



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ενημέρωση και ενίσχυση των γονέων στις περιπτώσεις που παρατηρούνται δυσλειτουργίες στη πρώτη προσχολική ηλικία των παιδιών στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς.

POST GRADUATE THESIS

Informing and empowering parents in cases of malfunctions in early preschool children in Municipal kindergartens.

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ (ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Αντωνίου Άρτεμις

Antoniou Artemis

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Πανόπουλος Βασίλειος (Α επιβλέπωντας)

Panopoulos Vasilis

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



POST GRADUATE THESIS

**Informing and empowering parents in cases of malfunctions in early preschool children in
Municipal kindergartens.**

NAME OF STUDENT

ANTONIOU ARTEMIS

Registration Number

17070

artmsantoniou@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

PANOPOULOS BILL

SECOND SUPERVISOR

FOUNTZOULA CHRISTINE

AIGALEO 2021

Δήλωση εργασίας μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Αντωνίου Άρτεμις του Ευαγγέλου, με αριθμό μητρώου 17070 φοιτητής/τρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου». Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 1 (ένα) έτος και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ο/Η Δηλών/ούσα

Αντωνίου Άρτεμις



Ευχαριστίες

Τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου θα ήθελα να απευθύνω στους επιβλέποντες καθηγητές, κ. Πανόπουλο Βασίλειο, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου τόσο κατά την ανάθεση της διπλωματικής εργασίας, όσο και για τη στήριξη και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της. Τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου θα ήθελα επίσης να απευθύνω στην κ. Φούντζουλα Χριστίνα, για τη στήριξη και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εν λόγω εργασίας.

Στην αδερφή μου Αντωνίου Μαρία, και στη μητέρα μου, Λαζάνη Ζωή, ένα θερμό ευχαριστώ από την καρδιά μου για την αμέριστη βοήθεια που μου προσέφεραν σε όλη την διάρκεια της προσπάθειάς μου «...για την απόκτηση της γνώσης του πλούτου που κανείς δεν μπορεί να μας αφαιρέσει...», όπως έλεγε και ο εκλιπών παππούς μας Σπυρίδων Λαζάνης...».

Στην μνήμη του.

Αφιερώσεις

Αφιερώνω την παρούσα εργασία στην αδελφή μου, Μαρία Αντωνίου, Παιδαγωγό Προσχολικής Αγωγής, η οποία εργάζεται στο Δήμο Αθηναίων.

Περίληψη

Η εν λόγω εργασία πραγματεύεται την ανάλυση εννοιών αναφορικά με τις συμπεριφορικές και τις συναισθηματικές διαταραχές. Εξετάζει ζητήματα που αφορούν την ενημερότητα του εκπαιδευτικού, την ενημέρωση και ενίσχυση των γονέων στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρατηρούνται δυσλειτουργίες, μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές, στο πλαίσιο της φοίτησης των νηπίων -ηλικίας 2,5 έως 4 ετών- στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς.

Επίσης, στη συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία γίνεται αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες και τις διαταραχές συμπεριφοράς κατά την προσχολική (νηπιακή) ηλικία -με ιδιαίτερη επισήμανση στην ανάγκη της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τη διεπιστημονική ομάδα, στο σχολικό πλαίσιο των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών.

Λέξεις Κλειδιά:

1. συμπεριφορικές διαταραχές
2. μαθησιακές δυσκολίες
3. συναισθηματικές διαταραχές
4. προσχολική ηλικία
5. συννοσηρότητα
6. θεωρία γνωστικής ανάπτυξης
7. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)
8. Αυτισμός
9. Σύνδρομο Άσπεργκερ
10. γονεϊκή εμπλοκή
11. Συμβουλευτική γονέων
12. Συμβουλευτική εκπαιδευτικών
13. Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών
14. Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης
15. Παράλληλη Στήριξη
16. Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Abstract

This thesis deals with the analysis of concepts related to behavioral and emotional disorders. It addresses issues that concern the awareness of the teacher, the informing and strengthening of the parents in cases where malfunctions, learning difficulties, behavioral and emotional disorders are observed, within the context of infants' attendance aged 2.5 to 4 years in Municipal kindergartens.

In this thesis, reference is also made to learning difficulties and behavioral disorders during early childhood (preschool) age –with particular emphasis on the need for cooperation between the teacher and the interdisciplinary team of specialists, within the school context of Municipal kindergartens.

Key Words :

1. Behavioral Disorders
2. Learning Difficulties
3. Emotional Disorders
4. Preschool age
5. Comorbidity
6. Theory of Cognitive Development
7. Autism Spectrum Disorder (ASD)
8. Autism
9. Asperger Syndrome (AS)
10. Parental involvement
11. Parental Counseling
12. Teacher Counseling
13. Teacher – Parent Cooperation
14. Zone of Proximal Development
15. Parallel Support (PS)
16. Personalized Learning Program

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 1ο	2
1.1.Ορισμός δυσλειτουργιών – Συναισθηματικών διαταραχών – Προβλημάτων συμπεριφοράς – Μαθησιακών δυσκολιών	2
1.3.Συναισθηματικές διαταραχές-συμπεριφορικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες	6
1.4.Πώς και με ποια μορφή παρουσιάζονται οι συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές στην ηλικιακή ομάδα των νηπίων	7
1.5.Θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας Παιδικών Σταθμών – Κανονισμός λειτουργίας.....	18
1.6. Γενικές διαπιστώσεις	22
1.7.Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	23
1.7.1.Σημαντικότητα γονεϊκής εμπλοκής	23
1.7.2.Γονεϊκή εμπλοκή και εκπαιδευτική διαδικασία.....	24
1.7.3.Εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή	25
2.1.Η σκέψη στη προσχολική ηλικία: Θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget	27
2.2.Στάδια ανάπτυξης της γνωστικής λειτουργίας κατά τον Jean Piaget.....	28
2.4.Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις: θεωρητικά μοντέλα.....	30
2.5.Μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς	31
2.5.1.Η χρησιμότητα της συστηματικής παρατήρησης.....	33
2.5.2.Καταγραφή της συμπεριφοράς των παιδιών με δυσλειτουργίες.....	34
Κεφάλαιο 3^ο	37
3.1.Παιδαγωγικές στρατηγικές πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς	37
3.2.Παράγοντες που σχετίζονται με αποτυχημένες στρατηγικές ενσωμάτωσης παιδιών με δυσλειτουργίες – προβληματικές συμπεριφορές.....	38
3.3.Στρατηγικές παρέμβασης για άρση των δυσκολιών	38
3.3.1.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την άρση των δυσκολιών του παιδιού	39
3.3.2.Ρόλος διεπιστημονικής προσέγγισης προβλημάτων συμπεριφοράς – διαταρακτικών συμπεριφορών.....	42
3.3.3.Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού για την άρση των δυσκολιών του παιδιού	43
3.3.4.Ο ρόλος του ψυχολόγου για την άρση των δυσκολιών του παιδιού	44
3.3.4.1.Σπουδαιότητα Συμβουλευτικής των γονέων και εκπαιδευτικών.....	45
3.5.Παράλληλη Στήριξη για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές	48
3.5.1.Παράγοντες που σχετίζονται με δυσλειτουργίες κατά την εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης.....	51
3.5.2.Στρατηγικές για άμβλυση των δυσκολιών και βελτίωση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης	52

3.6. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	53
3.7. Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ)	54
3.8. Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στη Προσχολική Αγωγή	58
3.9. Εξατομικευμένος Προγραμματικός Σταθμός	60
Κεφάλαιο 4ο	63
Συμπεράσματα – Προτάσεις	63
Αναφορές	65

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την ανάλυση των εννοιών που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών και το θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών.

Πραγματεύεται ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την ενημερότητα του εκπαιδευτικού, την ενημέρωση και ενίσχυση του γονέα για δυσλειτουργίες του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και την μεταξύ τους συνεργασία για την αντιμετώπιση τους.

Τέλος, πραγματεύεται και πρακτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού για άρση των δυσκολιών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και πρακτικές προσέγγισης οι οποίες θα προάγουν την ανάπτυξη των παιδιών.

Είναι σκόπιμο, πριν την αναφορά στις δυσλειτουργίες που παρουσιάζονται με αυξητική τάση σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, να αναφερθούμε εν συντομία στη σημασία που έχει η παροχή της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα.

Η προσχολική αγωγή στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες θα διευκολύνουν τα παιδιά να διαχειρίζονται τις καταστάσεις που συναντούν στο σχολικό περιβάλλον τους· να αλληλεπιδρούν με ενήλικες και συνομηλίκους, να είναι αυτόνομα και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες. Παράλληλα η προσχολική αγωγή προσφέρει στα παιδιά έναν επιπλέον χώρο ανάπτυξης εκτός από αυτόν της οικογένειας: δηλαδή την ομάδα παιδιών, η οποία τους επιτρέπει να επαναπροσδιορίζουν έννοιες και ρόλους, να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν σκέψεις μέσα σε σύνολο ομηλικών τους. Σταδιακά έχει αναδειχθεί η συμβολή της προσχολικής αγωγής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην προετοιμασία τους για ομαλότερη ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η σπουδαιότητα ύπαρξης, διατήρησης και διαφύλαξης της προσχολικής αγωγής που παρέχεται από τους Παιδικούς Σταθμούς είναι μεγάλη και η αξία της ανεκτίμητη.

Εξίσου, αδιαμφισβήτητος, ιδιαιτέρως σημαντικός και δύσκολος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, γιατί έχουν να αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες εργασίας, συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις σχετιζόμενες με δυσλειτουργίες των παιδιών σε περιβάλλον τάξης Παιδικού Σταθμού. Παραμένει, λοιπόν, ζητούμενο οι εκπαιδευτικοί να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις, επαγγελματική επάρκεια και αντιλήψεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους.

Συνεπώς, σκοπός είναι να κατανοηθούν καλύτερα οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μικρών παιδιών. Θα γίνει αναφορά σε πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα και στις επικρατέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις των αναπτυξιακών δυσκολιών των

παιδιών, καθώς και στο πώς οι τελευταίες εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται -με τον πιο πρόσφορο τρόπο- από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, κρίσιμης σημασίας είναι η ανάγκη ενδυνάμωσης και αναβάθμισης της ποιότητας των σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις στις οποίες οι τελευταίοι εντοπίζουν αναπτυξιακές δυσκολίες, στο πλαίσιο της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης με τα παιδιά. Η προσέγγιση των δυσκολιών αυτών από τους δύο βασικούς πυλώνες –γονείς και εκπαιδευτικούς- είναι επιβεβλημένη.

