Ενσωμάτωση και Αποδοχή:** Η συμπερίληψη δημιουργεί μια κουλτούρα αποδοχής και αναγνώρισης, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις διαφορές των συμμαθητών τους.
- 2. Ακαδημαϊκή Επίδοση:** Η συμπερίληψη μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς δίνει τη δυνατότητα για πρόσβαση σε πλήρεις ακαδημαϊκούς πόρους και ευκαιρίες μάθησης.
- 3. Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων:** Η συμπερίληψη συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν με ένα ευρύ φάσμα συνομηλίκων.
- 4. Αυτοεκτίμηση:** Η συμπερίληψη συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης

των μαθητών με ΕΕΑ, αφού νιώθουν αποδεκτοί και ενσωματωμένοι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Επίσης σύμφωνα με την Gal κ.α.(2010), τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν και το πλεονέκτημα της εγγραφής του μαθητή στο σχολείο της γειτονιάς του, και όχι σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής που αυτομάτως διακρίνει τον μαθητή από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, απολαμβάνοντας το θετικό συναίσθημα της αποδοχής από την κοινότητα του. Επιπλέον, οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης και φυσιολογικής ανάπτυξης, μπορούν μέσα από την επαφή τους με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και ευαισθητοποιηθούν γύρω από τέτοιου είδους κοινωνικά ζητήματα όπως, η ισότητα στην εκπαίδευση, η ίση μεταχείριση και αναγνώριση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων όλων των ατόμων κτλ. Αξίζει να σημειωθεί επίσης, πως, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες οι οποίοι εκπαιδεύονται σε τυπική τάξη έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και κυρίως της ικανότητας λόγου και διαθέτουν εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, καθώς έχουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης, παρατήρησης από ό,τι θα είχαν, αν παρακολουθούσαν μαθήματα αποκλειστικά σε τάξη ειδικής αγωγής.

Συνολικά, η συμπερίληψη είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, την αλληλεγγύη και την ανάπτυξη των μαθητών σε όλες τις πτυχές της ζωής τους και όχι απλώς την ενσωμάτωσή τους μέσα στη σχολική τάξη (Καραγιαννίδης, Σ., & Γεωργιάδου, Α., 2009). Ωστόσο, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα, αλλά παρουσιάζει δυσκολίες. Ορισμένα από αυτά τα εμπόδια αφορούν για παράδειγμα, το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο σε πολλά μαθήματα είναι ιδιαίτερα επιβαρυνόμενο με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές. Ένα ακόμη εμπόδιο είναι η πιθανότητα να μην είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα καταρτισμένοι για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη πόρων και εξοπλισμού, επίσης δυσκολεύει τη συμπερίληψη αλλά και τα στερεότυπα αναφορικά με τις ειδικές ανάγκες και την αναπηρία και μπορεί να γίνουν τροχοπέδη στην προώθηση της συμπερίληψης. Εξάλλου, αρκετές φορές, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορεί να έχουν

αντιμετωπίσει διακρίσεις από την κοινωνία, τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα εν γένει. Τέλος είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως η υλικοτεχνική υποδομή των κτιριακών σχολικών μονάδων και η έλλειψη προσβασιμότητας κυρίως για τα άτομα με κινητικά προβλήματα που μετακινούνται με αμαξίδιο ενδέχεται να περιορίζουν τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δράσεις. Η αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων απαιτεί συνέπεια από την εκπαιδευτική διοίκηση με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα προωθή τη συμπερίληψη και την ισότητα στην εκπαίδευση. Εξάλλου κατάλληλη εκπαίδευση θεωρείται εκείνη η εκπαίδευση που περιλαμβάνει ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων και μεθόδων που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών (Κυπριωτάκης, 2010).

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Τα εναλλακτικά πλαίσια διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην ειδική αγωγή προωθούν μια ευέλικτη, προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Πιο συγκεκριμένα ως εναλλακτικά πλαίσια διδασκαλίας τείνουν να θεωρούνται τα εξής: **τα άτυπα περιβάλλοντα, τα πολυτροπικά-ψηφιακά περιβάλλοντα, η διαφοροποιημένη – εξατομικευμένη διδασκαλία και η ενταξιακή εκπαίδευση.**

Τα άτυπα περιβάλλοντα εκπαίδευσης είναι τα εκείνα τα εκπαιδευτικά πλαίσια που δεν συνδέονται με τις παραδοσιακές δομές και μεθόδους μιας τυπικής εκπαίδευσης σε ένα σχολείο. Αυτά τα περιβάλλοντα περιλαμβάνουν ποικιλία πρακτικών και δραστηριοτήτων εκτός των αιθουσών διδασκαλίας. Η μάθηση αυτή χαρακτηρίζεται από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε μαθητή, από το πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται και από τον χρόνο που χρειάζεται προκειμένου να ενεργοποιηθεί (Rennie L. & Johnston D., 2004). Παραδείγματα άτυπων περιβαλλόντων εκπαίδευσης είναι τα μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι, το φυσικό περιβάλλον, οι τοπικές κοινότητες και φορείς, οι χώροι ψυχαγωγίας όπως τα θέατρα και τα ωδεία, κτλ. τα οποία μπορούν να παρέχουν πλούσιες εμπειρίες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, και να ενισχύσουν την πολύπλευρη βιωματική μάθηση και την ανάπτυξη των

μαθητών έξω από το συνηθισμένο πλαίσιο της τάξης.

Τα πολυτροπικά – ψηφιακά περιβάλλοντα φαίνεται να συμβάλλουν στην διεξαγωγή μίας πιο στοχευμένης και άμεσης εναλλακτικής διδασκαλίας των μαθητών με ΕΕΑ. Είναι γνωστό πως οι δυσλειτουργίες οι οποίες συνδέονται με νευρολογικές και αναπτυξιακές διαταραχές εμποδίζουν την παραδοσιακή εκπαιδευτική μεθοδολογία και επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων. Η σύγχρονη παιδαγωγική προωθεί όλο και περισσότερο την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη χρήση αυτών, από μαθητές με ΕΕΑ. Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία και αυτή εντάσσεται στα ψηφιακά εναλλακτικά περιβάλλοντα διδασκαλίας -λόγω του τεχνολογικού και ψηφιακού χαρακτήρα της- απαιτεί την εξοικείωση όλης της μαθητικής και σχολικής κοινότητας με τις νέες τεχνολογίες. Η χρήση τεχνολογικών εφαρμογών, ψηφιακών μέσων και πολυτροπικών περιβαλλόντων έχει αποδειχτεί χρήσιμη, καθώς βοηθούν στην αύξηση της προσοχής και της συμμετοχής των μαθητών, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την αυτονομία της μάθησης. Επιπλέον, η χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών και παιχνιδιών, που βασίζονται σε αυτές τις τεχνολογίες, ενισχύει την εκπαίδευση και εμπλουτίζει τις γνώσεις των μαθητών με ευχάριστο τρόπο. Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση τεχνολογικών εφαρμογών από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτρέψει στους ίδιους τους μαθητές να αναλάβουν τον έλεγχο της της μάθησης και να αναζητήσουν τη γνώση, μειώνοντας ταυτόχρονα τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μεσίδου, 2020).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στην πρακτική της προσαρμογής της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις διαφορές και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Κύριος στόχος είναι να παρέχεται ποικίλη, προσαρμοσμένη εκπαιδευτική εμπειρία, η οποία θα λαμβάνει υπόψη, τις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Σύμφωνα με τις Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2018), «Η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων και των πηγών μάθησης στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό μάθησης, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε μαθητή και όλων των μαθητών» (σ.11).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πραγματοποιείται με βάση δύο άξονες: α) Το αναλυτικό πρόγραμμα, που περιλαμβάνει το μαθησιακό περιβάλλον, το περιεχόμενο του μαθήματος, τις διαδικασίες διδασκαλίας, το τελικό προϊόν που αναμένεται από τους μαθητές και τους τρόπους αξιολόγησης, και β) Τον/την μαθητή/τρια, λαμβάνοντας υπόψη τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του, το μαθησιακό του προφίλ και τις ατομικές του ανάγκες. Μέσω αυτών των δύο αξόνων, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες και τις διαφορετικές δυνατότητες των μαθητών. Συνολικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιδιώκει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ανοιχτό και ενθαρρυντικό, που θα προωθεί τη συμμετοχή κάθε μαθητή. Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς, μέσω αυτής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για την επιτυχή εκπαίδευσή τους.

Η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι εκείνο το εναλλακτικό πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο στηρίζεται πάνω στην ατομική αξιολόγηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις δεξιότητες, τα βιώματα και τις ικανότητες του μαθητή, προκειμένου να εφαρμόσει ένα πρωτόκολλο κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων, ώστε να τον υποστηρίξει και να τον ενισχύσει μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά. Η εξατομικευμένη διδασκαλία αναπτύσσεται για κάθε μαθητή με βάση τη μαθησιακή ικανότητα και τη μαθησιακή ετοιμότητά του. Όταν εφαρμόζεται εξατομικευμένη διδασκαλία υπάρχει διαφοροποίηση της χρονικότητας, διαφοροποίηση της διάρκειας και της έκτασης των εργασιών, διαφοροποίηση των ασκήσεων με διαβάθμιση δυσκολίας, ανατροφοδότηση της μαθησιακής επίδοσης και ιεράρχηση των μαθησιακών στόχων (Κοσσυβάκη, 2006). Συνεπώς, όταν χρησιμοποιείται ο όρος της εξατομικευμένης διδασκαλίας, γίνεται λόγος για μία πλήρως προσωποποιημένη μάθηση. Η εξατομικευμένη διδασκαλία διαφέρει από την τυποποιημένη γενικευμένη διδασκαλία, η οποία αφαιρεί τον ατομικό χαρακτήρα μάθησης και πραγματεύεται το ομοιογενές μαθητικό σύνολο. Επιπλέον, η προσαρμοσμένη, εξατομικευμένη εκπαίδευση απαιτεί τον ευέλικτο σχεδιασμό και οργάνωση της τάξης, ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ευπροσάρμοστες διδακτικές προσεγγίσεις

και τη δημιουργία ομάδων με δημοκρατική δομή και αρχές ισότητας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη τις ουσιαστικές ανάγκες κάθε μαθητή, προκειμένου να επιτευχθούν ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 2003).

Έχοντας υπόψη πως η ειδική εκπαίδευση, επί της ουσίας, μετασχηματίζεται συνεχώς με σημείο αναφοράς τις προσωποποιημένες ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ είναι ευνόητο πως η αξιοποίηση των εναλλακτικών πλαισίων εκπαίδευσης φαίνεται να είναι σχεδόν επιβεβλημένη. Παρομοίως, επιβεβλημένες εμφανίζονται και οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας ή άλλως, εκείνες οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες συνδέονται εγγενώς με την επιτυχημένη και πλήρως στοχευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Κάποιες από τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι οι εξής: Μέθοδος Project, μέθοδος peer tutoring, μικρόκοινοτήτες μάθησης (φωλιές εργασίας) - ομαδοσυνεργασία, jigsaw, κ.α., πρακτικές οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στην προκειμένη μελέτη περίπτωσης της εισήγησης.

Μέθοδος Project : Η μέθοδος «project» μεταφράζεται στα ελληνικά ως «βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία» (Χρυσαφίδης, 2002). Με τον όρο «βιωματική διδασκαλία» εννοούμε μια σειρά διδακτικών πρακτικών που βασίζονται σε βιώματα τα οποία τα οποία αντλούνται από τη ζωή του μαθητή και τις εμπειρίες του. Αυτή η πρακτική εισάγει τον μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως αφετηρία τα προαναφερθέντα βιώματα. Η επικοινωνιακή διδασκαλία είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου τα μέλη μιας ομάδας συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και επιχειρήματα μεταξύ τους, με την παρουσία του εκπαιδευτικού που δρα συντονιστικά ως ισότιμο μέλος της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στις συζητήσεις και μοιράζεται τις δικές του απόψεις, χωρίς να χρησιμοποιεί τη θέση του για να επιβάλει τις απόψεις του ή να εκμεταλλευτεί την αυθεντία του. Σκοπός του είναι να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των απόψεων των μαθητών και να κατευθύνει τη συζήτηση προς την εξέταση γνήσιων ενδιαφερόντων και θεμάτων που σχετίζονται με το μάθημα. Ως βήματα της μεθόδου Project ορίζονται τα εξής: καθορισμός της ομάδας μαθητών που θα συμμετέχουν, ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, εξεύρεση κεντρικής ιδέας εργασίας μέσα από αυθόρμητη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης,

διαμόρφωση προγράμματος συναντήσεων και χρονικών περιθωρίων έναρξης και λήξης, έναρξη εργασιών και δημιουργία υποομάδων εργασίας, ανατροφοδότηση αποτελεσμάτων, ενδεχόμενος ανασχηματισμός της κεντρικής ιδέας και των εργασιών, αποτίμηση του εγχειρήματος, αξιολόγηση στόχων, ανατροφοδότηση και τελική αξιολόγηση του project.