Εξ αυτού του λόγου, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ο μεγάλος ρόλος που παίζει η πρώιμη παρέμβαση όταν εντοπίζεται μια διαταραχή με συχνότητα στο σχολικό περιβάλλον. Εκεί συνίσταται και η ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων, προκειμένου τα παιδιά να βρεθούν και να δράσουν όσο το δυνατό πιο έγκαιρα σε ένα υποστηρικτικό για αυτά πλαίσιο. Συνεπώς, είναι επιτακτική η ανάγκη να διακρίνουμε τα προβλήματα τα οποία δημιουργούν δυσκολίες στην ανάπτυξη των παιδιών.

Εισαγωγή

Αναμφίβολα, η είσοδος του μικρού παιδιού στο χώρο του παιδικού σταθμού αποτελεί μια νέα φάση στην αναπτυξιακή πορεία ζωής του. Το παιδί βγαίνει από το στενό και προστατευτικό οικογενειακό πλαίσιο και κάνει τα πρώτα του κοινωνικά βήματα σε μια μικρογραφία της κοινωνίας, τον παιδικό σταθμό, όπου συναντά ένα νέο περιβάλλον με καινούρια πρόσωπα, φίλους και κανόνες. Η είσοδος αυτή σηματοδοτεί την κοινωνική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, θα αναπτύξει και θα καλλιεργήσει ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες θα το βοηθήσουν στη μετέπειτα ζωή του, ενώ παράλληλα θα ενισχυθεί σταδιακά η αυτονομία του και η ανεξαρτησία του.

Η μετάβαση από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό εκλαμβάνεται ως φυσιολογική εξελικτική διαδικασία με πολλές αλλαγές και σηματοδοτεί το πέρασμα σε μια καινούρια φάση ζωής, όχι μόνο για το παιδί, αλλά για όλη την οικογένεια.

Κεφάλαιο 1ο

1.1.Ορισμός δυσλειτουργιών – Συναισθηματικών διαταραχών – Προβλημάτων συμπεριφοράς – Μαθησιακών δυσκολιών

Όλοι οι μαθητές εκδηλώνουν, ανά διαστήματα, ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Ως εκ τούτου, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη την ένταση μιας τέτοιας συμπεριφοράς, τη συχνότητα της εμφάνισής της, τη διάρκειά της, ώστε να καθίσταται δυνατή η κατηγοριοποίηση της στις δυσλειτουργίες – διαταραχές.

Ορισμός

Η εκδήλωση προβληματικής – δυσλειτουργικής συμπεριφοράς δυσχεραίνει την καθημερινή λειτουργικότητα του παιδιού.

Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως δυσλειτουργική ή διαταραγμένη, θα πρέπει να πληρούνται κάποια κριτήρια: αφενός η συμπεριφορά αυτή να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στο ίδιο το παιδί καθώς και στο περιβάλλον του, και αφετέρου να μην είναι θεραπεύσιμη από τα πρόσωπα που το πλαισιώνουν στην καθημερινή ζωή του, αλλά να απαιτείται ειδική βοήθεια από κατάλληλους επαγγελματίες. (Χρηστάκης, 2001:26·Αθήνα: Περιβολάκι – Ατραπός).

Εξελικτικά, ένας από τους ορισμούς που έχει διατυπωθεί, είναι ο ορισμός του IDEA (Individuals with Disabilities Education act, 1990). Σύμφωνα με αυτόν, πρόκειται για μια κατάσταση που εκδηλώνεται με τα παρακάτω χαρακτηριστικά για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε αξιοσημείωτο βαθμό, ώστε να επηρεάζει αρνητικά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών.

Αυτά περιγράφονται ως εξής:

1. Μαθησιακή ανικανότητα ανεξαρτήτως διανοητικών, συναισθηματικών ή άλλων παραγόντων υγείας
2. Ανικανότητα δημιουργίας ή διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και δασκάλους
3. Ακατάλληλες συμπεριφορές και συναισθήματα υπό φυσιολογικές συνθήκες
4. Γενική και διάχυτη διάθεση δυστυχίας ή κατάθλιψης (τάση για ατυχήματα και αναιτιολόγητης στεναχώριας)
5. Τάση να αναπτύσσει σωματικά συμπτώματα και φοβίες που σχετίζονται με προβλήματα του σχολείου (NICHCY Disability Fact Sheet #5 June 2010)

Η Καλαντζή-Αζίζι Α. (1985) ορίζει ότι μια συμπεριφορά είναι προβληματική, ή διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί, ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του (Χρηστάκης, 2001: 26·Αθήνα: Περιβολάκι – Ατραπός).

Ο Kauffman (1986), αναφέρει ότι: «Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι τα παιδιά τα οποία πολύ συχνά και με αξιοσημείωτο τρόπο αντιδρούν στο περιβάλλον τους με απαράδεκτους κοινωνικά και ανεπιτυχείς προσωπικά τρόπους, αλλά δύναται να διδαχθούν κοινωνικά περισσότερο αποδεκτή και προσωπικά περισσότερο αποδεκτή συμπεριφορά» (Χρηστάκης, 2001:5·Αθήνα: Περιβολάκι – Ατραπός).

Η προβληματική και απείθαρχη συμπεριφορά δεν είναι παρά μια στρατηγική με την οποία οι μαθητές αντιδρούν στις συνθήκες της τάξης και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού,

εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο την επιθυμία για μια πιο ουσιαστική διαπροσωπική σχέση με τον τελευταίο (Estrela, 1986).

Ο όρος προβλήματα συμπεριφοράς περιγράφει ένα φάσμα κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών οι οποίες - ανεξάρτητα από την πηγή προέλευσής τους και τις λειτουργίες τους – παρεμβαίνουν στην ευημερία και τη μάθηση του παιδιού και των ατόμων που το περιβάλλουν (Papatheodorou, 2005: 26·London and NewYork: Routledge Falmer).

Ο όρος προβλήματα συμπεριφοράς περιγράφει ένα εύρος συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών εκδηλώσεων οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη διατάραξη της σχέσης του ατόμου με τους άλλους, αλλά και με τον εαυτό του (Ξωχέλλης, 2007 Λεξικό Παιδαγωγικής).

Σύμφωνα με αρκετά μεταγενέστερους ορισμούς: «η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού ορίζεται βάσει της ικανότητας ή ανικανότητάς του να προσαρμοστεί στο καθημερινό του περιβάλλον και να επικοινωνήσει με τους γύρω του με τρόπο που η κοινωνία αποδέχεται και εγκρίνει (Πολυχρονοπούλου, 2012: 96·Αθήνα).

Στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν δύο είδη δυσλειτουργιών – διαταραχών: της μάθησης και της συμπεριφοράς, οι οποίες εμφανίζονται μαζί συχνά σε ένα παιδί, επιδρούν άμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Πρόκειται για μια γενική αδυναμία του παιδιού να ενταχθεί στην ομάδα, να ακολουθήσει τους κανόνες, να σχετιστεί με τον παιδαγωγό και τους συνομηλίκους και να εργαστεί στην τάξη. Η δυσλειτουργική συμπεριφορά του παιδιού εμποδίζει τη μάθηση του ίδιου του παιδιού που την εκδηλώνει, αλλά και τις ευκαιρίες των άλλων παιδιών στη τάξη. Ταυτόχρονα, δημιουργεί και υπερβολικό άγχος στον ίδιο τον παιδαγωγό.

Για να καταστεί μια συμπεριφορά δυσλειτουργική θα πρέπει να διαθέτει τρία χαρακτηριστικά: επιμονή, διαχυτικότητα, νοσηρότητα.

Στο πλαίσιο του Συμβουλίου για Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for Children with Behavioral Disorders, CCBD 2000, όπως αναφέρεται στο Heward, 2011), διαμορφώθηκε ένας νέος ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο η συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή σημαίνει μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση - συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων. Εκδηλώνεται με συνέπεια και σταθερότητα. Παρατηρείται μη δεκτικότητα στην άμεση παρέμβαση, ή η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια που η παρέμβαση είναι ανεπαρκής. Ο όρος περιλαμβάνει μια αναπηρία που συνυπάρχει με άλλες αναπηρίες.

1.2.Η έννοια της συννοσηρότητας στην Ψυχοπαθολογία – Συννοσηρότητα και αναπτυξιακές διαταραχές

Η συνύπαρξη δύο ή περισσότερων διαφορετικών διαταραχών αναφέρεται στη ψυχοπαθολογία ως συννοσηρότητα. Τα παιδιά με μια διαταραχή παρουσιάζουν πολύ συχνά επιπλέον συμπτώματα μίας ακόμη, ή και περισσότερων διαταραχών. Στην Παιδική Ψυχιατρική, η εμφάνιση της συννοσηρότητας θεωρείται εξαιρετικά συχνό φαινόμενο.

Αναφορικά με το προς διερεύνηση θέμα της παρούσας εργασίας το οποίο σχετίζεται με το πεδίο της προσχολικής αγωγής, παρόλο που το πρωτεύον πρόβλημα μπορεί να αφορά δυσλειτουργίες στη γνωστική και αντιληπτική λειτουργία, συνυπάρχουν και δευτερεύοντα προβλήματα, όπως η υπερκινητικότητα, οι φοβίες και η έλλειψη αυτοπεποίθησης. Μία και μοναδική συμπεριφορά δεν έχει σημασία από μόνη της. Ο συνδυασμός αρκετών συμπεριφορών οι οποίες εμφανίζονται με διάρκεια στο χρόνο, δύναται να σηματοδοτήσει την παρουσία ενός προβλήματος που καθιστά δυσλειτουργική τη συμπεριφορά του παιδιού στο περιβάλλον της τάξης.

Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρουσιάζονται αυξημένα ποσοστά συννοσηρότητας ανάμεσα στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα και στην εναντιωτική - προκλητική διαταραχή.

Η παρουσία μαθησιακών δυσκολιών συνυπάρχει πολύ συχνά με τις διαταραχές συμπεριφοράς και το αντίστροφο. Αξιοσημείωτη είναι και συγκέντρωση έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες με το υπερκινητικό σύνδρομο, τις συναισθηματικές διαταραχές και τις διαταραχές συμπεριφοράς.

Η συννοσηρότητα αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση της ανάπτυξης της ψυχοπαθολογίας και για τη βελτίωση της νοσολογίας και των διαγνωστικών συστημάτων. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η συννοσηρότητα αποτελεί ένα πραγματικό φαινόμενο, του οποίου η αιτιολογία συχνά διαφέρει ανάλογα με το είδος των διαταραχών που συνυπάρχουν.

Σύμφωνα με ανασκόπηση για τα πιθανά αίτια της συννοσηρότητας, οι Caron και Rutter (1991, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:34-35·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός), αναφέρουν τα εξής:

- Δύο ή περισσότερες διαταραχές δύνανται να συνεμφανίζονται επειδή οφείλονται στους ίδιους αιτιολογικούς παράγοντες
- Η συνεμφάνιση συμπτωμάτων μπορεί να αντανακλά διαφορετικούς τρόπους εκδήλωσης μίας μόνο διαταραχής
- Η μια διαταραχή μπορεί να προκαλεί την εκδήλωση κάποιας άλλης

- Η μια διαταραχή μπορεί να αποτελεί την πρόωμη εκδήλωση κάποιας άλλης
- Η συννοσηρότητα μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αλληλοεπικάλυψης των διαγνωστικών κριτηρίων

1.3.Συναισθηματικές διαταραχές-συμπεριφορικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, δύο νέοι όροι έκαναν την εμφάνισή τους: οι «εσωτερικευμένες» συναισθηματικές διαταραχές και οι «εξωτερικευμένες» συμπεριφορικές διαταραχές – δυσκολίες.(Kauffman&Elliott, 2014, Heward, 2011 όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017·Αθήνα: Τόπος). Ο όρος «συναισθηματικές διαταραχές» αναφέρεται στις δυσθυμικές, αγχώδεις, φοβικές διαταραχές, στις ιδεοψυχαναγκαστικές και καταναγκαστικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένων και των σωματικών εκφράσεων άγχους (Campo, 2012, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2017·Αθήνα: Τόπος).

Οι συμπεριφορικές διαταραχές σχετίζονται με προβλήματα διαγωγής, εναντιωτική/προκλητική διαταραχή, υπερκινητικότητα ή το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ, αυτισμός, σύνδρομο Asperger (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2001, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2011: 47 ·Αθήνα: Τόπος).

Οι συμπεριφορικές διαταραχές είναι και οι πιο συχνά εμφανιζόμενες στη πρώτη σχολική ηλικία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων, είναι οι δυσκολίες οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές ελλείψεις στην εκμάθηση των σχολικών δεξιοτήτων [(Woolfolk, 2007, όπως αναφέρεται στο Γιοβαζολιάς Θ. (2011) «Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας», Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων].

Ο όρος «αναπτυξιακή διαταραχή» σημαίνει αποτυχία κάποιας δεξιότητας να αναπτυχθεί στην κατάλληλη ηλικία. Οι μαθησιακές διαταραχές αναφέρονται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες χαρακτηρίζονται από σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση και χρησιμοποίηση των ικανοτήτων της ακοής, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της συλλογιστικής σκέψης και των μαθηματικών [(Mercer & Pullen, 2005, όπως αναφέρεται στο Γιοβαζολιάς, Θ. (2011) «Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας», Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων].

Οι εν λόγω διαταραχές έχουν επιπτώσεις στην ικανότητα για συντονισμένες κινήσεις καθώς και στη διατήρηση της προσοχής. Εκδηλώνονται με σημαντικές ελλείψεις στην εκμάθηση σχολικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, θεωρείται σκόπιμο η προαναφερθείσα διατύπωση του ορισμού της αναπτυξιακής διαταραχής να συνοδεύεται από ορισμένες γενικές παραδοχές αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Κάποια από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλή νοημοσύνη, ενώ άλλα βρίσκονται στο κατώτερο όριο του «φυσιολογικού». Όπως έχει καταδείξει η διδακτική πρακτική, τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες μπορούν όχι μόνο να

μάθουν, αλλά και να προχωρήσουν σε ακαδημαϊκές σπουδές -με τη προϋπόθεση να εκπαιδευθούν κατάλληλα με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα εκάστοτε χαρακτηριστικά της ηλικίας τους. Αναντίρρητα, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν δημιουργούνται από την ακατάλληλη διδασκαλία και προσέγγιση εν γένει των παιδαγωγών και εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας αυξάνει τις πιθανότητες να διευκολύνει τη μάθηση και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο μέγιστο βαθμό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παιδαγωγοί εντοπίζουν όλες τις προαναφερόμενες δυσλειτουργίες, με διαρκώς αυξανόμενη συχνότητα, ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού.

1.4. Πώς και με ποια μορφή παρουσιάζονται οι συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές στην ηλικιακή ομάδα των νηπίων

Τα παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές εμφανίζουν ευρύ φάσμα δυσλειτουργιών το οποίο ενδεχομένως συνίσταται στα εξής:

1. Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/μικρή διάσπαση προσοχής
2. Αυτισμός
3. Επιθετικότητα
4. Απόσυρση (δυσκολία κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλους)
5. Σχολική ανωριμότητα (ανάρμοστο κλάμα, εκρήξεις θυμού)
6. Μαθησιακές δυσκολίες (οι αντιδράσεις και οι επιδόσεις είναι αναντίστοιχες με την ηλικία)
7. Εναντιωτική / προκλητική διαταραχή

Αναλυτικά:

1. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ).

Πρόκειται για την πιο διαδεδομένη προβληματική συμπεριφορά. Η ΔΕΠ – Υ απαντά σε μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται πολύ πρώιμα, (ως επί το πλείστον στη νηπιακή ηλικία), για αυτό συναντάται με μεγάλη συχνότητα σε περιβάλλοντα παροχής προσχολικής αγωγής, στους παιδικούς σταθμούς. Οι δυσκολίες ξεκινούν από την ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Το σύνδρομο εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς την ποιότητα και την ποσότητα του φαινομένου. Έχει, επίσης παρατηρηθεί ότι αυτές οι δυσκολίες ακολουθούν το παιδί και στην εφηβεία, όσο και μεταγενέστερα στην ενήλικη ζωή. Ένα παιδί με υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ) είναι σχεδόν πάντα σε υπερδιέγερση. Βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, με διάσπαση προσοχής. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ΔΕΠ – Υ εμφανίζουν αντιδράσεις επιθετικής (λεκτικής και σωματικής) συμπεριφοράς. Κύριο χαρακτηριστικό της εν λόγω δυσλειτουργίας είναι ότι το παιδί προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των άλλων με αρνητικό τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ – Υ εκδηλώνονται στο παιδί με τους ακόλουθους τρόπους:

1. Διάσπαση προσοχής

- Αδυναμία συγκέντρωσης και διατήρησης προσοχής σε εργασίες, δραστηριότητες παιχνιδιού
- Εύκολη διάσπαση προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα
- Συχνή αδυναμία ακρόασης όταν κάποιος του απευθύνει το λόγο
- Πλημμελής παρακολούθηση οδηγιών, με αποτέλεσμα την αποτυχία στη διεκπεραίωση των εργασιών
- Συχνή απώλεια αντικειμένων

2. Υπερκινητικότητα

- Κινεί διαρκώς χέρια και πόδια, στριφογυρίζει στη θέση του
- Πολύ συχνά σηκώνεται/ή πέφτει από τη καρέκλα μέσα στην τάξη. Τρέχει εδώ και εκεί, σκαρφαλώνει κατά τρόπο που δεν ταιριάζει στις περιστάσεις
- Δυσκολεύεται να παίζει και να συμμετέχει σε δραστηριότητες για αρκετή ώρα
- Μιλά ακατάπαυστα

3. Παρορμητικότητα

- Απαντά απερίσκεπτα προτού ολοκληρωθεί η ερώτηση
- Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του
- Παρεμβαίνει και διακόπτει συζητήσεις ή παιχνίδια

Αναφορικά με το πεδίο της προσχολικής αγωγής, τα παιδιά που παρουσιάζουν ΔΕΠ – Υ είναι παρορμητικά και ιδιαίτερα τολμηρά. Ενδέχεται να παρουσιάζουν αδεξιότητα και δυσκολία στο συντονισμό των κινήσεών τους και αδεξιότητα. Ξεσπούν σε έντονες εκρήξεις οργής όταν θυμώνουν και απογοητεύονται (Ρούσσου, 1988, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:107·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός). Λόγω της παρορμητικότητας και της έλλειψης φόβου μπροστά στον κίνδυνο, είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στα ατυχήματα (Stewart et al., 1970, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:107·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός). Η δυσλειτουργία, λοιπόν, συνίσταται στο γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΕΠ – Υ δυσκολεύονται να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Campbell & Cluss, 1982, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:107-108·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός). Επίσης, είναι λιγότερο συνεργάσιμα, παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου -σε υψηλότερα ποσοστά απ' ότι τα «φυσιολογικά» νήπια (L. Baker & Cantwell, 1987, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:108·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός). Σε κάθε περίπτωση, οι ενδείξεις για την ύπαρξη ΔΕΠ – Υ δεν θα πρέπει να υποτιμούνται, γιατί αυτό ενδέχεται να οδηγήσει στην απώλεια πολύτιμου χρόνου για την έγκαιρη αντιμετώπισή τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα υψηλότερα

ποσοστά συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές της παιδικής ηλικίας παρατηρούνται στη περίπτωση των παιδιών με ΔΕΠ – Υ.

Η ΔΕΠ – Υ συνυπάρχει με άλλες διαταραχές σε ποσοστό 50-80% (Biederman et al., 1991, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:107- 108·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός). Στη περίπτωση αυτή, η σοβαρότητα της κατάστασης είναι μεγαλύτερη και η πρόγνωση για την έκβασή της χειρότερη.

2. Αυτισμός

Πρόκειται για μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή στην οποία παρουσιάζονται ελλείμματα σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες στη διαμόρφωση συναισθηματικών σχέσεων με τους άλλους. Βασικό χαρακτηριστικό είναι οι στερεότυπες κινήσεις και μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες επαναλαμβάνονται συχνά με μεγάλη εμμονή. Οι στερεότυπες κινήσεις προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Αν παρεμποδιστεί η εκτέλεση των δραστηριοτήτων αυτών, αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα έντονα ξεσπάσματα θυμού των παιδιών. Η διαταραχή αυτή οδηγεί σε απομόνωση και σε ακραία αποτυχία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον για το περιβάλλον τους και για τα μέλη της οικογένειάς τους, έχουν την τάση να μένουν μόνοι τους και να ασχολούνται με διάφορα αντικείμενα με έναν δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή σε αυτό που κάνουν και δεν έχουν δεκτικότητα και προσαρμοστικότητα στις αλλαγές. Ένας τομέας που επίσης παρουσιάζουν σοβαρό έλλειμμα, είναι η γλωσσική ανάπτυξη. Αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη μορφή λόγου με βασικό χαρακτηριστικό το μη λειτουργικό χαρακτήρα του. Έχει καταγραφεί ότι κάποια παιδιά προφέρουν κάποιες μεμονωμένες λέξεις και φράσεις, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί μέσο επικοινωνίας, καθώς υπάρχει απουσία για διάθεση επικοινωνίας.

Ο αυτισμός εμφανίζεται πρώιμα κατά τη βρεφική ηλικία. Είναι η κατεξοχήν πιο συχνά εμφανιζόμενη διαταραχή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (με αυξητικές τάσεις τα τελευταία χρόνια και αυτό έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς αναφορικά με τον εντοπισμό και κατ' επέκταση τον τρόπο προσέγγισής της).