Μέθοδος Peer tutoring: Διδασκαλία ομότιμων ομηλίκων, είναι εκείνη η διαδικασία κατά την οποία μαθητές με ΕΕΑ ενισχύονται μέσω της παρακολούθησης του γνωστικού αντικείμενου – επίδειξης από έναν συνομήλικό τους. Σε αυτή την τεχνική, ο αδύναμος μαθητής έχει τον ρόλο του καθοδηγούμενου, ενώ, ο μαθητής που φαίνεται πιο γνωστικά ικανός έχει τον ρόλο του καθοδηγητή. Αυτή η εναλλακτική τεχνική μπορεί να αξιοποιηθεί με διάφορους τρόπους, όπως η ατομική ή ομαδική διδασκαλία, ο προγραμματισμός ή η επανεξέταση των μαθησιακών στόχων, ή ακόμη και η αμοιβαία μάθηση μεταξύ των μαθητών. Το peer tutoring έχει αποδειχθεί μια αποτελεσματική μέθοδος μάθησης, καθώς οι μαθητές ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η εμπέδωση και η εμβάθυνση των γνώσεων μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής ιδεών. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει την αυτοπεποίθηση και την επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών και δημιουργεί ένα περιβάλλον συνεργασίας και αμοιβαίας υποστήριξης (Τούλια, 2020).

Μέθοδοι μικροκοινότητες μάθησης (φωλιές εργασίας) – ομαδοσυνεργασίας και Jigsaw: Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι μια διδακτική πρακτική που έχει ως στόχο τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών για την επίτευξη κοινών στόχων ή αποτελεσμάτων. Σε αυτή τη μέθοδο, οι μαθητές εργάζονται μαζί σε ομάδες προκειμένου να λύσουν προβλήματα, να ολοκληρώσουν ένα έργο ή να μάθουν ένα νέο γνωστικό αντικείμενο. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, προάγοντας την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την επίλυση προβλημάτων και την αυτονομία τους. Επιπλέον, αυτή η μέθοδος συχνά ενθαρρύνει την αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, προάγοντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Η δημιουργία υποομάδων με διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες δίνει τη δυνατότητα της συμπερίληψης όλων των μαθητών στο πλαίσιο

της εργασίας. Σε συνδυασμό με την εναλλαγή των μελών των μικροομάδων μετά από κάθε κατάκτηση γνωστικού και μαθησιακού επιμέρους στόχου με την τεχνική του Jigsaw, η συναρμολόγηση της νέας γνώσης και η σύνθεση της από την ολομέλεια των μαθητών, υπόσχεται μία ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ – ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ PROJECT ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΙΑΤΙΚΗΣ ΔΩΡΟΕΚΘΕΣΗΣ ΤΟΥ Ε.Ε.Ε.ΕΚ. ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ.

Στο εκπαιδευτικό project που αναφέρεται η περιγραφική μελέτη περίπτωσης και το οποίο συντόνισαν η εικαστικός και ο φιλόλογος του σχολείου, συμμετείχαν 15 μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, νοητική υστέρηση, σύνδρομο down, αυτισμό και κινητικά προβλήματα, οι οποίοι απαρτίζουν τα εργαστήρια της χειροτεχνίας, της φυτικής παραγωγής και της ζαχαροπλαστικής. Από τους 15 μαθητές, τα 9 είναι κορίτσια και τα 6 είναι αγόρια. Τα κριτήρια επιλογής των μαθητών στο project ήταν η παρατήρηση των ικανοτήτων των μαθητών, η ηλικία, τα ενδιαφέροντα και η ειδικότητα του εργαστηρίου στο οποίο ανήκουν. Βάσει αυτών έγινε και η διάρθρωση των ομάδων εργασίας. Τα εμπλεκόμενα γνωστικά πεδία του project ήταν η αισθητική αγωγή, η γλώσσα και τα μαθηματικά, αλλά και εργαστηριακά πεδία όπως αυτά της φυτικής παραγωγής και της ζαχαροπλαστικής.

Μέσα στην ολομέλεια της ομάδας, κατά την πρώτη συνάντηση, ακολούθησε καταιγισμός ιδεών προκειμένου να αναδειχθεί η κεντρική ιδέα του project και η οποία ήταν: η δημιουργία τεχνουργημάτων της ομάδας και η διάθεση τους για πώληση σε κεντρικό σημείο της πόλης την εορταστική περίοδο των Χριστουγέννων του 2023. Το χρονικό πλαίσιο υλοποίησης της δράσης ορίστηκε από τις 15 Οκτώβρη έως τις 20 Δεκέμβρη, δηλαδή 8 εβδομάδες με δίωρη συνάντηση της ομάδας ανά εβδομάδα (δηλ. 16 διδακτικές μονώρες συναντήσεις). Οι εκπαιδευτικοί και ψυχοκοινωνικοί στόχοι που ορίστηκαν από τους συντονιστές του project αφορούσαν: την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ενθάρρυνση κατασκευαστικών ικανοτήτων, τη συνεργασία μέσα σε ομάδες, την ανάπτυξη ικανοτήτων σύνθεσης, την κατανόηση εμπορικών συλλογισμών, την κατανόηση χρηματικής αξίας των αντικειμένων, την κατανόηση και εμπέδωση μαθηματικών υπολογισμών, τη βελτίωση επικοινωνιακής επικοινωνίας, την ανάπτυξη θετικού

σχολικού κλίματος, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και θεμελίωση δεσμών εμπιστοσύνης, τη βελτίωση κοινωνικοποίησης των μαθητών, την ενθάρρυνση για συλλογισμό γύρω από τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, την ανάπτυξη αυτονομίας και αυτενέργειας. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθοδολογίες που αξιοποιήθηκαν στη διάρκεια του project ήταν η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργασία, το peer tutoring, η μέθοδος jigsaw, και η εκπαίδευση σε άτυπο περιβάλλον μάθησης (χώρος έκθεσης των προϊόντων)

Αναλυτικά, τα στάδια του project σύμφωνα με το προτεινόμενο χρονοδιαγράμμα, παρουσιάζονται ως εξής:

1. Ανοιχτή συζήτηση, καταιγισμός ιδεών για την εύρεση της κεντρικής ιδέας αλλά και κατασκευών - δημιουργιών προς πώληση, ανάκτηση κεκτημένης και βιωματικής γνώσης. Προσδιορισμός των ειδών προς κατασκευή και πώληση. Ορισμός ημερομηνιών για την πώληση και καθορισμός προθεσμιών, διαμόρφωση χρονικότητας των συναντήσεων και του τόπου πώλησης. Επιλογή του τόπου κατασκευής των δημιουργιών και εύρεση χώρου αποθήκευσης. Καθορισμός ομάδων εργασίας και αγορά υλικών, καταγραφή των υλικών και υπολογισμός συνολικής αξίας κόστους, αναφορά εννοιών κόστους δημιουργίας και κόστους πρώτης ύλης, ορισμός ελάχιστου και μέγιστου μεγέθους κόστους ανά κατασκευή που θα διατεθεί για πώληση.
2. Ταξινόμηση εργασιών ανά δημιουργία, όχι όλα μαζί συγχρόνως αλλά ένα δημιουργήμα σε μαζική παραγωγή. Ομάδες σε φωλιές παραγωγής και έναρξη εργασιών για κάθε εργαστήριο
3. Δημιουργία μπισκοτόσπιτων και συσκευασία αυτών. Αποθήκευση των δημιουργημάτων. Έλεγχος, σχολιασμός και ανατροφοδότηση. Τοποθέτηση ετικετών με τις τιμές. Συσκευασία σε κουτιά μεταφοράς
4. Επιτόπια οργάνωση της δωροέκθεσης στην κεντρική πλατεία της πόλης. Διασάφηση της ανταλλακτικής διαδικασίας έναντι χρημάτων και ανάπτυξη κινήτρων για επικοινωνία με το αγοραστικό κοινό, πώληση και καταγραφή εσόδων ανά ημέρα (κάθε ημέρα συμμετείχαν στη διαδικασία 5 μαθητές)
5. Την τελευταία ημέρα πακετάρισμα εναπομείναντων ειδών και μεταφορά στο σχολείο, καταγραφή ειδών που πωλήθηκαν και διασταύρωση των εσόδων σε γενικό σύνολο
6. Αξιολόγηση της δωροέκθεσης, ανίχνευση εντυπώσεων των μαθητών και επανάληψη της νέας γνώσης, έλεγχος της σωστής πορείας της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση έγιναν γύρω από την εμπέδωση της πρακτικής άσκησης, την ενίσχυση της κατανόησης μαθηματικών εννοιών με ερωτοαποκρίσεις και την επανάληψη της σειροθέτησης των ενεργειών. Στο τέλος ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση -ανατροφοδότηση, καταιγισμός ιδεών για το μέλλον και προτάσεις εφαρμογής της κατεκτημένης γνώσης και των δεξιοτήτων.

Αποτίμηση του project: Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών και αφού έλαβε μέρος η αξιολόγηση των μαθητών τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν σημειώνουν εμφανή πρόοδο στην εκπαίδευση των μαθητών που συμμετείχαν στη ανωτέρω δράση. Πιο συγκεκριμένα, μετά το project φαίνεται οι μαθητές να έχουν αποκτήσει ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες όπως: δημιουργία φιλικών δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, ενίσχυση του δεσμού εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεγαλύτερη επικοινωνιακή άνεση με άτομα εκτός του περιβάλλοντος τους, συναισθηματική και ηθική ικανοποίηση που προκύπτει από την κοινωνική ενσωμάτωσή τους με τρόπο που συμβάλλει θετικά στην παραγωγική δραστηριότητα (ως ενεργά μέλη της κοινωνίας που δρουν, εργάζονται, αποκομίζουν κέρδος και το επανατοποθετούν στην αγορά). Επίσης, οι μαθητές φάνηκε να σημειώνουν πρόοδο και στο γνωστικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα βελτιώθηκαν στην πρόσθεση και την αφαίρεση χρηματικών ποσών και τον προσδιορισμό του κόστους και του κέρδους, στην κατανόηση των εμπορικών όρων, στον υπολογισμό των υλικών σε μία συνταγή, στη φροντίδα καλλωπιστικών φυτών, στην κατανόηση της αισθητικής, της αρμονίας και της σύνθεσης διαφορετικών υλικών, στην τεχνικών συσκευασίας και αποθήκευσης, στην καταγραφή των εσόδων –εξόδων, την κατανόηση των εθιμικών παραδόσεων και της ελληνικής πολιτισμικής κουλτούρας (πχ. Στολισμένα χριστουγεννιάτικα παραβάκια, η ζωγραφική ροδιών και πετάλων για την πρωτοχρονιά, η φύτευση του Αλεξανδριανού φυτού, η δημιουργία χριστουγεννιάτικων γλυκυσμάτων κ.α.). Εν κατακλείδι η εκπαίδευση σε ένα άτυπο περιβάλλον όπως μία δωροέκθεση λειτούργησε απολύτως θετικά και ενθαρρυντικά για τους μαθητές και οι εναλλακτικές