Σε αυτή τη διαταραχή το επίπεδο της νόησης κυμαίνεται από τα ανώτερα επίπεδα νοημοσύνης μέχρι τις βαρύτερες μορφές νοητικής υστέρησης. Επίσης, όπως έχει καταγραφεί και στους χώρους των Παιδικών Σταθμών, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών τα οποία παρουσιάζουν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες, όπως στη μουσική. (Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003: 320-321·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Μειωμένες ικανότητες επικοινωνίας σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη λόγου και έκφρασης, την κατανόηση εντολών και οδηγιών, τη διατήρηση της βλεμματικής επαφής, τη χρήση διαλόγου
- Δυσκολίες ως προς την κοινωνικοποίηση αναφορικά με την έκφραση συναισθήματος, την κατανόηση κοινωνικών δεξιοτήτων και συναλλαγών, την προσαρμοστικότητα σε αλλαγές της ρουτίνας τους, την ένταξη στην ομάδα
Υιοθέτηση στερεοτυπιών οι οποίες σχετίζονται με την κίνηση (φτερούγισμα, αιώρηση, στροβιλισμός, περπάτημα στις άκρες των δακτύλων, τινάγματα χεριών, ξαφνικές και γρήγορες κινήσεις των δακτύλων μπροστά στα μάτια), το λόγο, καθώς και εμφάνιση τικς . Παρουσιάζονται συχνότερα στα μικρά παιδιά με χαμηλή νοημοσύνη (Wing & Gould, 1979, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003: 332·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός). Στα παιδιά με αυτισμό υψηλής νοημοσύνης, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές περιορίζονται στη διαρκή τακτοποίηση κάποιων παιχνιδιών, εμμονή στη διατήρηση της ίδιας αλληλουχίας κατά την εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων. Οι όποιες αλλαγές στη ρουτίνα επιφέρουν έντονες κρίσεις θυμού και απογοητεύσεις
- Άμεση ή καθυστερημένη ηχολαλία. Επανάληψη λέξεων ή φράσεων που ειπώθηκαν από άλλους κατά την ανάπτυξη του λόγου
- Αντιστροφή της προσωπικής αντωνυμίας. Χρησιμοποιούν την αντωνυμία «εσύ» αντί «εγώ» όταν αναφέρονται στον εαυτό τους. Δεν αλλάζουν τις αντωνυμίες για να ταιριάζουν με τη κατάσταση.
- Χρήση φωνής (δυνατή ένταση, κακός ρυθμός)
Ωστόσο η ηχολαλία δεν στερείται εντελώς νοήματος, αλλά ενδέχεται να εξυπηρετεί διάφορες σκοπιμότητες για τα αυτιστικά παιδιά και αποτελεί μια προσπάθεια επικοινωνίας, η οποία εκφράζεται με πολύ πρωτόγονο τρόπο (Prizant, 1996, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:326·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός)
- Τα παιδιά μιλούν χωρίς νόημα μέσα στη συζήτηση με επιμονή να μιλούν για το ίδιο θέμα
- Μεταπηδούν με ευκολία από το ένα θέμα στο άλλο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα λεγόμενα των συνομιλητών τους
- Παρατηρείται δυσκολία χρήσης λέξεων σε διαφορετικό πλαίσιο από αυτό μέσα στο οποίο τις έμαθαν. Αναφέρεται σε «ένα μεγάλο σπίτι». Η λέξη μεγάλο, αναφέρεται μόνο στο σπίτι που έμαθε και αδυνατεί να κατανοήσει

ότι είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να αναφέρεται σε πολλά διαφορετικά αντικείμενα.

- ο Το διαταραγμένο παιχνίδι. Εμμονή με αντικείμενα που κυλούν ή στριφογυρίζουν, στερεοτυπίες στο παιχνίδι, απουσία συμβολικού παιχνιδιού

Η μίμηση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις διαδικασίες ανάπτυξης του λόγου, της κοινωνικοποίησης και της μάθησης και αποτελεί τη βάση για την εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού.

Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα στην ικανότητα μίμησης των κινήσεων άλλων ανθρώπων και ως νήπια σπάνια παίζουν συμβολικό παιχνίδι. (Wing, 1978, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:326· Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός).

Σε σημαντικό αριθμό περιπτώσεων, σε παιδιά προσχολικής αγωγής, έχουν παρατηρηθεί και συνοδά προβλήματα του αυτισμού, όπως η εκδήλωση αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς. Όταν τα συγκεκριμένα παιδιά βρεθούν σε κατάσταση η οποία για κάποιο λόγο πυροδοτεί την ένταση, τραβάνε τα μαλλιά τους, χτυπάνε το κεφάλι τους ή δαγκώνουν τα χέρια τους. Εκδηλώνουν συχνά συμπτώματα υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής. Επίσης, συναντώνται συχνά εκδηλώσεις έντονων φοβικών αντιδράσεων απέναντι σε καθημερινά αντικείμενα.

Στο φάσμα του αυτισμού συμπεριλαμβάνεται και η διαταραχή Asperger.

Πρόκειται για αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και μορφές συμπεριφοράς που προσομοιάζουν με αυτές του αυτισμού. Έχει παρατηρηθεί ότι απόρροια της εν λόγω διαταραχής είναι η κινητική αδεξιότητα και η καθυστέρηση στην κινητική ανάπτυξη.

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger έχουν τάσεις απομόνωσης. Ωστόσο, σε αντίθεση με τη διαταραχή του αυτισμού, στο σύνδρομο Asperger το νοητικό επίπεδο είναι υψηλότερο, η γλωσσική ανάπτυξη καλύτερη και υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κοινωνική επαφή.

3. Επιθετικότητα

Η προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι αυτή που έχει διάρκεια στο χρόνο, περιέχει το στοιχείο της σκληρότητας απέναντι στους άλλους και δεν ελέγχεται εύκολα από το ίδιο το παιδί σε σημείο που δεν μπορεί να σταματήσει να προκαλεί πόνο στους γύρω του. Η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα εσφαλμένων ενισχύσεων από το περιβάλλον, είτε παρακολουθώντας τέτοιου τύπου ενέργειες από κάποιο πρότυπο, είτε όντας τα ίδια τα παιδιά εμπλεκόμενα σε αλληλεπιδράσεις με τους γονείς τους. Σύμφωνα με ερευνητές, η επιθετικότητα του παιδιού κορυφώνεται ως προς τη συχνότητα στα δύο του χρόνια και από τα τρία ή τέσσερα χρόνια, φθίνει βαθμιαία, καθώς το παιδί κοινωνικοποιείται και αντιλαμβάνεται τί ενέργειες πρέπει να κάνει για να είναι αποδεκτό από το κοινωνικό σύνολο. Έχει παρατηρηθεί ότι στα αγόρια η

επιθετικότητα εμφανίζεται περισσότερο από ότι στα κορίτσια. Η επιθετική συμπεριφορά στο περιβάλλον ενός Παιδικού Σταθμού εκδηλώνεται με χτυπήματα, σπρωξίματα, άσχημη γλώσσα. Τα παιδιά που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά είναι ευερέθιστα και απρόβλεπτα. Έχουν παρατηρηθεί αισθήματα απόρριψης και δυσκολία αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους.

4. Απόσυρση / Απομόνωση

Σχετίζεται άμεσα με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και το αίσθημα της αναξιότητας. Όσο σοβαρότερη η διαταραχή της συμπεριφοράς, τόσο χαμηλότερος ο βαθμός αυτοεκτίμησης. Το παιδί είναι αδιάφορο για ό, τι διαδραματίζεται στο χώρο της τάξης. Είναι απομονωμένο, μελαγχολικό, δεν παίζει, δεν κοινωνικοποιείται. Απέχει από το δημιουργικό παιχνίδι των άλλων παιδιών, αποσύρεται, κάθεται σε μια γωνιά και δεν επικοινωνεί με κανένα. Αυτό προκαλεί την αποφυγή των άλλων παιδιών στο να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά μαζί του και αναπόφευκτα εδραιώνεται η αρχική του πεποίθηση ότι δεν αξίζει.

5. Σχολική ανωριμότητα (ανάρμοστο κλάμα, εκρήξεις θυμού)

Όταν ένα παιδί δεν έχει αναπτύξει τις δεξιότητες σύμφωνα με την ηλικία του σε έναν από τους τομείς ανάπτυξης, τότε λέμε ότι το παιδί παρουσιάζει ανωριμότητα σε αυτόν τον τομέα.

Η σχολική ανωριμότητα περιγράφεται στα εξής σημεία:

- Αναφορικά με τη συμπεριφορά, εκδηλώνεται με δυσκολία στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων (ανάρμοστο κλάμα, εκρήξεις θυμού) και με αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής και παρορμητισμό
- Κατά την ανάπτυξη λόγου-ομιλίας, εκδηλώνεται χρήση φτωχού λεξιλογίου, έλλειμμα στην καθαρότητα λόγου, δυσκολίες στην περιγραφή και την έκφραση
- Στον κινητικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει την αδρή και λεπτή κινητικότητα, εκδηλώνεται με αδεξιότητα, αστάθεια στην ισορροπία
- Στο γνωστικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει ταξινομήσεις, πληροφορίες και συσχετίσεις, εκδηλώνεται με αδυναμία της μνήμης, της οπτικής αντίληψης και του συλλογισμού

6. Μαθησιακές δυσκολίες (οι αντιδράσεις και οι επιδόσεις δεν αντιστοιχίζονται με την ηλικία)

Σύμφωνα με τον ορισμό της Εθνικής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) το 1988:

« Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε

δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1993; Hammill et al., 1981, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:266· Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός).

Κατά τη προσχολική ηλικία, τα παιδιά με μαθησιακά ή συμπεριφορικά προβλήματα εκδηλώνουν τις εξής συμπεριφορές:

- Προβλήματα προσοχής: Δυσκολία να συγκεντρώσουν τη προσοχή τους προκειμένου να ολοκληρώσουν μια εργασία. Αποσπώνται εύκολα.
- Υπερκινητικότητα: υπερδραστήρια συμπεριφορά. Διαρκής μετακίνηση από καρέκλα σε καρέκλα. Αδυναμία να ακολουθηθούν οι κανόνες
- Ασθενής μνήμη
- Ανεπαρκείς γλωσσικές δεξιότητες: δυσκολίες στη γλώσσα οι οποίες εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους. Αναδύονται δυσκολίες με τη χρήση λεξιλογίου, τη κατανόηση εννοιών
- Εξελικτικές δυσκολίες λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, καθώς και δυσκολίες που παρουσιάζουν τα αδέξια παιδιά στις κινήσεις τους
- Παρουσιάζεται κάποιος βαθμός νοητικής υστέρησης, οριακής νοημοσύνης
- Δυσλεξία, δυσαρθρία, δυσαριθμησία
- Εσωστρεφή συμπεριφορά: αποφυγή κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιά και τάση για απομόνωση
- Εκκεντρική – επιθετική συμπεριφορά: Εκδήλωση ασυνήθιστων προτύπων συμπεριφοράς

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Η ανταπόκριση και η επίδοση του παιδιού είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με την ηλικία και το νοητικό επίπεδο. Ο όρος αυτός έχει αντικατασταθεί στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-IV από την κατηγορία των διαταραχών μάθησης ή επικοινωνίας.

Οι διαταραχές επικοινωνίας αναφέρονται στη δυσκολία παραγωγής των ήχων ομιλίας (φωνολογική διαταραχή), ή σε δυσκολίες στη φυσιολογική ροή της ομιλίας (τραυλισμός), σε δυσκολίες αναφορικά με τη χρήση του προφορικού λόγου (διαταραχή γλωσσικής έκφρασης), καθώς επίσης και σε δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου (μεικτή διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης-κατανόησης). Οι διαταραχές επικοινωνίας συνδέονται με τις διαταραχές

μάθησης οι οποίες κάνουν την εμφάνισή τους μεταγενέστερα (Mash & Wolfe, 1999, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:249·Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός).

Η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη ακολουθείται από μαθησιακές δυσκολίες και από διαταραχές συμπεριφοράς. Τέσσερα κριτήρια που συνεκτιμώνται προκειμένου μια συμπεριφορά να διερευνηθεί ως προς την ύπαρξη διαταραχών επικοινωνίας είναι: η βαρύτητα, η πορεία, ο τύπος της διαταραχής και τα συνοδά προβλήματα.

- Στο πεδίο, λοιπόν, της προσχολικής αγωγής, σύμφωνα με τα κριτήρια του ICD-10, η διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης εκδηλώνεται με την αδυναμία του παιδιού να προφέρει μεμονωμένες λέξεις ή φωνήματα τα οποία μοιάζουν με λέξεις στην ηλικία των δύο ετών. Στην ηλικία των τριών ετών, αδυνατεί να σχηματίσει απλές προτάσεις με δύο λέξεις. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της ύπαρξης της εν λόγω διαταραχής είναι το γεγονός ότι το παιδί επιχειρεί να αντισταθμίσει την αδυναμία του να εκφραστεί λεκτικά με χειρονομίες, μίμηση και άλαλα φωνήματα.

Αυτή η εικόνα προειδοποιεί για μελλοντικά προβλήματα στη σχολική ζωή, όπως φτωχό λεξιλόγιο, προτάσεις μικρές σε έκταση με ανώριμη δομή, μη αποτελεσματική χρήση των λέξεων, δυσκολίες στη σύνταξη και την γραμματική.

- Η μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης, όπως προαναφέρθηκε, συνοδεύεται και από δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Παρουσιάζονται δυσκολίες στην παραγωγή φθόγγων, στη διάκριση ήχων ή λέξεων αναφορικά με το χώρο, καθώς επίσης και συχνή παρουσία υπερδραστηριότητας και απροσεξίας.
- Στις περιπτώσεις παιδιών με φωνολογική διαταραχή, διαφαίνονται δυσκολίες στην άρθρωση και την παραγωγή συμφώνων, όπως του ρ, σ, ξ, λ, δ. Είναι πιθανό να παρατηρηθούν παραλείψεις και υποκαταστάσεις φθόγγων σε ορισμένες λέξεις, ενώ σε άλλες όχι. Οι ηπιότερες μορφές φωνολογικής διαταραχής είναι συνήθεις και αφορούν περίπου το 10% των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά δείχνουν να υπερβαίνουν αυτές τις δυσκολίες. Το ίδιο συμβαίνει με τη διαταραχή γλωσσικής έκφρασης και με τη μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης.

- Τραυλισμός

Πρόκειται για διαταραχή στη φυσιολογική ροή της ομιλίας με απόρροια τη δυσκολία ελέγχου του μηχανισμού της ομιλίας. Είναι δυσανάλογη με την ηλικία του ατόμου.

Τα χαρακτηριστικά του τραυλισμού είναι τα ακόλουθα:

- Επαναλήψεις ήχων και συλλαβών
- Επαναλήψεις ολόκληρων μονοσύλλαβων λέξεων (π.χ. «το-το-το-το είδα»)
- Επιμηκύνσεις ήχων

- Επιφωνήματα
- Διακοπτόμενες λέξεις (π.χ. παύσεις μέσα σε μια λέξη)
- Παραγωγή λέξεων με υπέρμετρη φυσική ένταση

Εκδηλώνεται, κυρίως, κατά την προσχολική ηλικία και είναι περιστασιακός. Σε αυτή την περίοδο της ζωής τους, τα παιδιά θέλουν να χρησιμοποιούν πολλές λέξεις ταυτόχρονα, προκειμένου να εκφραστούν ελεύθερα. Υπάρχει, ωστόσο, το ενδεχόμενο να προκύψει σύγχυση και να παρουσιαστούν κάποια συμπτώματα τραυλισμού κατά την ομιλία τους, ενώ πραγματικά δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

7. Εναντιωτική / προκλητική διαταραχή.

Πηγάζει από ένα επαναλαμβανόμενο πρότυπο αρνητικής, προκλητικής ανυπακοής και εχθρικής συμπεριφοράς κυρίως προς τους παιδαγωγούς. Το παιδί με εναντιωτική / προκλητική διαταραχή χαρακτηρίζεται από αρνητισμό, έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, αντιδραστική συμπεριφορά, άρνηση να ακολουθήσει τους κανόνες των ενηλίκων. Χάνει εύκολα την ψυχραιμία του, έχει τη τάση να κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του λάθη, λέει συχνά ψέματα και είναι συνήθως θυμωμένο. Παρατηρούνται συμπτώματα ευερέθιστης και προκλητικής συμπεριφοράς με συχνότητα μεγαλύτερη του κανονικού, δεδομένης της ηλικιακής φάσης στην οποία βρίσκεται. Θα πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι για να οριστεί η διάγνωση θα πρέπει η διαταραχή να προκαλεί σημαντική έκπτωση της κοινωνικής και σχολικής λειτουργικότητας. Η εναντιωτική / προκλητική διαταραχή εμφανίστηκε ως διαγνωστική κατηγορία το 1980 στο DSM – III (American Psychiatric Association, 1980) με σκοπό τον εντοπισμό τέτοιων επιθετικών μορφών συμπεριφοράς που κάνουν την εμφάνισή τους νωρίς κατά τη παιδική ηλικία. Σύμφωνα με το DSM – IV, η εν λόγω διαταραχή εντάσσεται στην ομάδα διαταραχών ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς.

Αφού δόθηκε ένα περίγραμμα των συμπεριφορικών διαταραχών, οι οποίες εμφανίζονται με την μεγαλύτερη συχνότητα στο πλαίσιο των Παιδικών Σταθμών -των οποίων τα πρώτα σημάδια και συμπτώματα κάνουν την εμφάνισή τους κατά την προσχολική ηλικία-, είναι επίσης σκόπιμο να παραθέσουμε και σειρά δυσλειτουργιών οι οποίες αφορούν τις συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας.

1. Αγχώδεις διαταραχές

Στις ανγχώδεις διαταραχές περιλαμβάνεται η διαταραχή του άγχους αποχωρισμού, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, η κοινωνική φοβία και η γενικευμένη ανγχώδης διαταραχή. Το επίμονο άγχος που τις διέπει αποκλίνει από το «φυσιολογικό». Κατά συνέπεια, ορθώνονται σημαντικά εμπόδια στη συμμετοχή, την εκτέλεση και την ολοκλήρωση καθημερινών δραστηριοτήτων του παιδιού.

- Διαταραχή του άγχους αποχωρισμού

Διαγιγνώσκεται στην παιδική ηλικία. Το άγχος του αποχωρισμού αποκλίνει από το «φυσιολογικό» όταν είναι δυσανάλογο της χρονολογικής ηλικίας και του προσδοκώμενου αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού· εκδηλώνεται με ασυνήθη βαρύτητα και σχετίζεται με προβλήματα κοινωνικής λειτουργικότητας.

- Το παιδί μπορεί να βρίσκεται συνέχεια πίσω από τη μητέρα του και να την ακολουθεί από δωμάτιο σε δωμάτιο. Επίσης μπορεί να αρνείται να κοιμηθεί στο δικό του δωμάτιο, ή να βρίσκει συνεχώς δικαιολογίες για να μην πάει στο σχολείο
- Ανησυχεί υπερβολικά με έναν αποχωρισμό από το σπίτι -είτε των γονέων του, είτε ενός προσώπου με το οποίο έχει αναπτύξει συναισθηματικό δεσμό
- Επαναλαμβανόμενες αιτιάσεις σωματικών συμπτωμάτων (κεφαλαλγίες, στομαχόπονοι, εμετοί), όταν επίκειται αποχωρισμός από πρόσωπο με το οποίο έχει αναπτύξει συναισθηματικό δεσμό

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM-II, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή συνοδεύεται από ιδεοληψίες ή εμμονές, οι οποίες είναι επαναλαμβανόμενες· αθέλητες σκέψεις ή εικόνες, ιδέες ή παρορμήσεις οι οποίες προκαλούν έντονο άγχος στο παιδί και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη λειτουργικότητά του. Η εν λόγω διαταραχή παίρνει τη μορφή επαναλαμβανόμενων πράξεων, τις οποίες το άτομο αισθάνεται υποχρεωμένο να εκτελέσει, βάσει κανόνων τους οποίους το ίδιο έχει κατασκευάσει. Οι πράξεις αυτές εξυπηρετούν στη μείωση του άγχους που αισθάνεται το παιδί εξαιτίας κάποιας έμμονης σκέψης. Αυτές οι πράξεις εκδηλώνονται σε υπερβολικό βαθμό. Οι ψυχαναγκασμοί των παιδιών αφορούν, σε μεγάλο βαθμό, ό, τι σχετίζεται με την καθαριότητα, τον έλεγχο και την τακτοποίηση πραγμάτων (Riddle et al., 1990, όπως αναφέρεται στο Κάκουρος – Μανιαδάκη, 2003:177· Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός).

Αποτελεί το πιο σύνηθες σύμπτωμα στις περισσότερες περιπτώσεις των παιδιών οι οποίες έχουν παρατηρηθεί και καταγραφεί από το προσωπικό των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών (παιδαγωγικό προσωπικό, ψυχολόγους, παιδιάτρους), στα πλαίσια απασχόλησης των παιδιών στις εν λόγω δομές.

- Κοινωνική φοβία (Κοινωνική αγχώδης διαταραχή)

Τα παιδιά που παρουσιάζουν κοινωνική φοβία είναι απρόθυμα να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, έχουν λίγους φίλους. Στον παιδικό σταθμό (και στο σχολείο μετέπειτα), τα παιδιά αυτά εμφανίζονται ιδιαίτερα φοβισμένα σε ευρύ φάσμα καταστάσεων -όπως να ζητήσουν βοήθεια για κάτι, είτε από τους συνομηλίκους τους, είτε από την παιδαγωγό της τάξης. Χρειάζονται πολύ ενθάρρυνση για να πράξουν. Δείχνουν να είναι μοναχικά και απομονωμένα από το σύνολο της τάξης.