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

τεχνικές ενίσχυσαν στην ενταξιακή πολιτική του σχολείου μας και ωφέλησαν τους μαθητές στο σύνολό τους αλλά και μεμονωμένα εφαρμόζοντας τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στις σχολικές δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών, η εκπαίδευση τους αποτελεί μία εξαιρετική πρόκληση για τους ειδικούς παιδαγωγούς και το προσωπικό. Πολλές φορές είναι σχεδόν αναγκαίο να αναδιαμορφώνεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο και να αξιοποιούνται νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Για αυτό το λόγο, την τελευταία δεκαετία γίνεται συχνή αναφορά στα εναλλακτικά πλαίσια εκπαίδευσης και διδασκαλίας, ως βασικά στοιχεία μίας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής που βρίσκουν εφαρμογή στην τυπική, την άτυπη αλλά και την ειδική εκπαίδευση. Η εφαρμογή των άτυπων περιβαλλόντων διδασκαλίας, η οργάνωση των εξ αποστάσεως (υβριδικών και αμιγώς ηλεκτρονικών) ψηφιακών μαθημάτων με τη χρήση τεχνολογικών - πολυτροπικών πόρων και εργαλείων, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη αλλά και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών προσωποποιημένων τεχνικών στο πλαίσιο της εξατομικευμένης εκπαίδευσης, καθώς και η ενταξιακή εκπαίδευση, αποτελούν τα βασικά εναλλακτικά πλαίσια διδασκαλίας, που στόχο έχουν να μετασχηματίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία άμεση, ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία για τους μαθητές. Ειδικότερα στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. που είναι σχολικές δομές οι οποίες περιλαμβάνουν και την εργαστηριακή εξειδίκευση, η αξιοποίηση των άτυπων περιβαλλόντων διδασκαλίας είναι συχνή και τα αποτελέσματα αυτών ενθαρρυντικά υπέρ της μαθητικής κοινότητας. Μέσω της εφαρμογής των άτυπων περιβαλλόντων διδασκαλίας οι μαθητές φαίνεται ολοένα να εξοικειώνονται με τις συνθήκες της πραγματικής ζωής. Εξάλλου, η πιο σημαντική πτυχή της ειδικής εκπαίδευσης που προασπίζονται οι σχολικές δομές των Ε.Ε.Ε.ΕΚ. είναι η πραγματοποίηση εκείνων των αναπαραστάσεων της καθημερινότητας, με σύγχρονες κοινωνικές προεκτάσεις για τους μαθητές. Η ανάπτυξη εξωσχολικών δράσεων σε συνδυασμό με τα άτυπα περιβάλλοντα, τις ΤΠΕ και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να είναι μία ιδανική συνθήκη με ρεαλιστικές παραμέτρους για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζέρβας, Γ. (2020). Ο έφηβος στο υπόγειο. Αθήνα: Άγρα
- Καραγιαννίδης, Σ., & Γεωργιάδου, Α. (2009). Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Ερευνητικό πρόγραμμα RELEASE-Towards Achieving Self REgulated LEArning as a Core in Teachers' In- SErvice Training in Cyprus Ανάκτηση από: https://websites.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf
- Κυπριωτάκης, Σ. (2010). Εκπαιδευτικές πολιτικές και σχολική αλληλεπίδραση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η σχολική τάξη, Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος, Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μεσίδου, Ι., 2020, «Αξιοποίηση Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου και Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπ. Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος
- Στασινός, Δ. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 : για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τούλια, Α., (2020). Η διδασκαλία ομηλικών ως μέσο εφαρμογής της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Διαδικασία και αποτελεσματικότητα. Διδακτορική διατριβή, Πανεπ. Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), p.89–99.
- Rennie L. & Johnston D. (2004). The Nature of Learning and its Implications for Research on Learning from Museums, *Science Education*, 88, p. 4-16.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ChatGPT: Μια Ψηφιακή Γέφυρα στην Ειδική Εκπαίδευση. Ξεκλειδώνοντας Δυνατότητες και Ανοίγοντας Ορίζοντες

Βασίλης Κουρμπέτης

Σύμβουλος Α Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αυτοτελές Επιστημονικό Γραφείο Συμβούλων
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων & Αθλητισμού

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση με θέμα «ChatGPT: Μια Ψηφιακή Γέφυρα στην Ειδική Εκπαίδευση - Ξεκλειδώνοντας Δυνατότητες και Ανοίγοντας Ορίζοντες» ανέδειξε την κρίσιμη σημασία των προηγμένων τεχνολογικών εργαλείων στην υποστήριξη της ειδικής εκπαίδευσης. Η ανάγκη για προσβάσιμα και προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία είναι πιο επιτακτική από ποτέ, και η τεχνολογία, όπως το ChatGPT, προσφέρει νέες δυνατότητες για την ενίσχυση της μάθησης.

Επιπλέον, το ChatGPT μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Χάρη στην ικανότητά του να προσαρμόζει τις απαντήσεις βάσει των αναγκών και των απαιτήσεων κάθε χρήστη, το ChatGPT διευκολύνει τη διαδικασία εκμάθησης μέσω της άμεσης και εξατομικευμένης αλληλεπίδρασης. Αυτό συμβάλλει στην ενδυνάμωση των μαθητών να εξερευνούν νέες ιδέες και να επιλύουν προβλήματα με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον όπου η μάθηση γίνεται πιο διαδραστική και ενδιαφέρουσα. Η ολοένα και πιο έξυπνη αλγοριθμική διαδικασία του ChatGPT επιτρέπει τη συνεχή προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, εγγυώμενη ότι κάθε μαθησιακή εμπειρία είναι βελτιστοποιημένη για να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και συμμετοχή των μαθητών σε κάθε διδακτική στιγμή.

Καινοτόμες τεχνολογικές πλατφόρμες σε ένα «Σχολείο για Όλους»

Ευαγγελία-Μιράντα Πίτσα

4ο Δημοτικό Σχολείο Βριλησίων, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Β' Αθήνας

Βασιλική-Ευαγγελία Τσίγλη

4ο Δημοτικό Σχολείο Βριλησίων, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Β' Αθήνας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στον εξελιγμένο δυτικό κόσμο, παρατηρείται μια διαρκής προσπάθεια ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών, τόσο στις μεθόδους διδασκαλίας, όσο και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των σχολικών μονάδων. Στην πραγματικότητα του 2024, όπου οι έννοιες και τα εργαλεία της εικονικής (VR) και επαυξημένης (AR) πραγματικότητας θεωρούνται πλέον παρωχημένα λόγω της «εισβολής» των δυνατοτήτων που προσφέρονται από την τεχνητή νοημοσύνη (AI), οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε παγκοσμίως να προσαρμόσουμε τον τρόπο, αλλά και τα μέσα διδασκαλίας μας, ώστε αυτά να εναρμονιστούν ως προς τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του σήμερα. Σε αυτό το πλαίσιο, άμεσος στόχος είναι η ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες για να επιτευχθεί στην πράξη - και όχι απλά στη θεωρία - ο όρος ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Τοποθετώντας τις προαναφερθείσες αρχές για ένα εκσυγχρονισμένο εκπαιδευτικό σύστημα στην ελληνική κοινωνία, προσφέρονται καλές πρακτικές και στρατηγικές μέσα από καινοτόμα προγράμματα και βραβευμένες πλατφόρμες (Kimens, Enuma κ.α.), ώστε η εξατομικευμένη μάθηση, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η ενεργός εμπλοκή του συνόλου μαθητών/τριών να αποτελούν πυρήνα της σχολικής ζωής.

ΤΠΕ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ 5ης ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ

Οι κάποτε νεοεισερχόμενες, στον χώρο της εκπαίδευσης, Τεχνολογίες των Πληροφοριών και Επικοινωνιών αναδιαμορφώνονται μέσα στο πλαίσιο που δημιουργεί η εποχή της 5ης Βιομηχανικής Επανάστασης, εποχή των αυτοματοποιημένων και ρομποτικών πρακτικών. Με αυτόν τον τρόπο κι έχοντας ως μόνη σταθερά την αέναη αλλαγή (Μπαμπάλης & Τσώλη, 2021), επιτελείται μια πραγματική επανάσταση στο υπερτεχνολογικοποιημένο περιβάλλον της εκπαίδευσης, προσδίδοντας της τη μορφή

Εκπαίδευσης 4.0 (Makrides, 2019). Στο επίκεντρο αυτής της οπτικής, τα δεδομένα των εκπαιδευτικών συστημάτων των δυτικών κοινωνιών αλλάζουν ριζικά, αφού η εμπειρία μάθησης λαμβάνει χώρα 24/7, καταργούνται τα χωροχρονικά πλαίσια μάθησης και αναβαθμίζονται οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή σε μέντορα και συν-δημιουργό νοήματος αντίστοιχα. Οι μέθοδοι διδασκαλίας εκσυγχρονίζονται και φέρνουν την «Flipped Classroom» (Fulton, 2012), το «Project Based Learning», το «BYOD» (Bring Your Own Device), το «LLL» (Life Long Learning) και την «Cloud Education» στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Ταυτόχρονα, η εξελιγμένη μορφή της προσέγγισης STEM Education εμπλουτίζεται με δύο ακόμη πυλώνες και εισάγεται ως STEAME (Konatcheva & Koleva, 2021). Εντάσσει, έτσι, στους κόλπους της το Art για τη συμβολή των τεχνών στην εκπαίδευση, αλλά και το Entrepreneurship για την επιχειρηματικότητα ανταποκρινόμενο, έτσι, στις απαιτήσεις των καιρών (Πριμικήρη, 2020). Παράλληλα, ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτυγχάνεται με την ολιστική προσέγγιση των 360ο (360 Degree Learning), που μεταμορφώνει το σχολείο από τόπο σε mind – frame με τις υπερσύγχρονες υποδομές, τις μοντέρνες αίθουσες διδασκαλίας, τα εμπλουτισμένα με ευέλικτες ψηφιοποιημένες πλατφόρμες εργαστήρια, που βασίζονται στο VR (εικονική πραγματικότητα), συνάδοντας πάντα με την κεντρική ιδέα της εμπλοκής των μαθητών σε όλες τις μαθησιακές διαδικασίες (Lau & Lee, 2019). Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται πιο επιτακτική από ποτέ η ανάγκη καλλιέργειας των «Soft & Life Skills» κάνοντας επίκαιρη τη θεωρία των δεξιοτήτων «4Cs», της οποίας βασικοί άξονες είναι η Κριτική σκέψη (Critical thinking), η Επικοινωνία (Communication), η Δημιουργικότητα (Creativity) και η Συνεργασία (Collaboration) και οι οποίοι εμπλουτίζονται με δύο ακόμα, κατά τους Fullan & Scott (2014), την Πολιτεΐότητα -ο μαθητής ως αυριανός πολίτης του κόσμου- (Citizenship) και τη Συνδεσιμότητα - η σύνδεση του ατόμου όχι μόνο με το περιβάλλον της τεχνολογίας αλλά και η αλληλεπίδραση

με τους γύρω του - (Connectivity), καταλήγοντας στα «6Cs». Όλα τα παραπάνω, μας φέρνουν, εκπαιδευτικούς και μαθητές, στην εποχή του meta – learning, οπότε και οι μεταγνωστικές δεξιότητες που πρότεινε ο P. Senge (1990) στη θεωρία του Μανθάνοντος Οργανισμού οδηγούν στη βασική αρχή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», το οποίο και αποτελεί επιτομή της μάθησης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, όπως προαναφέρθηκε, έρχονται ως αρωγοί της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας σύγχρονα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία αποτελούν χρήσιμα τεχνολογικά εργαλεία που προσφέρουν ποιοτικότερο, αποδοτικότερο, αλλά και σύγχρονο τρόπο εκμάθησης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Παράλληλα, δημιουργούν ένα παιγνιώδες και ενδιαφέρον περιβάλλον διδασκαλίας καταργώντας τα χωροχρονικά πλαίσια μάθησης. Βασικά συστατικά τους ο στοχευμένος σχεδιασμός, η εκτέλεση και η αξιολόγηση, εφόσον, μέσω αυτών των λογισμικών ακολουθείται η φιλοσοφία της προγραμματισμένης διδασκαλίας με προκαθορισμένους στόχους, οι οποίοι αναδιαμορφώνονται μέσω εξατομικευσης για κάθε μαθητή, πλάνο που μας παρέχει, κατά τον N. Deming (1982), το διοικητικό εργαλείο PDCA cycle, δηλαδή η ατέρμονη διαδικασία σχεδιασμού (Planning), πρακτικής εφαρμογής (Doing), αναστοχασμού (Checking) και εναλλακτικής διαδρομής δράσης (Acting). Υπό αυτούς τους όρους, η καλά σχεδιασμένα εξατομικευμένη διδασκαλία καταλήγει να είναι συμπεριληπτική, εφόσον, μέσω αυτής, γίνεται υπέρβαση τυχόν νοητικών και σωματικών δυσκολιών των μαθητών δημιουργώντας, έτσι, ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης για όλους. Στη λογική αυτών των λογισμικών, τα εργαλεία της VR (Virtual Reality), της AR (Augmented Reality) και της πολυσυζητημένης AI (Artificial Intelligence) συνδράμουν στον προαναφερθέντα ψηφιακό εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Από το εικονικό περιβάλλον περιήγησης μέσω προσομοιώσεων που

προσφέρει η εικονική πραγματικότητα μεταβαίνουμε στην εξελιγμένη της μορφή, αυτή της επαυξημένης πραγματικότητας, που συναντάμε διαδραστικά textbooks και workbooks μέσα από το πραγματικό περιβάλλον άμεσης και έμμεσης θέασης που παρέχεται από αυτήν. Στη σύγχρονη πραγματικότητα του 2024, διαπιστώνουμε πως τα παραπάνω καταλήγουν να θεωρούνται «παρωχημένα» μέσα από την επέλαση της AI και των επαναστατικών δυνατοτήτων που μας φέρνει με τις έξυπνες στρατηγικές (Martin, 2023), που διαμορφώνουν εξατομικευμένα μονοπάτια μάθησης ανιχνεύοντας τις ιδιαίτερες ικανότητες ή αδυναμίες των μαθητών, παρέχοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, μια εμπυθιστική εμπειρία μάθησης.