- Σχολική φοβία

Το παιδί δε θέλει να πάει σχολείο και να αποχωριστεί το σπίτι του σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά κατά τη προσχολική ηλικία. Τα συμπτώματα του «φόβου» ποικίλουν από δάκρυα, μέχρι πονοκέφαλο, πόνο στη κοιλιά, εμετό και πλήρη άρνηση για το σχολείο. Ο δείκτης νοημοσύνης είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο και το παιδί διατηρεί καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Παρατηρείται, ωστόσο, ανωριμότητα, δειλία και απομόνωση.

- Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή

Αυτός ο τύπος διαταραχής χαρακτηρίζεται από α) νευρικότητα ή αίσθημα αγωνίας ή τεντωμένα νεύρα, β) εύκολη κόπωση, γ) δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής, δ) ευερεθιστότητα, ε) διαταραχή ύπνου. Πηγή ανυπόστατης και υπερβολικής ανησυχίας μπορεί να είναι η έναρξη μιας σχολικής χρονιάς στον παιδικό σταθμό, ή η έναρξη φοίτησης στο σχολείο μεταγενέστερα, καθώς και η αμφιβολία για τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις καταστάσεων αναφορικά με το σχολείο. Τα παιδιά υπερεκτιμούν το ενδεχόμενο των αρνητικών συνεπειών κάποιων καταστάσεων και παρουσιάζουν αδυναμία να αντιμετωπίσουν τις όποιες εξελίξεις. Επίσης, χαρακτηρίζονται από δειλία, συστολή, ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες και απομόνωση. Συχνά αναφέρουν σωματικές ενοχλήσεις, όπως ζαλάδες, στομαχόπονους.

- Διαταραχές της απέκκρισης (Ενούρηση –Εγκόπριση)

ΕΝΟΥΡΗΣΗ

Αναντίρρητα, η απόκτηση ελέγχου των σφιγκτήρων από το νήπιο αξιολογείται ως ένδειξη κοινωνικοποίησης. Το παιδί, το οποίο διαθέτει την οργανική ωριμότητα, μαθαίνει να αντιλαμβάνεται την πίεση που ασκεί η ουροδόχος κύστη πριν την ούρηση και να ειδοποιεί τη μητέρα του.

Ωστόσο κάποιες φορές αυτή η διαδικασία δεν είναι ομαλή και επιτυχημένη. Η εκπαίδευση του παιδιού για τη χρήση της τουαλέτας αποτελεί πηγή άγχους για το παιδί. Η αδυναμία του παιδιού να αποκτήσει έλεγχο των σφιγκτήρων μπορεί να πάρει τη μορφή δύο ειδών διαταραχών της απέκκρισης: της ενούρησης και της εγκόπρισης. Έχει καταγραφεί, κατά τη προσχολική ηλικία, ότι ακόμα και στην περίπτωση απόκτησης ελέγχου των σφιγκτήρων, ελλοχεύει ο κίνδυνος εκδήλωσης παλινδρομικών επεισοδίων.

Ως ενούρηση ορίζεται η επαναλαμβανόμενη ακούσια κένωση της ουροδόχου κύστης την ημέρα ή και τη νύχτα, χωρίς την ύπαρξη οργανικού αιτίου, σε μια ηλικία που θα έπρεπε να έχει αποκτηθεί εκούσιος έλεγχος των σφιγκτήρων.

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSMIV, η ενούρηση μπορεί να είναι είτε ακούσια, είτε σκόπιμη. Για να θεωρηθεί διαταραχή, θα πρέπει να παρουσιάζει συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα για τρεις συνεχόμενους μήνες και να προκαλεί σημαντικές δυσλειτουργίες

στο σχολικό περιβάλλον και στη καθημερινότητα του παιδιού. Η εν λόγω διαταραχή ενδέχεται να συνοδεύεται και από άλλες συμπεριφορικές ή συναισθηματικές διαταραχές.

ΕΓΚΟΠΡΙΣΗ

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSMIV, η εγκόπριση ορίζεται ως η ακούσια ή σκόπιμη επαναλαμβανόμενη κένωση κοπράνων σε ακατάλληλα μέρη (ρούχα ή στο πάτωμα).

1.5.Θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας Παιδικών Σταθμών – Κανονισμός λειτουργίας

Σε αυτό το σημείο, είναι σκόπιμο να παραθέσουμε τον πρότυπο κανονισμό λειτουργίας των Δημοτικών Παιδικών - Βρεφονηπιακών Σταθμών προκειμένου να διαφωτιστεί το πλαίσιο λειτουργίας τους -και πιο συγκεκριμένα το είδος των εμπλεκόμενων επαγγελματικών ειδικοτήτων οι οποίες πλαισιώνουν το δύσκολο και απαιτητικό έργο της παροχής προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο κανονισμό λειτουργίας των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών, -ο οποίος έχει δημοσιευτεί στο ΦΕΚ4249/2017, αριθμ. 41087, κατά το άρθρο 2-, οι Δημοτικοί Παιδικοί, Βρεφικοί και Βρεφονηπιακοί Σταθμοί λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των δήμων ή ως υπηρεσία του Δήμου. Αποτελούν δομές αγωγής και διαπαιδαγώγησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με πολλαπλούς στόχους. Αφενός την παροχή προσχολικής αγωγής και διαπαιδαγώγησης σύμφωνα με τα πλέον σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, και αφετέρου την υποβοήθηση σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής ανάπτυξης.

Επιπροσθέτως, παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση στους γονείς αναφορικά με σύγχρονα θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας, μεριμνούν για την παροχή ημερήσιας διατροφής και φροντίδας στα παιδιά, τηρώντας κανόνες υγιεινής και ασφάλειας, και εν γένει διευκολύνουν τους άνεργους και εργαζόμενους γονείς.

Κατά το άρθρο 3, κάθε βρεφικός σταθμός συγκροτείται: α) από τμήματα βρεφών 6 μηνών -1,5 ετών. Εφόσον έχει εκδοθεί απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του νομικού προσώπου ή του Δημοτικού Συμβουλίου, σε περίπτωση που ο Σταθμός λειτουργεί ως υπηρεσία του Δήμου -σύμφωνα με την παρ. 1α του άρθρου 3 της παρούσης-, τα τμήματα του βρεφικού σταθμού φιλοξενούν βρέφη από 2 μηνών έως 1,5 ετών, β) από τμήματα βρεφών 1,5 ετών -2,5 ετών.

Κάθε παιδικός σταθμός συγκροτείται: α) Από τμήματα νηπίων 2,5 ετών -3,5 ετών, β) από τμήματα νηπίων 3,5 ετών μέχρι την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Κάθε μεικτός βρεφονηπιακός σταθμός αποτελείται από τα προαναφερόμενα τμήματα.

Σε κάθε βρεφικό τμήμα, στο οποίο απασχολούνται δύο (2) παιδαγωγοί και μία/ένας (1) βοηθός, φιλοξενούνται έως δώδεκα (12) βρέφη. Κάθε τμήμα παιδικού σταθμού, στο οποίο απασχολούνται μία/ένας (1) παιδαγωγός και μία/ένας (1) βοηθός, εξυπηρετεί έως 25 παιδιά.

Στο σταθμό δύνανται να εγγράφονται βρέφη και νήπια καθ' υπέρβαση της δυναμικότητάς του, μέχρι ποσοστού 10% αυτής, εφόσον υπηρετεί το προβλεπόμενο από τις ως άνω διατάξεις προσωπικό.

Το άρθρο 9 του κανονισμού αναφέρεται στην ιατρική παρακολούθηση των παιδιών κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σταθμό, η οποία αποτελεί υποχρέωση του φορέα στον οποίο ανήκει ο σταθμός και ενεργείται από παιδίατρο, ο οποίος επισκέπτεται το σταθμό ανά 15 ημέρες. Για κάθε παιδί τηρείται φάκελος υγείας, ο οποίος ενημερώνεται από τον παιδίατρο ο οποίος παρακολουθεί το παιδί εντός του σταθμού και συνοδεύει το παιδί σε όλο το διάστημα της φιλοξενίας του στον σταθμό. Ο παιδίατρος καλεί τους γονείς σε ενημερωτικές συγκεντρώσεις σχετικές με θέματα υγιεινής των παιδιών, κατ' ελάχιστο τρεις φορές μέσα στη σχολική χρονιά ή και συχνότερα, αν αυτό θεωρηθεί από τον ίδιο σκόπιμο λόγω κάποιου έκτακτου περιστατικού.

Η περιφρούρηση της υγείας του παιδιού αποτελεί επίσης υποχρέωση και του λοιπού προσωπικού του Σταθμού, το οποίο εφαρμόζει πιστά όλα τα απαραίτητα μέτρα υγιεινής και ασφάλειας και ευθύνεται για κάθε αμέλεια ή παράλειψη που μπορεί να έχει επίπτωση στην υγεία των παιδιών. Ο προληπτικός ιατρικός έλεγχος του προσωπικού του σταθμού καθορίζεται από τις διατάξεις του άρθρου 3 της αριθμ. Υ1α/76785/12.10.2017 απόφασης του Υπουργού Υγείας (Β' 3758), όπως αυτή κάθε φορά ισχύει.

Σε περίπτωση λοιμώδους νοσήματος, οι γονείς υποχρεούνται να ειδοποιήσουν αμέσως τον/την Προϊστάμενο/Προϊσταμένη του σταθμού. Η επιστροφή του παιδιού στο σταθμό θα πρέπει να συνοδεύεται υποχρεωτικά από ιατρική βεβαίωση για τη νόσο από την οποία έπασχε το παιδί, αλλά και για την αποθεραπεία του.

Στο άρθρο 10, γίνεται εκτενής αναφορά στους άξονες ημερήσιας απασχόλησης των νηπίων. Στους Παιδικούς, Βρεφικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς εφαρμόζεται ημερήσιο πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης, το οποίο εξασφαλίζει την αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, τα παιδιά προσεγγίζονται με αποδοχή, κατανόηση, διάλογο και επεξήγηση.

Η βάση του ημερησίου προγράμματος απασχόλησης είναι η κοινωνικοποίηση και η ομαλή συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους, η ενίσχυση της εξελικτικής τους πορείας και η εμπέδωση κλίματος ελευθερίας και ασφάλειας. Το ημερήσιο πρόγραμμα είναι ευέλικτο· ωστόσο τηρούνται ορισμένα βασικά χρονικά σημεία αυτού, όπως η προσέλευση, η αναχώρηση των παιδιών, οι ώρες φαγητού, τα οποία ορίζονται ως εξής:

- α) ώρα προσέλευσης: 7:00 π.μ. - 9:00 π.μ.,
- β) ώρα πρωινού: 9:00 π.μ. - 9:30 π.μ.,
- γ) ώρα μεσημεριανού: 12:00 π.μ. - 13:00 μ.μ.,
- δ) ώρα αναχώρησης: 13.00 μ.μ. – 16.00 μ.μ.

Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Σταθμού σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη τη μοναδικότητα, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού, αλλά και τα χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας. Βασίζεται στην παιδοκεντρική προσέγγιση και ο παιδαγωγός οφείλει να σέβεται τις ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των παιδιών και των οικογενειών τους.

Η ετήσια λειτουργία των Παιδικών, Βρεφικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών ξεκινά το μήνα Σεπτέμβριο κάθε έτους με την προσαρμογή των παιδιών. Ως προσαρμογή νοείται η εναρκτήρια εκείνη παιδαγωγική δραστηριότητα που απαιτείται για την ομαλή ένταξη των παιδιών στο περιβάλλον του Σταθμού και χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία. Βασικός στόχος της είναι η αβίαστη προσαρμογή του κάθε βρέφους/νηπίου και η σταδιακή ανεξαρτητοποίησή του, μέσω της συνεργασίας του παιδαγωγικού προσωπικού και της οικογένειας του βρέφους/νηπίου.

Κατά το άρθρο 13 ορίζονται τα ειδικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του προσωπικού των Παιδικών Σταθμών.

Ειδικότερα, το παιδαγωγικό προσωπικό: α) φροντίζει για τη σωστή ψυχοσωματική υγεία και ψυχοκινητική εξέλιξη των παιδιών με εξατομίκευση του ημερήσιου προγράμματος, ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες τους. Απασχολεί τα παιδιά σύμφωνα με το ημερήσιο πρόγραμμα απασχόλησης, β) εισηγείται τις ανάγκες εφοδιασμού των αιθουσών για την εφαρμογή του προγράμματος με είδη (παιχνίδια, είδη καθαριότητας κ.λπ.), γ) βοηθά τα φιλοξενούμενα παιδιά στην ικανοποίηση των ατομικών τους αναγκών. Παρακολουθεί τη διατροφή και καθαριότητά τους, ενθαρρύνοντας την αυτοεξυπηρέτησή τους, δ) ενημερώνει τους αρμοδίους και τον παιδίατρο για κάθε ύποπτο σχετικά με την υγεία τους περιστατικό, ε) τηρεί βιβλίο παρουσίας των παιδιών και ενημερώνει αρμοδίως για τις καθυστερήσεις παιδιών στην προσέλευσή τους, ή τις απουσίες τους, στ) λόγω της άμεσης επαφής του με τα παιδιά, προσφέρει σε αυτά με υπομονή όλες τις δυνατότητες για να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, επιδιώκοντας συνεχώς να δημιουργήσουν σε αυτά ικανότητα συγκέντρωσης, αυτενέργειας, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις προσωπικές δυνατότητές τους. Σε καμία περίπτωση και για οποιοδήποτε λόγο δεν επιτρέπεται η λεκτική, ψυχολογική και σωματική βία, η προσβολή της προσωπικότητάς τους και η σωματική τιμωρία, ζ) ενημερώνει μία φορά το μήνα τους γονείς για τη γενική, σφαιρική εξέλιξη του παιδιού τους, διατηρώντας αρμονική σχέση και με τους δύο γονείς και η) ενημερώνει τους γονείς για τις δραστηριότητες των παιδιών και εκδηλώσεις του Σταθμού.

Ο/η βοηθός παιδαγωγού συνδράμει το προσωπικό –όπως αυτό ορίζεται στην προηγούμενη παράγραφο- σε όλα τα καθήκοντά του, σύμφωνα με τις οδηγίες που παίρνει από αυτό. Στην περίπτωση απουσίας του εν λόγω προσωπικού, αντικαθιστά αυτό απευθυνόμενος/η στον/στην Προϊστάμενο/Προϊσταμένη του Σταθμού για βοήθεια και υποστήριξη.

Την εύρυθμη λειτουργία του Σταθμού πλαισιώνει και η ειδικότητα του κοινωνικού λειτουργού (εφόσον υπηρετεί ή συμβάλλεται με το Σταθμό).

Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, η αρμοδιότητά του συνίσταται στη συμβολή, πρόληψη ή αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών κάθε σταθμού και των οικογενειών τους, εφόσον στην τελευταία περίπτωση αυτό ζητηθεί ή είναι εκ των πραγμάτων αναγκαίο. Επίσης, έχει την ευθύνη για την πραγματοποίηση κοινωνικών ερευνών, σε συνεργασία με το παιδαγωγικό προσωπικό, με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή επαφή. Συνεργάζεται και με τον παιδίατρο του σταθμού.

Ο/η παιδίατρος, ο οποίος συμβάλλεται με το Σταθμό με σύμβαση έργου, έχει τις ακόλουθες υποχρεώσεις: α) εξετάζει ανά 15 ημέρες τα παιδιά και παρακολουθεί την ανάπτυξή τους, σημειώνοντας τις παρατηρήσεις του/ της στην ατομική καρτέλα κάθε παιδιού, β) παρακολουθεί την ψυχοσωματική υγεία και ανάπτυξη των παιδιών, συνεργαζόμενος/η με τον/την κοινωνική λειτουργό και τον/την ψυχολόγο, εφόσον υπηρετούν, γ) εισηγείται τη δυνατότητα επιστροφής στο σταθμό από τον/την παιδί λόγω σοβαρής ασθένειας, με βάση την προσωπική του εξέταση και το ιατρικό πιστοποιητικό το οποίο προσκομίζουν οι γονείς, δ) υποδεικνύει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την υγιεινή των παιδιών και για την υγειονομική κατάσταση των Σταθμών. Επίσης διατηρεί, πρόχειρο φαρμακείο, σε κάθε σταθμό, και υποχρεούται να σπεύσει για την παροχή των υπηρεσιών του σε οποιοδήποτε έκτακτο περιστατικό.

Ο/η Ψυχολόγος του σταθμού (εφόσον υπηρετεί ή συμβάλλεται με το Σταθμό, σύμφωνα με τις οικείες διατάξεις) παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες σε θέματα ψυχολογικής υποστήριξης παιδιών και γονέων συνεργαζόμενος/η στενά με τον/την παιδίατρο, τον/την κοινωνική λειτουργό και το παιδαγωγικό προσωπικό. Επίσης, βοηθά και συμβουλεύει το παιδαγωγικό προσωπικό για την καλύτερη απόδοση στην εργασία τους με διαλέξεις, συζητήσεις και ιδιαίτερες συναντήσεις.

Ο/η Διατροφολόγος (εφόσον υπηρετεί ή συμβάλλεται με το Σταθμό, σύμφωνα με τις οικείες διατάξεις) παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχεδιασμό, προγραμματισμό και στην εκτέλεση του προγράμματος διατροφής των βρεφών και νηπίων του Σταθμού. Επίσης, βοηθά και συμβουλεύει το προσωπικό το οποίο εμπλέκεται καθ'οιονδήποτε τρόπο στην προπαρασκευή, παραλαβή και διακίνηση τροφίμων σε θέματα διατροφής και διατροφολογίας. Παρακολουθεί την διατροφή των παιδιών και συνεργάζεται με τους γονείς για θέματα σχετικά με τη διατροφή. Συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα/διαλέξεις που τυχόν οργανώνει ο Παιδικός Σταθμός για τα θέματα σωστής διατροφής και καταπολέμησης θεμάτων δυσθρεψίας (παχυσαρκίας ή ανεπαρκούς ποσοτικά ή ποιοτικά διατροφής). Τέλος, συνεργάζεται με τον/την Παιδίατρο του Σταθμού και το παιδαγωγικό προσωπικό.

Ο/η νοσηλεύτης/νοσηλεύτρια (εφόσον υπηρετεί ή συμβάλλεται με το Σταθμό, σύμφωνα με τις οικείες διατάξεις) επιλαμβάνεται σε περίπτωση έκτακτου περιστατικού, όπου απαιτείται, παροχή πρώτων βοηθειών, και σε περιπτώσεις παιδιών που πάσχουν από διαβήτη, αλλεργίες, επιληψία ή άλλες παθήσεις, με παράλληλη άμεση ενημέρωση του γονέα. Φροντίζει για την πιθανή μεταφορά του παιδιού στο νοσοκομείο, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Τέλος, συνεργάζεται με τον/την παιδίατρο του Σταθμού και το παιδαγωγικό προσωπικό.

Σύμφωνα με το άρθρο 14 του παρόντος κανονισμού λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών θα πρέπει να τηρούνται τα κάτωθι βιβλία:

- α. Μητρώο βρεφών και νηπίων, ανάλογα με το είδος του Σταθμού
- β. Φάκελος υγείας των βρεφών ή/και νηπίων
- γ. Βιβλίο παρουσίας των βρεφών ή/και νηπίων
- δ. Βιβλίο συμβάντων
- ε. Ημερήσιο παρουσιολόγιο προσωπικού

1.6. Γενικές διαπιστώσεις

ΕΝΙΣΧΥΣΗ – ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η στάση του εκπαιδευτικού για την ανατροφή του παιδιού, καθώς και η γλωσσική, ηθική και σωματική εκπαίδευση στο σπίτι είναι θεμελιώδους σημασίας για την ευημερία του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός και το παιδί είναι συνεργάτες ή «δυναμικό δίδυμο», όπου ο εκπαιδευτικός έχει την εικόνα των εκπαιδευτικών σκοπών και τις δεξιότητες προκειμένου να χαράξει την πορεία και το παιδί τις δεξιότητες, ενδιαφέροντα και σκοπούς τα οποία καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό και ωθούν τις μαθησιακές εμπειρίες.

Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά θα πρέπει να είναι δομημένο ώστε να εξυπηρετεί ένα ευρύ φάσμα μαθητών και το περιβάλλον να είναι οργανωμένο, ώστε να ικανοποιεί τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά να νιώθουν αποδεκτά, να ενισχύονται και να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η εκπαίδευση για όλα τα παιδιά δεν ωφελεί μόνο εκείνους που έχουν ειδικές ανάγκες. Εξίσου αναπτύσσονται τόσο οι κανονικοί μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί από την μεταξύ τους επαφή και αλληλεπίδραση (Odom & Diamond, 1998, όπως αναφέρεται στο Jairaul L. Roorparine και James E. Johnson, 2006:687·Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση).

Ένα προσχολικό περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα είναι σχεδιασμένο, ώστε οποιοδήποτε παιδί να επιτύχει σε αυτό. Αυτό πιθανά να προϋποθέτει τροποποιήσεις από πλευράς του εκπαιδευτικού σε μια σειρά άξονες, όπως στο φυσικό περιβάλλον, στις προσδοκίες για το επίπεδο της συμμετοχής και τον βαθμό υποστήριξης του ίδιου του εκπαιδευτικού, το μέγεθος

και τη φύση των ομάδων που δημιουργούνται, το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο λόγος και η γλώσσα είναι επικοινωνιακά στοιχεία και, ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί να επικεντρώνεται στον εμπλουτισμό του περιβάλλοντος μέσω της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας.