Στο σημείο αυτό, διαπιστώνουμε τα σημεία τομής της φιλοσοφίας των σύγχρονων λογισμικών που εμπεριέχουν τις προαναφερθείσες μεθόδους με τους βασικούς πυλώνες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελώντας, ταυτόχρονα και σημεία αναφοράς της. Συνοπτικά, αυτά αφορούν στην εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην εξασφάλιση της προσβασιμότητάς τους στα εργαλεία μάθησης, στην εξατομικευμένη μέθοδο διδασκαλίας αλλά και στο συμπεριληπτικό πλαίσιο μάθησης.

ΟΙ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 2.0

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα του 2024, με βάση τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2023), έχουν γίνει προσπάθειες αντιμετώπισης του ψηφιακού αναλφαριθμητισμού, ο οποίος εκτείνεται σε δύο πλευρές, αυτήν του εκπαιδευτικού και αυτήν του μαθητή, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που τίθενται μέσω του υπερψηφιοποιημένου περιβάλλοντος μάθησης σε παγκόσμια κλίμακα. Η προσπάθεια αυτή επιτυγχάνεται μέσα από το «Εθνικό Σχέδιο Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας Next Generation EU», το οποίο προάγει τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το σχολικό έτος 2022 –

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2023, δόθηκαν ως βασικός εξοπλισμός στα σχολεία όλης της επικράτειας 36.000 διαδραστικοί πίνακες (συμπεριλαμβανομένων οθονών, Η/Υ, λογισμικών και στοχευμένων σχεδίων μαθημάτων) ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές της European Education Area της European Commission (2021), που απευθύνεται σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ΠΡΩΤΟΤΥΠΑ – ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα του 2024, προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς καινοτόμα εκπαιδευτικά λογισμικά και πλατφόρμες συνδράμοντας στην οικοδόμηση ενός «σχολείου για όλους» (Σούλης 2008), απαντώντας στις προκλήσεις της Ειδικής Αγωγής, αφού μας προσφέρουν έτοιμες «ρουμπρίκες» δραστηριοτήτων και σχεδίων μάθησης. Προωθούνται, έτσι, η ενεργητική δράση των μαθητών και ταυτόχρονα η ολοκλήρωση των διαδικασιών μάθησης μέσω εξερεύνησης προσλαμβάνοντας μια παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας και πετυχαίνοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων, την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων, την κατάκτηση ουσιαστικών γνώσεων, αλλά και την αποκόμιση βιωματικών εμπειριών, η οποία, σύμφωνα με τον S. Papert (1980), στη θεωρία του «κονστρουξιονισμού», αποτελεί τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο απόκτησης γνώσεων, εφόσον συνδυάζεται η συμβολή των αισθήσεων με τις διαρκείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

ΚΟΡΥΦΑΙΕΣ ΔΙΑΚΕΚΡΙΜΕΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ

Με τα επίσημα στοιχεία που μας παρέχονται από την επιχειρηματική βάση δεδομένων «Owler» (2024), οι κορυφαίοι τέσσερις ανταγωνιστές διακεκριμένων εκπαιδευτικών πλατφορμών σε παγκόσμιο επίπεδο, που αφορούν τον εκπαιδευτικό χώρο, είναι οι εξής:

- **Enuma:** Η παρούσα εκπαιδευτική πλατφόρμα, η οποία ιδρύθηκε το 2012 με πρωτοβουλία της CEO Sooinn Lee με έδρα τις ΗΠΑ, μέσω των εφαρμογών της, που χρησιμοποιούνται από έναν μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων της Αμερικής και ανατολικών χωρών (7.000 σχολικές τάξεις σε Αμερική, Κορέα, Κίνα και Ιαπωνία), έχει εντάξει στους κόλπους της το κοινό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τα apps (Todo)

παρέχοντας μία υψηλής ποιότητας ψηφιακή βάση. Κορυφαία διάκριση της εταιρείας το Global learning XPRIZE (Enuma, 2023).

- **Tynker:** Η συγκεκριμένη πλατφόρμα, με έτος ίδρυσης το 2012 με CEO τον Krishna Vedati έχοντας ως έδρα τις ΗΠΑ, παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο πλάνο για εφαρμογή στις σχολικές τάξεις μέσω courses, apps και award winning lessons. Έχει ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων σε παγκόσμιο επίπεδο (150.000 σχολικές μονάδες), εστιάζοντας, όμως, στην εκμάθηση της κωδικοποίησης και των τεχνολογικών επιστημών παρέχοντας απαραίτητα εφόδια στον αυριανό ενήλικα – πολίτη του σύγχρονου ψηφιοποιημένου κόσμου (Tynker, 2024).

- **Osmo:** Η ιδέα του εκπαιδευτικού λογισμικού Osmo, δημιουργήθηκε το 2013 με CEO τον Pramod Sharma, στις ΗΠΑ. Το διακεκριμένο game system Osmo με την αξιοποίηση των ipads, προτείνει δραστηριότητες κινητικών και STEAM δεξιοτήτων που εφαρμόζονται σε περίπου 3.000 τάξεις στην βαθμίδα του Δημοτικού, στην Αμερική, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως εξ αποστάσεως δραστηριότητες εφαρμογών και εργασιών στο σπίτι. Καινοτομία της, η πρόταση για Ed - Tech δραστηριότητες (Playosmo, 2024).

- **Kinems:** Μια ξεκάθαρη υπεροχή έναντι των προαναφερθέντων τριών πλατφορμών, έρχεται να αναδείξει ως κορυφαία την ελληνικής πρωτοβουλίας εκπαιδευτική πλατφόρμα Kinems (2021), που ιδρύθηκε από τους Μιχάλη Μπολινάκη και Συμεών Ρετάλη το 2013 με έδρα τις ΗΠΑ. Με τα κιναισθητικά παιχνίδια ενσωμάτωσης μάθησης, που σχεδιάζει, έχει ενταχθεί σε σχολικές μονάδες οκτώ πολιτειών της Αμερικής, του Ηνωμένου Βασιλείου αλλά και της Ευρώπης (περίπου 3.000 σχολικές τάξεις) απευθυνόμενο στις βαθμίδες του Νηπιαγωγείου και εκτεινόμενο σε όλο το Δημοτικό - στις βαθμίδες, δηλαδή, που η παρέμβαση στην Ειδική Αγωγή έχει ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα - συνάδοντας με τις κατευθυντήριες γραμμές που θέτει το ΙΕΡ (MadeinGreece, 2018). Η ειδοποιός διαφορά της πλατφόρμας έγκειται στην αξιοποίηση της φυσικής αλληλεπίδρασης για την κατάκτηση της γνώσης, γι' αυτό στη χώρα μας γίνεται προσπάθεια εναρμονισμού της με τα ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ των ελληνικών σχολικών μονάδων, ώστε να συνεχιστεί η εφαρμογή της, όχι μόνο στα Ειδικά Σχολεία και στα Τμήματα Ένταξης (με απόφαση Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και

Αθλητισμού), αλλά και στα γενικά σχολεία, με σκοπό να εφαρμοστεί η ιδέα του συμπεριληπτικού σχολείου στην πράξη. Στο ενεργητικό της Kinems συγκαταλέγονται επιστημονικές δημοσιεύσεις, αλλά και ερευνητικό έργο σε συνεργασία με κορυφαία πανεπιστήμια διεθνώς, όπως το UCL, Institute of Education (US) και το PACE University (USA). Ταυτόχρονα, η πλατφόρμα έχει διακριθεί με βραβεία, ανάμεσα στα όποια είναι: Microsoft New England prize (2014), New School Venture Fund Challenge (2016) και υπήρξε finalist στο MIT Solve Challenge (2019).

Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ KINEMS

Η φιλοσοφία της προσέγγισης Kinems αφορά τα παρακάτω βασικά σημεία, σύμφωνα με τους Μπολουδάκη, Ρετάλη, Νίκου, Κολαρά (2013):

- Χρήση πολύ-αισθητηριακών διαδραστικών παιχνιδιών φυσικής αλληλεπίδρασης, εκμεταλλευόμενη την Kinect Microsoft Camera, που μέσω 3D sensors, ανιχνεύει την κίνηση του μαθητή μετατρέποντάς τον σε απόλυτο χειριστή της διαδικασίας, χωρίς τη χρήση ποντικιού ή πληκτρολογίου.
- Αξιοποίηση μαθησιακών και θεραπευτικών πρωτόκολλων ειδικών παιδαγωγών σε συνεργασία με μία διεπιστημονική ομάδα ακαδημαϊκών, ψυχολόγων και εργοθεραπευτών για τη διαμόρφωση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων.
- Εστίαση στην προσέγγιση για τη μελέτη της νόησης και της γνωστικής ανάπτυξης 4E (Schiavio & van der Schyff, 2018). Αυτά περιγράφονται ως Embodied (Ενσωματωμένη μάθηση), Embedded (Πολυεπίπεδη μάθηση) Enacted (Ενεργητική μάθηση), Extended (Επεκτεινόμενη πέραν της νοητικής σε άλλες λειτουργίες).
- Πλήρης παραμετροποίηση των σχεδίων μάθησης και των δραστηριοτήτων για την ενεργό εμπλοκή και πρόοδο των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες (κυρίως σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, ΔΕΠΥ, δυσπραξία και κινητικές δυσκολίες).
- Βασική διεθνής καινοτομία είναι η παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών μέσα από αναλυτικές εκθέσεις προόδου, που μελετώνται από τον ειδικό παιδαγωγό σε συνεργασία με

τον εργοθεραπευτή και, έτσι, εξασφαλίζεται η πρόσβασή τους σε αξιόπιστα δεδομένα επιτελικών και κινησιολογικών μετρικών (Κετιτζιάν, 2018).

ΠΟΛΛΑΠΛΟΙ ΣΤΑΘΜΟΙ KINEMS

Η Kinems παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας στη διεπιστημονική ομάδα που αναπτύσσει τα πρωτόκολλα δραστηριοτήτων κινητοποιώντας τους μαθητές να παίζουν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια με τη συμμετοχή των χεριών και του σώματός τους (Σταθμός Κίνησης Kinect). Στη συνέχεια, ακολουθεί η γενίκευση των αποκτηθέντων δεξιοτήτων με εκτυπώσιμο υλικό και εξάσκηση με στυλό και χαρτί (Ατομικός Σταθμός Μάθησης). Ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα για εξάσκηση σε υπολογιστή, laptop ή tablet (Σταθμός Τεχνολογίας). Τέλος, υπάρχει η επιλογή της χρήσης του Kinems ως επιτραπέζιο παιχνίδι (Σταθμός Συνεργασίας) στις ομάδες των μαθητών (Kinems Learning Games, 2023).

Ο παραπάνω μελετημένος σχεδιασμός της πλατφόρμας Kinems υποστηρίζει ολιστικά τον μαθητή και τον βοηθάει, όπως αναφέρει ο Σ. Ρετάλης, ως Team Leader στο MIT Solve (2019), στην ανάπτυξη των παρακάτω:

- **Ακαδημαϊκών δεξιοτήτων:** Εστιάζει σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, σε εμπλουτισμό λεξιλογίου, που αφορούν στο μάθημα της Γλώσσας, αλλά και νοερών υπολογισμών αφορώντας τα Μαθηματικά.
- **Επιτελικών δεξιοτήτων:** Δραστηριότητες που ενισχύουν τη βραχύχρονη οπτικο – ακουστική μνήμη και προσοχή, υποβοηθούν την επίλυση προβλημάτων και γρίφων, αυξάνουν την ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών και προωθούν τη γνωστική ευελιξία και κατ' επέκταση την κριτική σκέψη.
- **Δεξιοτήτων αδρής και λεπτής κινητικότητας:** Δίνεται έμφαση σε παιγνιώδεις ασκήσεις οπτικο - κινητικού συντονισμού και κατανόησης των οπτικο - χωρικών εννοιών με την αξιοποίηση συνδυαστικών κινήσεων, δηλαδή στατικής θέσης, βάδισης, τρεξίματος και καθίσματος με σωστή ευθυγράμμιση σώματος.
- **Κοινωνικών – συναισθηματικών δεξιοτήτων:** Μέσα από την πορεία εκτέλεσης των δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η αναγνώριση, αλλά και ο έλεγχος των συναισθημάτων του μαθητή προκειμένου να

τις φέρει εις πέρας, ταυτόχρονα με την καλλιέργεια υπομονής και σεβασμού και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του. Όλα τα παραπάνω προωθούν την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και εκπαιδευτών - μαθητών.

ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Μέσα στην σχολική πραγματικότητα, όπως είναι διαμορφωμένη με την αξιοποίηση της πληθώρας των εκπαιδευτικών εργαλείων, εγείρονται προβληματισμοί στους λειτουργούς της εκπαίδευσης, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος άμβλυνσης της απόστασης ανάμεσα στους μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Μελετώντας την ατζέντα της ΕΕΑ (European Education Area της ΕΥ, 2021) με τους στόχους που έχει θέσει για την περίοδο 2021 - 2027, σύμφωνα με το Digital Education Action Plan, παρατηρούμε την ενίσχυση του ψηφιακού εκπαιδευτικού οικοσυστήματος, εστιάζοντας στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών ως απαραίτητων ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων τους για τον προσδοκώμενο ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η διαφορούμενη γραμμή της UNESCO, κατά το έτος 2023, από τη μία πλευρά στοχεύει στην επιτάχυνση των διαδικασιών συνδέσεων διαδικτύου στα σχολεία και από την άλλη, κάνει μια επείγουσα έκκληση για ενδεδειγμένη χρήση της τεχνολογίας, αλλά και ρύθμιση της χρήσης των εργαλείων της στην εκπαίδευση. Σε όλο αυτό το κλίμα, το πρόσφατο παράδειγμα της Σουηδίας, όπου με απόφαση της Υπουργού Παιδείας Lotta Edholm, κατήγγειλε τον Σεπτέμβριο του 2023 τα tablets στις σχολικές αίθουσες, μας κρούει τον κώδωνα του κινδύνου λαμβάνοντας υπόψιν πως ήταν η πρώτη ευρωπαϊκή χώρα που τα εισήγαγε δέκα χρόνια πριν (Associated Press in Stockholm, 2023). Μετά από την έκθεση της PISA του ΟΟΣΑ (2022) με την παρατήρηση της μείωσης των βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στους Σουηδούς μαθητές, η σύσταση για επαναφορά των βιβλίων έγινε ξεκάθαρη, ειδικά για τις πρώτες τάξεις της βαθμίδας του Δημοτικού σχολείου (Νικηφόρου, 2024).

Μετά από την κομβική αυτή απόφαση, αναδύεται μία ευκαιρία για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, εφόσον η χώρα μας δύναται να παραδειγματιστεί από την περίπτωση της Σουηδίας και να μεθοδεύσει σταθερά την εισαγωγή των διαφόρων τεχνολογικών

καινοτομιών, εντοπίζοντας τη χρυσή τομή του ψηφιακού εκπαιδευτικού πλάνου δράσης της European Education Area με την προαναφερθείσα σύσταση της UNESCO.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αντιμετωπίζοντας με κριτική ματιά τις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου, στον οποίο καλείται να συνεχίσει να επιτελεί τον πολύτιμο ρόλο της η εκπαίδευση, κατανοούμε πως η θέση της τεχνολογίας σε αυτήν είναι εκείνη του εργαλείου διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και οφείλει να υποστηρίζει την ποιοτική εκπαίδευση για όλους. Σε αυτό το πλαίσιο, αναντικατάστατος αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως βασικού παράγοντα διαφοροποίησης, καθώς ο ίδιος καλείται να ισορροπήσει τη χρήση των νέων αυτών τεχνολογιών συνδυάζοντάς τες με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας επιτυγχάνοντας, έτσι, τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές του.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Εκφράζουμε την αμέριστη ευγνωμοσύνη μας στον Δάσκαλο Γιάννη Κοσμόπουλο, που υπήρξε για εμάς μέντορας και υποστηρικτής σε όλα μας τα βήματα, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η συμμετοχή μας σε αυτό το Συνέδριο με το παρόν πόνημα οφείλεται σε δική του προσωπική ενθάρρυνση. Ο ίδιος αφοσιώθηκε ολοκληρωτικά στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού επαγρυπνώντας για ένα καλύτερο «αύριο» στην καθημερινή σχολική ζωή, που θα χαρακτηρίζεται από τους ισχυρούς δεσμούς ανάμεσα στο Σχολείο, την Οικογένεια και την ευρύτερη Κοινότητα. Νιώθουμε την ηθική επιταγή να συνεχίσουμε το έργο του, καθώς εκείνος θα αποτελεί πάντα φωτεινό παράδειγμα για εμάς, διαφυλάσσοντάς το ως πυξίδα στις ζωές μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Deming, N. E. (1982). *Quality Productivity and Competitive Position*. M.I.T. Press: USA.
- Enuma (2023). Retrieved from <https://enuma.com/en/>
- European Education Area (2021). *Quality education and training for all: Digital Education Action Plan (2021-2027)*. European Commission. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/>

action-plan/action-6

Fullan, M., & Scott, G. (2014). *New Pedagogies for Deep Learning* whitepaper: Education PLUS. Collaborative Impact SPC, Seattle, WA.

Η τεχνολογία στην υπηρεσία της Παιδαγωγικής (2018, Ιούλιος 26). Νέες Ιδέες Made in Greece. Ανακτήθηκε από <https://www.eirinika.gr/article/179815/apokl-made-greece-i-kinems-o-simos-o-mihalis-tehniti-noimosyni-me-diadrastika>

Κετιτζιάν Σ. (2018) *StartupKinems: Διαδραστικά Παιχνίδια στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <https://www.epixeiro.gr/article/73304>

Kinems (2021). Retrieved from <https://kinems.com/>

Kinems Learning Games (2023). Παιγνιώδεις Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες. Ανακτήθηκε από <https://eduk8.gr/kinems/>

Kovatcheva, E., & Koleva, M. (2021). STEAME Model in Action: Challenges and Solutions in Mastering the Digital Culture. *E- Learning and Digital Education in the Twenty – First Century – Challenges and Prospects*.

Lau, K. W., Lee, P. Y. (2019). Exploring the use of a stereoscopic 360 degree learning environment for business education. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(2), 110-114.

Makrides G. A. (2019). *The Evolution of Education from Education 1.0 to Education 4.0: Is it an evolution or a revolution?* Thales Foundation & European Association of Erasmus Coordinators. Israel.

Martin E. (2023). *The Future Of eLearning: How AR, VR, And AI Are Changing The Game*. Retrieved from <https://elearningindustry.com/future-of-elearning-how-ar-vr-and-ai-are-changing-the-game>

Μπαμπάλης, Θ., & Τσώλη, Κ. (2021). Παιδαγωγικές Θεωρίες και η Εφαρμογή τους στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και Εκτέλεση Μικροδιδασκαλίας [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις e-class]. ΕΚΠΑ, Δ.Π.Μ.Σ.: «Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων», Εαρινό Εξάμηνο 2020-2021. Αθήνα.

Μπολουδάκης Μ., Ρετάλης Σ., Νίκου Ν., Κολαρά Ε. (2013). Η προσέγγιση Kinems: Διαδραστικά εκπαιδευτικά παιχνίδια με ανίχνευση κίνησης από κάμερα ως νέα μέσα για τον παιδαγωγό ειδικής αγωγής. Συνέδριο: Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή.

Νικηφόρου Σ. (2024). Γιατί στα σχολεία της Σουηδίας έκλεισαν τα tablets και επέστρεψαν στα βιβλία; Ανακτήθηκε από <https://www.offsite.com.cy/eidiseis/paideia/giati-sta-sholeia-tis-soyidi-as-ekleisan-ta-tablets-kai-epestrep-san-sta-biblia>

Osmo: Tangible Play (2024). Retrieved from <https://www.playosmo.com/en-US/schools/>

Owler: A meltwater offering (2024). Kinems Competitors or Alternatives: Kinems's top competitors include Tynker, Osmo and Enuma. Retrieved from <https://www.owler.com/company/kinems/competitors>

Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic books.

Πριμικήρη, Α. (2020). Εκπαίδευση 4.0: Μάθηση και Δεξιότητες του 21ου αιώνα: Επιχειρηματικές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Retalis S. (2019). Kinems embodied learning gaming platform. MIT Solution Overview. Early Childhood Development. Retrieved from <https://solve.mit.edu/challenges/early-childhood-development/solutions/9381>

Schiavio, A. & van der Schyff, D. (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*, 8(8), 72.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. USA: Currency.

Σούλης Σ. Γ. (2008). Ένα Σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική την ένταξης. Αθήνα: Gutenberg.

Switching off: Sweden says back-to-basics schooling works on paper (2023, September 11). Associated Press in Stockholm. The Guardian. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2023/sep/11/sweden-says-back-to-basics-schooling-works-on-paper>

Tynker (2024). Retrieved from <https://www.tynker.com/>
UNESCO issues urgent call for appropriate use of technology in education (2023). UNESCO. Global Education Monitoring Report. Press Release. Retrieved from <https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/unesco-issues-urgent-call-appropriate-use-technology-education>

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2023). 36.000 διαδραστικοί πίνακες ξεκίνησαν να παραδίδονται στα σχολεία. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/news/55083-06-04-23-36-000-diadrastikoi-pinakes-ksekinisan-na-paradidontai-sta-sxoleia>

Διερευνώντας τις Ανάγκες των Ελλήνων Εκπαιδευτών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση STEAM

Γεωργία Σακελλαροπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ86, ΕΑΕ, Ερευνήτρια Ερευνητικής Ομάδας DAISSy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Γεωργία Σακελλαροπούλου εξέτασε τις ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση STEAM, επισημαίνοντας τη σημασία της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης στην υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία. Η ανάπτυξη διεπιστημονικών προγραμμάτων που συνδυάζουν την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική, τις τέχνες και τα μαθηματικά, με την έμφαση στην προσβασιμότητα και την προσαρμοστικότητα, είναι κρίσιμη για την προώθηση της συμπερίληψης. Τα εργαλεία και οι μέθοδοι που παρέχονται στους δασκάλους πρέπει να τους επιτρέπουν να αναπτύξουν ολοκληρωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε κάθε μαθητής να έχει τη δυνατότητα να εξερευνήσει και να αναπτυχθεί σε ένα περιβάλλον που τονίζει την ισότητα, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη.

Τεχνητή Νοημοσύνη και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Διάγνωση και Εκπαιδευτικές Εφαρμογές

Σταυρούλα Γκαντσιδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, 4ο Δημοτικό Σχολείο Βριλησίων

Κωνσταντίνα Λιακοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc, 4ο Δημοτικό Σχολείο Βριλησίων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σύγχρονου τρόπου ζωής, ενώ η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) φαίνεται να ακολουθεί με ταχείς ρυθμούς. Ενώ τα οφέλη της παρατηρούνται σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας, η παρούσα εργασία θα εστιάσει στη συμβολή της στην εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, θα μελετηθεί η Τεχνητή Νοημοσύνη σε σχέση με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ο αριθμός των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού αυξάνεται διαρκώς και η Τεχνητή Νοημοσύνη είναι μια ισχυρή τεχνολογία με πολλά πιθανά οφέλη. Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν τη δυνατότητα έγκαιρης διάγνωσης της ΔΑΦ, επιτρέποντας έτσι την πρόωπη παρέμβαση. Επιπλέον, η Τεχνητή Νοημοσύνη αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κοινωνικά ρομπότ και η εικονική πραγματικότητα φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στις κοινωνικές δεξιότητες, στη λεκτική επικοινωνία και στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών του αυτιστικού φάσματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να τονιστεί η σχέση της Τεχνητής Νοημοσύνης με την Ειδική Αγωγή και συγκεκριμένα να αναδειχθεί ο ρόλος της στην εκπαίδευση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η TN συμβάλλει στη δημιουργία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, προσαρμοσμένου στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, ενισχύοντας τη συμπερίληψη στη σύγχρονη τάξη. Ακόμη, σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών, η TN μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο και στην έγκαιρη διάγνωση της ΔΑΦ, η οποία οδηγεί σε πρόωπη παρέμβαση. Ορισμένα προγράμματα παρέμβασης αξιοποιούν τα κοινωνικά ρομπότ και την εικονική πραγματικότητα, με στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Όσον αφορά τα κοινωνικά ρομπότ,

μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μέσω παιγνιδιών και ελκυστικών δραστηριοτήτων, να διευκολύνουν την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Από την άλλη μεριά, η εικονική πραγματικότητα αποτελεί αξιόλογο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς χρησιμοποιεί ρεαλιστικά και διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης. Τα παιδιά με ΔΑΦ, σε ένα πλαίσιο ασφάλειας, εξασκούν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από διάφορα εικονικά σενάρια. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η Τεχνητή Νοημοσύνη, λειτουργεί σαν αρωγός, χωρίς να μπορεί να αντικαταστήσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος εξακολουθεί να είναι απαραίτητος για την καθοδήγηση και την υποστήριξη όλων των μαθητών.

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) είναι ένας από τους ταχύτερα αναπτυσσόμενους τομείς, ικανός να αλλάξει κάθε πτυχή των κοινωνικών μας αλληλεπιδράσεων. Ο όρος «Τεχνητή Νοημοσύνη» αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ της τεχνολογίας και της ανθρώπινης νοημοσύνης, καθώς και των χαρακτηριστικών αυτής. Ο θεωρητικός μαθηματικός Alan Turing (1950) ήταν από τους πρώτους που αναφέρθηκε στον όρο «Τεχνητή Νοημοσύνη», ενώ ο John McCarthy (1955) όρισε τον τομέα αυτόν ως «η επιστήμη και η μεθοδολογία της δημιουργίας νοούντων μηχανών». Τότε θεμελιώθηκε τυπικά ως επιστημονικό πεδίο και κατόπιν ακολούθησε πληθώρα ορολογιών. Στην επιστημονική κοινότητα έχει επικρατήσει η χρήση διαφόρων ορισμών, που προσπαθούν να καλύψουν όσο πιο ορθά γίνεται τη σημασία της Τεχνητής Νοημοσύνης. Η TN αναφέρεται σε συστήματα, τα οποία παρουσιάζουν ευφυή συμπεριφορά, αναλύοντας το περιβάλλον τους και αναλαμβάνοντας δράση, με κάποιο βαθμό αυτονομίας, για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (European Commission, 2018). Αποτελεί έναν γενικό όρο που αναφέρεται σε μηχανήματα τα οποία μπορούν να παρατηρούν το περιβάλλον τους, να μαθαίνουν και να

βασίζονται στη γνώση και την εμπειρία που αποκτήθηκε, αναλαμβάνοντας έξυπνη δράση ή προτείνοντας αποφάσεις (Craglia et al., 2018). Τα συστήματα με ΤΝ μιμούνται την ανθρώπινη συμπεριφορά και αναπαράγουν γνωστικές λειτουργίες, όπως η κατανόηση και η προσαρμογή στο περιβάλλον, η μάθηση από προηγούμενη εμπειρία και η λήψη αποφάσεων, καθώς και η παραγωγή νέων ιδεών και η επίλυση προβλημάτων.

Τα επιτεύγματα της ΤΝ συνεχίζονται με αμείωτο ρυθμό με αποτέλεσμα σήμερα, η ΤΝ να έχει επεκταθεί σε διάφορους κλάδους, όπως η υγεία, η οικονομία, η εκπαίδευση και η ρομποτική. Πιο συγκεκριμένα, συστήματα με ΤΝ μπορούν να διεξάγουν ιατρικές εξετάσεις και να καταλήγουν σε διάγνωση, ενώ έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς τα «έξυπνα» αυτοκίνητα. Οι προσωπικοί ψηφιακοί βοηθοί (π.χ Siri) που διαθέτουν τα έξυπνα τηλέφωνα (smartphones), χρησιμοποιούν ΤΝ για να παρέχουν εξατομικευμένες πληροφορίες στον χρήστη, ενώ έχουν τη δυνατότητα να τον «μαθαίνουν» και να αναμένουν πιθανές ερωτήσεις. Οι μηχανές αναζήτησης (π.χ Google), μπορούν να παρέχουν πληθώρα αποτελεσμάτων, αξιολογώντας την τεράστια ποσότητα δεδομένων που έχουν λάβει από χρήστες του διαδικτύου, ενώ εφαρμογές αυτόματης μετάφρασης γραπτού και προφορικού λόγου (π.χ Google Lens), χρησιμοποιούνται ευρέως και βασίζονται στην ΤΝ (Δεσύλλας, 2022).

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με την πέμπτη έκδοση του «Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών» (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου σε διαφορετικές καταστάσεις, καθώς και από την ύπαρξη περιορισμένων και επαναλαμβανόμενων προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.

Τα διαγνωστικά κριτήρια της ΔΑΦ, σύμφωνα με το DSM-5 (2013), εντοπίζονται σε δύο κατηγορίες:

- Επίμονα ελλείμματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην επικοινωνία σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, το άτομο παρουσιάζει δυσκολία στη χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας,

στη διατήρηση της βλεμματικής επαφής και στην κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα. Σε γενικές γραμμές, παρουσιάζονται ελλείμματα στην κατανόηση, ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων, λόγω απουσίας ενδιαφέροντος ή και δυσκολίας προσαρμογής σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια.

- Περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα ή και δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται στερεότυπες ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις, ανάγκη για τήρηση συγκεκριμένης ρουτίνας, δυσκολία στις αλλαγές του προγράμματος, ακαμψία σκέψης, καθώς και υποαντιδραστικότητα ή υπεραντιδραστικότητα σε αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως οι δυνατοί ήχοι.

Ο όρος ΔΑΦ αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα», προκειμένου να συμπεριλάβει ένα ευρύ φάσμα συμπτωμάτων που διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Γενικότερα, συνιστά μια πολυδιάστατη αναπτυξιακή διαταραχή, στην οποία παρατηρείται ποικιλομορφία συγκεκριμένων ελλειμμάτων και χαρακτηριστικών (Sanchack & Craig, 2016).

Έως σήμερα, δεν υπάρχει σαφής αιτιολογία της προαναφερθείσας διαταραχής. Σύμφωνα με έρευνες, στις μέρες μας επικρατεί η άποψη πως πιθανά αίτια αποτελούν διάφοροι βιολογικοί, νευροχημικοί, νευρολογικοί ή και κληρονομικοί παράγοντες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Καλύβα, 2005). Άλλα αίτια της ΔΑΦ που έχουν δοθεί κατά καιρούς είναι διαφοροποιήσεις στη δομή του εγκεφάλου, ελλείψεις ενζύμων, μολύνσεις και γενετικές προδιαθέσεις (Νότας, 2005). Εφόσον η εμφάνιση της ΔΑΦ γίνεται στους πρώτους μήνες ζωής ενός ατόμου, η επιστημονική έρευνα στρέφεται στην απόδοση της αιτιολογίας της περισσότερο σε γενετικούς παράγοντες και λιγότερο σε περιβαλλοντικούς, καθώς το χρονικό διάστημα είναι σύντομο προκειμένου το περιβάλλον να έχει κάποια επίδραση στο άτομο (Τζαβάρια, 2022).

Τα πρώτα συμπτώματα της ΔΑΦ εμφανίζονται ανάμεσα στους έξι και δώδεκα μήνες της ζωής ενός ατόμου. Η πλειονότητα των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού διαγιγνώσκονται μετά το πέρας της ηλικίας των τεσσάρων ετών (Sanchack & Craig, 2016). Αξίζει να αναφερθεί πως η ηλικία αυτή αποτελεί ένα προχωρημένο αναπτυξιακό στάδιο, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη την αντιμετώπισή της. Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η έγκαιρη διάγνωση της ΔΑΦ, η οποία θα οδηγήσει σε πρόωμη παρέμβαση.

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΑΦ

Μέχρι σήμερα, η διάγνωση της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος, βασίζεται στο «Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών» (DSM-5) (2013) και στη «Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας» (ICD-10) από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2021). Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο για τον εντοπισμό της διαταραχής είναι τα Τεστ Αξιολόγησης και Διάγνωσης της ΔΑΦ, όπως το ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) και το ADO-S (Autism Diagnostic Observation Schedule). Το πρώτο είναι μια ημι-δομημένη συνέντευξη που γίνεται στον φροντιστή του παιδιού και αφορά την επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Το ADO-S βασίζεται στην παρατήρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού από ψυχιάτρους και η αξιολόγηση της επίδοσής του, σε συγκεκριμένες «εργασίες».

Ο φορέας, μέσω του οποίου γίνεται κυρίως στην Ελλάδα η αξιολόγηση της ΔΑΦ, είναι τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), από μια διεπιστημονική ομάδα που αποτελείται από ειδικό παιδαγωγό (Ε.Α.Ε.), ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Η διαγνωστική διαδικασία στηρίζεται κυρίως σε Ειδικούς Επαγγελματίες Ψυχικής Υγείας, γεγονός που ενέχει τον παράγοντα της υποκειμενικότητας, η οποία ενδέχεται να επηρεάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του αποτελέσματος. Η επαγγελματική εμπειρία, το εκπαιδευτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο είναι στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικά συμπεράσματα.

Η μεγάλη ετερογένεια των χαρακτηριστικών της διαταραχής, δημιουργεί λοιπόν την ανάγκη να βρεθεί ένας νέος τρόπος διάγνωσης, που θα παρέχει αφενός άμεσα αποτελέσματα αλλά κυρίως αντικειμενικά και ακριβή. Τα τελευταία χρόνια γίνονται ερευνητικά βήματα προς την επίτευξη του στόχου αυτού με την Τεχνητή Νοημοσύνη να αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο. Η δημιουργία αρκετών αλγορίθμων ΤΝ, στοχεύει στη δημιουργία ενός εναλλακτικού τρόπου διάγνωσης της ΔΑΦ, που δε θα βασίζεται στην παραδοσιακή διαδικασία και θα εξαιρεί τον ανθρώπινο παράγοντα. Όπως προαναφέρθηκε, η ΤΝ αφορά συστήματα που μιμούνται την ανθρώπινη νοημοσύνη, καθώς εκτελούν πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες και μάλιστα σε

σύντομο χρονικό διάστημα. Χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα μοντέλο Τεχνητής Νοημοσύνης, που θα εκπαιδευτεί ως προς την Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος. Το μοντέλο για να εκπαιδευτεί, χρειάζεται πληθώρα δεδομένων, τα οποία θα επεξεργαστεί και θα οδηγηθεί σε προβλέψεις. Οι ερευνητές σε ένα πρώτο επίπεδο, πρέπει να εντοπίσουν διάφορες πηγές από τις οποίες μπορούν να πάρουν πληροφορίες, να τις αναλύσουν με τη βοήθεια αλγορίθμων και να φτιάξουν μια βάση δεδομένων για τη διαταραχή. Ένας τρόπος να γίνει συλλογή δεδομένων είναι τα ερωτηματολόγια όπως τα ADI-R, AQ-10 και ADO-S, σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις του ειδικού (Wall et al. 2012; Kosmicki, Sochat, Duda, & Wall, 2015; Abbas, Garberson, Glover, & Wall, 2018; Akter et al. 2019; Erkan & Thanh, 2019; Peral et al. 2020).

Δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν από ερωτηματολόγια που αφορούν συμπεριφορικά χαρακτηριστικά (Florio, Einfeld, Tonge, & Brereton, 2009; Yerramreddy, Basu, Ojha, & Kalbande, 2020) από ιατρικές εικόνες MRI (Sharif & Khan, 2022), αλλά και από δεδομένα κίνησης (Liu et al. 2015; Zhao et al. 2019; Vabalas, Gowen, Poliakoff, & Casson, 2020). Αφού συλλεχθούν τα δεδομένα, εφαρμόζονται διάφοροι αλγόριθμοι ΤΝ, γίνεται η ταξινόμηση των περιπτώσεων και η δημιουργία του μοντέλου ΤΝ για τη ΔΑΦ. Γίνεται αξιολόγηση ως προς την εγκυρότητα και την αποδοτικότητά του και εν συνεχεία εφαρμόζεται σε μια πραγματική διαδικασία αξιολόγησης, κάνοντας άμεσα τη διάγνωση. Η χρήση της ΤΝ για τη διάγνωση της ΔΑΦ βρίσκεται σε ερευνητικό στάδιο, με τα συμπεριφορικά δεδομένα να δίνουν τα καλύτερα αποτελέσματα (Florio, Einfeld, Tonge, & Brereton, 2009), σε σχέση με αυτά των ιατρικών εικόνων (Sharif & Khan, 2022) και των κινησιολογικών δεδομένων (Vabalas, Gowen, Poliakoff, & Casson, 2020).

ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επηρεάσει και τον κλάδο της Εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία μεταβάλλεται και εξελίσσεται με τη βοήθεια του διαδικτύου και της Τεχνητής Νοημοσύνης. Η εξέλιξη των εφαρμογών της και η ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και παρέχουν εξατομικευμένη

μάθηση και υποστήριξη. Οι μαθητές εκπαιδεύονται πιο αποτελεσματικά, μέσω πρωτοποριακών μεθόδων, οι οποίες καθιστούν τη διαδικασία ελκυστική, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους και διατηρώντας το αμείωτο. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύπλευρος και η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο. Η Δημιουργική Τεχνητή Νοημοσύνη, ένα υποσύνολο της ΤΝ, δίνει τη δυνατότητα, μέσω αλγορίθμων, να κατασκευάζεται καινούργιο ψηφιακό περιεχόμενο, όπως μουσική, κείμενα και εικόνες (Hsu & Ching, 2023). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργούν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, με ασκήσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες και το μαθησιακό επίπεδο τόσο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και όλης της τάξης.

Οι δυνατότητες της ΤΝ φαίνεται ότι μπορούν να ενισχύσουν την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά μια στρατηγική που εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με αναπηρίες, σε ποιοτική εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές μαθησιακές τους ανάγκες και τα προετοιμάζει για τη ζωή, την εργασία και την ιδιότητα του πολίτη (WHO, 2021). Βασική προϋπόθεση της συμπεριληπτικής, είναι η διαμόρφωση ενός κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος που θα συνυπολογίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και η ενίσχυση των σχολικών μονάδων με κατάλληλα λογισμικά, μέσα και εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης. Δύο εφαρμογές της στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ, που έχουν θετικά αποτελέσματα, είναι τα κοινωνικά ρομπότ και η εικονική πραγματικότητα.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΡΟΜΠΟΤ

Ως «κοινωνικό ρομπότ» μπορεί να ονομαστεί κάθε ρομπότ που έχει αλληλεπίδραση με έναν άνθρωπο (Sheridan, 2016) μέσω της επικοινωνίας μαζί του, της συνεργασίας και της λήψης αποφάσεων (Sarrica, Brondi, & Fortunati, 2020). Στόχος ενός κοινωνικού ρομπότ είναι να έχει μια απευθείας αλληλεπίδραση με έναν άνθρωπο, με βάση τους κανόνες συμπεριφοράς. Βασική του λειτουργία είναι, με τη χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης, να μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματά του και να κατανοεί συναισθήματα και προθέσεις του ανθρώπου που αλληλοεπιδρά (Sheridan, 2020).

Με τη συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας, νέες δυνατότητες

μάθησης προσφέρονται σε όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται τόσο οι γνωστικές, όσο και οι κοινωνικές τους δεξιότητες (Karna-Lin, Pihlainen-Bednarik, Sutinen, & Virnes, 2006). Πιο συγκεκριμένα, μέσω ελκυστικών και ευχάριστων δραστηριοτήτων, τα ρομπότ παίρνουν τον ρόλο του κοινωνικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στα παιδιά και τους θεραπευτές, με στόχο την εκμάθηση κατάλληλων συμπεριφορών σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (Cabibihan, Javed, Ang, & Aljunied, 2013).

Τα κοινωνικά ρομπότ έχει αποδειχθεί πως αποτελούν ένα πολλά υποσχόμενο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την παρέμβαση σε παιδιά με ΔΑΦ. Αξίζει να σημειωθεί πως η αλληλεπίδραση των παιδιών με τα ρομπότ είναι περισσότερο ελκυστική, απλή και προβλέψιμη σε σχέση με την αλληλεπίδρασή τους με τους ανθρώπους (Huijnen, Lexis & de Witte, 2017). Επιπλέον, αισθάνονται πως βρίσκονται σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον, καθώς μειώνεται ο κίνδυνος αγχωτικών καταστάσεων και δημιουργούνται τυποποιημένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Συνεπώς, διευκολύνεται η διαδικασία εκμάθησης των επιθυμητών κοινωνικών δεξιοτήτων (Ramirez-Duque, Frizera-Neto, & Bastos, 2019).

Στο πλαίσιο της παρέμβασης, έχει βρεθεί πως ορισμένες δραστηριότητες με κοινωνικά ρομπότ είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Εξασκούνται τομείς στους οποίους συχνά παρουσιάζουν δυσκολία τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως η ενίσχυση βλεμματικής επαφής, η λεκτική και σωματική μίμηση, η από κοινού προσοχή και η διατήρηση της προσοχής τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ακόμη, ενισχύεται η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, η πρωτοβουλία έναρξης συζήτησης, αλλά και η εκμάθηση αναμονής της σειράς τους (Bartlett, Costescu, Baxter, & Thill, 2020; Cabibihan et al., 2013).

Υπάρχουν διάφορα είδη ρομπότ που αξιοποιούνται σε θεραπευτικές παρεμβάσεις για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, τα περισσότερα από τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως σε έρευνες και ένας μικρός αριθμός είναι διαθέσιμος στο εμπόριο (Huijnen et al., 2017; Pennisi et al. 2016). Ένα από τα πιο ευρέως γνωστά κοινωνικά ρομπότ που έχουν χρησιμοποιηθεί ερευνητικά σε προγράμματα παρέμβασης είναι το ανθρωποειδές ρομπότ NAO (Ismail, Verhoeven, Dambre, & Wyffels, 2019). Έχει βρεθεί πως υπάρχουν θετικά αποτελέσματα

από τη χρήση του ρομπότ NAO, όπως η ενίσχυση βλεμματικής επαφής και ενεργητικής ακρόασης, αλλά και η ανάπτυξη επικοινωνίας και κοινωνικής διάδρασης (Silvera-Tawil & Roberts-Yates, 2018). Επιπρόσθετα, μια και έχει τη μορφή και το πρόσωπο ενός ανθρώπου, τα συναισθήματα που εκφράζει γίνονται ευκολότερα αντιληπτά από ένα παιδί με ΔΑΦ, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η ενσυναίσθησή του (Anzalone et al. 2014). Μάλιστα, καθώς διαθέτει απλούστερα χαρακτηριστικά σε σχέση με έναν πραγματικό άνθρωπο, γίνεται περισσότερο ελκυστικό και προσίτο στα παιδιά (Shamsuddin et al. 2012). Μερικά ακόμη κοινωνικά ρομπότ που αξιοποιούνται είναι το KASPAR, το TEO και το PARO, τα οποία επικεντρώνονται κυρίως στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Καρακιάζης, Παπακίτσος, & Παπουτσιδάκης, 2021).

ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η εικονική πραγματικότητα αποτελεί ένα μωσαϊκό τεχνολογιών που στοχεύει στην δημιουργία ενός αναπαριστούμενου περιβάλλοντος με ρεαλιστικά χαρακτηριστικά (Saiano et al. 2015). Αυτός ο ρεαλισμός δίνει την ευκαιρία στον χρήστη να μεταφέρεται σε διαφορετικούς εικονικούς κόσμους και να βιώνει καταστάσεις που διαφορετικά δεν θα ήταν εφικτό. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο χρησιμοποιείται από το 1990 για την εκπαίδευση των πιλότων, ωστόσο αργότερα άρχισε να εφαρμόζεται με επιτυχία και σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Moore, Cheng, McGrath, & Powell, 2005; Cobb et al., 2010). Τα Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης, παρέχουν ένα ασφαλές και ελεγχόμενο πλαίσιο (De Luca et al. 2021), που τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν σταδιακά και να κάνουν λάθη, χωρίς να έρχονται αντιμέτωπα με άγχος και δυσάρεστες συνέπειες του πραγματικού κόσμου. Επιπροσθέτως, ο μεγάλος βαθμός αληθοφάνειας της εικονικής πραγματικότητας, λειτουργεί ως γέφυρα μεταφοράς δεξιοτήτων και γνώσεων του μαθητή, από τον εικονικό στον πραγματικό κόσμο (Yuan & Ip, 2018). Στα σενάρια κοινωνικών ιστοριών που εξασκούνται οι μαθητές με ΔΑΦ, είναι έντονο το στοιχείο της διαδραστικότητας τόσο του μαθητή με τις εικονικές αναπαραστάσεις, όσο και του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος του παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση, τον καθοδηγεί και τον ενθαρρύνει.

Η συνδρομή της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εικονική πραγματικότητα σχετίζεται με την τεράστια ευελιξία που προσφέρει όσον αφορά την προσαρμογή του σεναρίου στις ανάγκες του κάθε μαθητή και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του (Shahab et al. 2022). Αξιοποιώντας τις προτιμήσεις των μαθητών με ΔΑΦ, μπορεί να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης παρέμβασης, προσαρμοσμένο στα ελλείμματα και το μαθησιακό επίπεδό τους. Σύμφωνα με έρευνες, η χρήση της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνει τα ελλείμματα των παιδιών του αυτιστικού φάσματος στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Lorenzo, Lledó, Pomares, & Roig, 2016). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούν να εξασκούν καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. αναμονή στη σειρά του κυλικείου του σχολείου), να καλλιεργούν επικοινωνιακές δεξιότητες (π.χ. προσέγγιση συμμαθητή στο διάλειμμα) και να αναπτύσσουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. αναμονή της σειράς τους στην τάξη) (Self, Scudder, Weheba, & Crumrine, 2007). Η εξάσκηση των μαθητών σε αυτές τις δεξιότητες με τη χρήση εικονικής πραγματικότητας μπορεί να γίνει με επαναλαμβανόμενο τρόπο, εξασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ευρεία χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης δημιουργεί ένα καινούριο πλαίσιο για αξιόπιστες παρεμβάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε επίπεδο σχολικής τάξης και να βελτιώσουν σημαντικά την καθημερινότητα των παιδιών με ΔΑΦ. Ωστόσο, προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί ως προς την χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση, που αφορούν την ιδιωτικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και την ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία όλων των μαθητών. Όσον αφορά τον εναλλακτικό τρόπο διάγνωσης της διαταραχής με την ΤΝ, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν θετικά στοιχεία, γεγονός που θα συμβάλλει στην έγκαιρη διάγνωση και θα οδηγήσει σε πρόωπη παρέμβαση. Ωστόσο τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί ως τώρα φαίνεται πως δεν είναι αρκετά. Ακόμα, τα δεδομένα αυτά θεωρούνται εμπιστευτικά και για να μοιραστούν απαιτείται άδεια, καθιστώντας τη διαδικασία συλλογής τους δύσκολη και χρονοβόρα. Η μεγάλη ετερογένεια των χαρακτηριστικών της διαταραχής, επίσης αποτελεί μεγάλη δυσκολία ως προς τη συλλογή των δεδομένων. Η αναγνώριση των χαρακτηριστικών της Διαταραχής του

Αυτιστικού Φάσματος και η ανάγκη για εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης είναι βασικές παράμετροι προκειμένου να επιτευχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση. Οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς καθώς είναι κύριο σύμπτωμα της διαταραχής, αλλά και αποτέλεσμα αυτής. Συνεπώς, η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί το «κλειδί» στην αντιμετώπιση των συμπεριφορών, οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών με ΔΑΦ. Η Τεχνητή Νοημοσύνη αποτελεί πολύτιμο εργαλείο, καθώς παρέχει καινοτόμες λύσεις και στην εκπαίδευση. Όπως προαναφέρθηκε, η χρήση των κοινωνικών ρομπότ και της εικονικής πραγματικότητας έχει πολλά πλεονεκτήματα λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα τους και σε λίγα χρόνια αναμένεται να αξιοποιηθούν και στις σχολικές αίθουσες. Ο βασικός προβληματισμός που προκύπτει έχει να κάνει με τον κίνδυνο του εθισμού, καθώς γίνεται λόγος για δραστηριότητες που μοιάζουν με παιχνίδι, επομένως η χρήση τους προτείνεται να γίνεται με μέτρο και οριοθέτηση. Αναφορικά με τον πολλά υποσχόμενο χαρακτήρα των παρεμβάσεων μέσω ρομπότ, για τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά τους, θα πρέπει να είναι περισσότερο αυτόνομα, να είναι εύχρηστα και ασφαλή για τα παιδιά. Τόσο τα ρομπότ όσο και η εικονική πραγματικότητα χρησιμοποιούν έντονα χρώματα και ποικιλία ήχων, με κίνδυνο να προκαλέσουν αισθητηριακή υπερδιέγερση, που αποτελεί πρόβλημα για πολλά παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Εν κατακλείδι, τα ερευνητικά δεδομένα μέχρι τώρα συνηγορούν υπέρ της ένταξης και χρήσης των εργαλείων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον αγαπημένο μας διευθυντή κ. Ιωάννη Κοσμόπουλο, που τόσο απρόσμενα έφυγε από τη ζωή, γιατί αποτελούσε πηγή έμπνευσης και στήριγμα σε κάθε μας βήμα. Του αφιερώνουμε την παρούσα εργασία, διότι υπήρξε μέντοράς μας, μα πάνω από όλα ένας υπέροχος άνθρωπος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abbas, H., Garberson, F., Glover, E., & Wall, D. P. (2018). Machine learning approach for early detection of autism by combining questionnaire and home video screening. *Journal of the American Medical Informatics*

Association, 25(8), 1000-1007.

Akter, T., Satu, M. S., Khan, M. I., Ali, M. H., Uddin, S., Lio, P., ... & Moni, M. A. (2019). Machine learning-based models for early stage detection of autism spectrum disorders. *IEEE Access*, 7, 166509-166527.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5 (5th ed.)*. Washington, DC: American psychiatric association.

Anzalone, S. M., Tilmont, E., Boucenna, S., Xavier, J., Jouen, A. L., Bodeau, N., & MICHELANGELO Study Group. (2014). How children with autism spectrum disorder behave and explore the 4-dimensional (spatial 3D+ time) environment during a joint attention induction task with a robot. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 814-826.

Bartlett, M. E., Costescu, C., Baxter, P., & Thill, S. (2020). Requirements for robotic interpretation of social signals “in the wild”: Insights from diagnostic criteria of autism spectrum disorder. *Information*, 11(2), 81.

Cabibihan, J. J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 5, 593-618.

Cobb, S., Parsons, S., Millen, L., Eastgate, R., & Glover, T. (2010). Design and Development of Collaborative Technology for children with Autism: Cospacial. *Proceedings of the International Technology, Education and Development Conference* (pp. 4374-4383). Valencia, Spain.

Craglia, M., Annoni, A., Benczur, P., Bertoldi, P., Delipetrev, P., De Prato, G., Feijoo, C., Fernandez Macias, E., Gomez, E., Iglesias, M. & Junklewitz, H. (2018). *Artificial Intelligence – A European Perspective*. Luxembourg: Publications Office.

De Luca, R., Leonardi, S., Portaro, S., Le Cause, M., De Domenico, C., Colucci, P. V., ... & Calabrò, R.

S. (2021). Innovative use of virtual reality in autism spectrum disorder: A case-study. *Applied Neuropsychology: Child*, 10(1), 90-100.

Δεσύλλας, Ι. (2022). Η τεχνητή νοημοσύνη ως στρατηγική καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

(Doctoral dissertation, University of Piraeus (Greece))

Erkan, U., & Thanh, D. N. (2019). *Autism spectrum*

- disorder detection with machine learning methods. *Current Psychiatry Research and Reviews Formerly: Current Psychiatry Reviews*, 15(4), 297-308. Florio, T., Einfeld, S., Tonge, B., & Brereton, A. (2009). Providing an independent second opinion for the diagnosis of autism using artificial intelligence over the internet. *Psychotherapy, and Health*, 5(1), 232-248.
- Hsu, Y. C., & Ching, Y. H. (2023). Generative artificial intelligence in education, part one: the dynamic frontier. *TechTrends*, 67(4), 603-607.
- Huijnen, C. A. G. J., Lexis, M. A., & de Witte, L. P. (2017). Robots as new tools in therapy and education for children with autism. *International Journal of Neurorehabilitation*, 4(4), 1-4.
- Ismail, L. I., Verhoeven, T., Dambre, J., & Wyffels, F. (2019). Leveraging robotics research for children with autism: a review. *International Journal of Social Robotics*, 11, 389-410.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση. Τυπωθήτω.
- Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καρακιόζης, Κ., Παπακίτσος, Ε. Χ., & Παπουτσιδάκης, Μ. (2021). Χρήση Κοινωνικών Ρομπότ και προτάσεις για τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Interscientific Health Care*, 13(3).
- Karna-Lin, E., Pihlainen-Bednarik, K., Sutinen, E., & Virmes, M. (2006). Can robots teach? Preliminary results on educational robotics in special education. In *Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)* (pp. 319-321). IEEE.
- Kosmicki, J. A., Sochat, V., Duda, M., & Wall, D. P. (2015). Searching for a minimal set of behaviors for autism detection through feature selection-based machine learning. *Translational psychiatry*, 5(2), e514-e514
- Liu, W., Yu, X., Raj, B., Yi, L., Zou, X., & Li, M. (2015). Efficient autism spectrum disorder prediction with eye movement: A machine learning framework. In *2015 International conference on affective computing and intelligent interaction (ACII)* (pp. 649-655). IEEE.
- Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education*, 98, 192-205.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1955). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence.
- Moore, D., Cheng, Y., McGrath, P., & Powell, N. J. (2005). Collaborative virtual environment technology for people with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(4), 231-243. <https://doi.org/10.1177/10883576050200040501>
- Νότας, Σ. (2005). Το φάσμα του αυτισμού, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Ένας οδηγός για την οικογένεια. Λάρισα: Έλλα.
- Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, 9(2), 165-183.
- Peral, J., Gil, D., Rotbei, S., Amador, S., Guerrero, M., & Moradi, H. (2020). A machine learning and integration based architecture for cognitive disorder detection used for early autism screening. *Electronics*, 9(3), 516.
- Ramirez-Duque, A. A., Frizera-Neto, A., & Bastos, T. F. (2019). Robot-assisted autism spectrum disorder diagnostic based on artificial reasoning. *Journal of Intelligent & Robotic Systems*, 96(2), 267-281.
- Saiano, M., Pellegrino, L., Casadio, M., Summa, S., Garbarino, E., Rossi, V., Dall'Agata, D., & Sanguineti, V. (2015). Natural interfaces and virtual environments for the acquisition of street crossing and path following skills in adults with Autism Spectrum Disorders: a feasibility study. *Journal of neuroengineering and rehabilitation*, 12, 1-13.
- Sanchack, K. E., & Craig, T. A. (2016). Autism Spectrum Disorder: Primary Care Principles. *Am Fam Physician*, 94, 973.
- Sarrica, M., Brondi, S., & Fortunati, L. (2020). How many facets does a “social robot” have? A review of scientific and popular definitions online. *Information Technology & People*, 33(1), 1-21.
- Self, T., Scudder, R. R., Weheba, G., & Crumrine, D. (2007). A virtual approach to teaching safety skills to children with autism spectrum disorder. *Topics in*

- Language disorders, 27(3), 242-253.
- Shahab, M., Taheri, A., Mokhtari, M., Shariati, A., Heidari, R., Meghdari, A., & Alemi, M. (2022). Utilizing social virtual reality robot (V2R) for music education to children with high-functioning autism. *Education and Information Technologies*, 1-25.
- Shamsuddin, S., Yussof, H., Ismail, L. I., Mohamed, S., Hanapiah, F. A., & Zahari, N. I. (2012). Humanoid robot NAO interacting with autistic children of moderately impaired intelligence to augment communication skills. *Procedia Engineering*, 41, 1533-1538.
- Sharif, H., & Khan, R. A. (2022). A novel machine learning based framework for detection of autism spectrum disorder (ASD). *Applied Artificial Intelligence*, 36(1), 2004655.
- Sheridan, T. B. (2016). Human–Robot Interaction: Status and Challenges. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 58(4), 525-532.
- Sheridan, T. B. (2020). A review of recent research in social robotics. *Current Opinion in Psychology*, 36, 7-12.
- Silvera-Tawil, D., & Roberts-Yates, C. (2018). Socially-assistive robots to enhance learning for secondary students with intellectual disabilities and autism. In 2018 27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (pp. 838-843). IEEE.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Vabalas, A., Gowen, E., Poliakoff, E., & Casson, A. J. (2020). Applying machine learning to kinematic and eye movement features of a movement imitation task to predict autism diagnosis. *Scientific reports*, 10(1), 8346.
- Wall, D. P., Dally, R., Luyster, R., Jung, J. Y., & DeLuca, T. F. (2012). Use of artificial intelligence to shorten the behavioral diagnosis of autism. *World Health Organization (WHO)* (2021, June).
- Yerramreddy, S., Basu, S., Ojha, A. D., & Kalbande, D. (2020). Machine Learning Approach for Diagnosis of Autism Spectrum Disorders. In *International Conference on Innovative Computing and Communications: Proceedings of ICICC 2019, Volume 1* (pp. 193-205). Springer Singapore.
- Yuan, S. N. V., & Ip, H. H. S. (2018). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder. *London journal of primary care*, 10(4), 110-112.
- Zhao, Z., Zhang, X., Li, W., Hu, X., Qu, X., Cao, X., ... & Lu, J. (2019). Applying machine learning to identify autism with restricted kinematic features. *IEEE Access*, 7, 157614-157622.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΜΙΛΗΤΩΝ

Guerino Παπαδονικολάκης	186	Εφραιμία Μανή.....	49
Αγγελική Ζάχου	152	Ζωή Καραμάνη	99
Αγγελική Κοσμά	91	Ζωή Λευκαδίτη.....	138
Αδριανός Γ. Μουταβελής.....	180	Ηλίας Α. Βασιλείου.....	22, 153
Αθηνά Δερμεντζή	161	Θεόδωρος Γούπος	30
Αικατερίνη Κατσιάνα	213	Ιορδάνης Νεσλεχανίδης	27
Αικατερίνη Κόγια	109	Ιωάννα Καραμπέλα	116
Αικατερίνη Νταλλαρή.....	127	Ιωάννης Κοσμόπουλος M.ed	169
Αλίκη Παναγιωτάκου	98	Καράγιωργα Νίκη	214
Αμαρυλλίδα Πλακογιάννη	187	Καρολίνα Σουστακόβσκα- Παπαδοπούλου	138
Αναστασία Κατσούγκρη	10	Κατερίνα Γιαννακοπούλου	98
Άννα Ι. Θεοδοσοπούλου	77	Κατερίνα Θέου	139
Αυγή Βιτανίδη.....	55	Κική Γεωργούση.....	98
Βασίλειος Πετρίδης.....	214	Κούλα Πανάγου	54
Βασίλης Κουρμπέτης	221	Κωνσταντίνα Λιακοπούλου	229
Βασιλική-Ευαγγελία Τσίχλη.....	222	Κωνσταντίνος Τζίμας	30
Βασιλική Τσέλιου	39	Μάρθα Ηλιοπούλου	87, 141
Γεράσιμος Ρούσσοσ.....	124	Μαρία Κωνσταντίνα Μαρή.....	153
Γεωργία Βορίση	49	Μαρία Ξύστρου, M. Ph.D.	147
Γεωργία Σακελλαροπούλου.....	228	Μαρία Σφηνιαδάκη.....	86
Γιώργος Καραμιχάλης.....	85	Μαρίνα Αρμένη	202
Δέσποινα Χατζηδρόσου	189	Μάρκος Παπαδονικολάκης	186
Δήμητρα Π. Νάκη.....	70	Νεκτάριος-Θεοχάρης Τσαρουχάς	189
Δήμητρα Στεφιάδου.....	99	Νίκη Ζάβρα	141
Διονυσία Βασιλάρα	86	Νικόλαος Τομαράς	17
Ειρήνη Ανδρικοπούλου	102	Παναγιώτα Κοτσώνη.....	168
Ειρήνη Αρμενιάκου.....	92	Παναγιώτης Μπαρμπαγιάννης	213
Έλενα Ξυδοπούλου.....	118	Σοφία Ιατρίδου.....	49
Ελένη Λάππα.....	202	Σταυρούλα Γκαντσίδου	229
Ελισάβετ Τζελά	66	Σωτηρία Γαλανοπούλου	66
Ευαγγελία Κατσιέρη	187	Χριστιάνα Ζώτου	86
Ευαγγελία-Μιράντα Πίτσα	222		

1^ο ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρακτικά Συνεδρίου 2024

Εκδότης: Εκδόσεις Σπυρόπουλος

ISBN: 978-618-82560-2-6

www.diathematiko.gr