Το σχολικό περιβάλλον θεωρείται σημαντικό για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και το εκπαιδευτικό προσωπικό δύναται να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος τάξης το οποίο ενισχύει την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών· συμβάλει στη δημιουργία της θετικής εικόνας για τον εαυτό, αυξάνει το ενδιαφέρον για μάθηση και προάγει τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο.

Το παιδί ζει σε ένα οικοσύστημα, με το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση: οικογένεια, κοινότητα, σχολείο, κουλτούρα της κοινωνίας. Οι διαταραχές συμπεριφοράς παραπέμπουν σε μια διαταραγμένη ισορροπία ανάμεσα σε αυτά τα συστήματα (Hillenbrand, 2011: 106-7).

1.7.Συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Η έννοια «συνεργασία» κατέχει τις εξής σημασίες: πρώτον, «το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου» και δεύτερον, «η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων ή ομάδων που έχουν κοινούς στόχους» (Μπαμπινιώτης, Γ. 2002).

Η μελέτη που εκπονήθηκε από τους Γ. Σταμέλο και Μ. Μπαρτζάκη (2005), αποτελεί μία ένδειξη για την αξία της συνεργασίας και της σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρουσιάζοντας τη συγκεκριμένη παράμετρο ως παράγοντα για την ποιοτικά αναβαθμισμένη εκπαίδευση.

1.7.1.Σημαντικότητα γονεϊκής εμπλοκής

Εκ των προαναφερθέντων καθίσταται προφανές ότι είναι πολύ εποικοδομητικό οι γονείς να είναι συνεργάτες σε όλον αυτόν το σχεδιασμό προκειμένου να δημιουργηθεί το προσφορότερο πρόγραμμα για τα παιδιά. Από τον διάλογο εκπαιδευτικού – γονέα προκύπτουν ουσιώδεις πληροφορίες για το παιδί –ιστορικές αναπτυξιακές πληροφορίες– και, ως εκ τούτου, κατανοούνται και ερμηνεύονται οι καθημερινές συμπεριφορές. Ανακαλύπτονται ανάγκες και αναδυόμενες δεξιότητες του παιδιού και εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα για τις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν. Οι γονείς θα είναι συνήγοροι του παιδιού και ο τρόπος τους να το κατανοούν αποτελεί θεμέλιο για τον αποτελεσματικό μακροπρόθεσμο προγραμματισμό (Bailey et al., 1998, Biklen, 1992, όπως αναφέρεται στο Jairaul L. Roopnarine και James E. Johnson, 2006:691·Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση).

Έρευνες έχουν δείξει ότι το είδος και ο βαθμός των επιθυμητών σχέσεων γονέων – εκπαιδευτικού προσωπικού εξαρτάται από τη σχολική κουλτούρα, από τους ίδιους τους γονείς,

από το κοινωνικο-οικονομικό κύρος του σχολείου και των γονέων. Είναι γεγονός ότι οι γονείς επιθυμούν μεγαλύτερη πληροφόρηση από το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και περισσότερες ευκαιρίες συνάντησης μεταξύ τους, διότι η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί κοινή ευθύνη.

Η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών δεν είναι ούτε εύκολη, ούτε δεδομένη. Είναι όμως εφικτή, εάν υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις.

1.7.2.Γονεϊκή εμπλοκή και εκπαιδευτική διαδικασία

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να διευκολύνουν την ανάπτυξη του παιδιού μέσω της επαφής με τους γονείς, να υποστηρίζουν και να ενισχύουν τους γονείς στο ρόλο τους, να παρέχουν πόρους, πληροφορίες για διαθέσιμες υπηρεσίες και υποστηρικτικά δίκτυα για τους γονείς.

Η επικοινωνία αυτή προκύπτει μέσω της καθημερινής επαφής κατά την ώρα προσέλευσης και αναχώρησης από το σχολείο, των προγραμματισμένων συναντήσεων, των τηλεφωνικών επαφών, της καθημερινής ανταλλαγής σε ένα τετράδιο σπιτιού – σχολείου, καθώς και με τις εκδηλώσεις της τάξης. Στις συναντήσεις, ο εκπαιδευτικός αντλεί ουσιώδεις πληροφορίες για τη συνολικότερη εικόνα του παιδιού και της οικογένειας, για το πώς νιώθουν οι γονείς για τις δυσκολίες του παιδιού, για το τι μπορούν να προσδοκούν από τον εκπαιδευτικό. Ο ίδιος δύναται να δώσει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού, επικεντρώνοντας στα θετικά στοιχεία. Καθοδηγεί τους γονείς ως προς το πλαίσιο των εξειδικευμένων υπηρεσιών στις οποίες μπορούν να απευθυνθούν. Επίσης, σημαντικό είναι να διασαφηνίσει τον ρόλο του με τρόπο ώστε να μην δημιουργούνται ανεκπλήρωτες προσδοκίες.

Οι θετικές σχέσεις και διάυλοι επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών οικοδομούνται με τη μεταξύ τους αναζήτηση, ανταλλαγή ιδεών και προβληματισμών, καθώς και με την αμφίπλευρη διατύπωση ερωτημάτων. Η παροχή πόρων ξεκινά με την κατανόηση των δυνάμεων και των αναγκών της οικογένειας, αλλά και των φυσικών τρόπων για να βοηθηθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Bailey et al., 1998, Dunst, Trivette & Deal, 1988, όπως αναφέρεται στο Jairaul L. Roorparine και James E. Johnson, 2006:692·Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση). Αναντίρρητα, η προσέγγιση της διεπιστημονικής ομάδας (ψυχολόγος, παιδίατρος, κοινωνικός λειτουργός) που πλαισιώνει τον Παιδικό Σταθμό, αλλά και των γονέων, είναι ανεκτίμητης αξίας για την παροχή οπτικών για την υποστήριξη των αναγκών του παιδιού.

Επομένως, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η «γονεϊκή εμπλοκή» σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη των ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού όπως: υψηλές προσδοκίες, θετική στάση απέναντι στο σχολείο, ικανότητα για προσαρμογή, αυτοεικόνα.

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες, δυσκολίες προσαρμογής και, εν γένει, χαμηλή σχολική επίδοση προέρχονται κατά κανόνα από

οικογένειες στις οποίες οι γονείς επιδεικνύουν υπέρμετρη αυστηρότητα και μια υπερπροστατευτική τάση συνδυασμένη με έλλειψη σταδιακής επαφής μαζί τους· είναι απορριπτικοί ή τιμωρητικοί, επιρρίπτουν την ευθύνη για την όποια δυσκολία στα παιδιά, παραγνωρίζοντας τις δικές τους. Δεν εμπλέκονται στη σχολική ζωή του παιδιού τους, έχουν αρνητική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, διάφορα οικογενειακά προβλήματα -όπως αρρώστιες, θάνατοι, ανεργία, μετανάστευση, αλλαγή τόπου κατοικίας- επηρεάζουν τη στάση των παιδιών απέναντι στο περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού.

Στον αντίποδα αυτού, τα παιδιά με ήπιες δυσκολίες -οι οποίες ελέγχονται και αντιμετωπίζονται και με υψηλή σχολική επίδοση- φαίνεται να έχουν γονείς οι οποίοι διατηρούν τακτική επικοινωνία με το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό· παρέχουν ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών, συμμετέχουν ενεργά στην καθημερινότητα του παιδιού, έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού τους. Επίσης διατηρούν μεγάλη συνοχή ως οικογένεια.

1.7.3.Εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, έχουν γίνει κάποιες διαπιστώσεις αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό και την ποιότητα της εμπλοκής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ομαλή ένταξη, ενσωμάτωση και μαθησιακή εμπειρία των παιδιών στην τάξη του Παιδικού Σταθμού.

Αυτοί συνοψίζονται στα εξής σημεία: α) το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών, β) η απαξίωση εκ μέρους των γονέων της σημασίας που έχει η εμπλοκή τους στη σχολική πραγματικότητα, γ) η υποτιμητική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών στην αξία της συμμετοχής των γονέων, δ) οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη γονεϊκή ικανότητα, ε) η έλλειψη προετοιμασίας εκπαιδευτικού προσωπικού και διοικητικής υποστήριξης.

Ως προς τον πρώτο παράγοντα, οι γονείς με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο πιθανόν να μη δύνανται να λάβουν άδεια από την εργασία προκειμένου να επισκεφθούν το χώρο του Παιδικού Σταθμού και να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες συναντήσεις, ή να μην δίνουν τη δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία. Από την άλλη μεριά, οι γονείς με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο διαθέτουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία τους για συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα και για επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και αντιλαμβάνονται πληρέστερα τη σπουδαιότητα παροχής προσχολικής αγωγής. Είναι εύλογο ότι οι γονείς, στο σύνολό τους, δεν μπορούν να αναμιχθούν σε όλες τις δραστηριότητες που προγραμματίζονται στα πλαίσια λειτουργίας ενός Παιδικού Σταθμού. Είναι όμως, εφικτό να διατηρούν διαύλους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς για την εξελικτική πορεία του παιδιού τους και την πρόδο

του, καθώς και να παρέχουν την απαιτούμενη ενθάρρυνση και υποστήριξη όταν κρίνεται απαραίτητο.

Έχει παρατηρηθεί με μεγάλη συχνότητα, στο πεδίο της προσχολικής αγωγής, το φαινόμενο οι γονείς να παρουσιάζονται αρνητικοί στο να εμπλακούν επειδή δεν εκτιμούν την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά τους. Επίσης, δεν κρίνουν απαραίτητη τη συμμετοχή τους όταν το παιδί τους δεν παρουσιάζει κάποια εμφανή δυσλειτουργία. Υπάρχουν, ωστόσο και γονείς πρόθυμοι να συμμετάσχουν και να επικοινωνήσουν με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά δεν γνωρίζουν τον τρόπο να το πράξουν αποτελεσματικά.

Από την άλλη μεριά, πλείστες φορές έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο το εκπαιδευτικό προσωπικό να μην πιστεύει στην αξία της γονεϊκής συμμετοχής. Οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν πρακτικές που εμπλέκουν τους γονείς ενεργά στη σχολική πραγματικότητα, γιατί φοβούνται πως θα προκαλέσουν την κριτική τους για τις μεθόδους που εφαρμόζουν και για τις τεχνικές διαχείρισης της τάξης.

Ο εξοστρακισμός των γονέων από τη σχολική πραγματικότητα και η δημιουργία της λανθασμένης εντύπωσης ότι αυτός είναι ο ορθός τρόπος λειτουργίας του σχολείου καθιστούν ενδεχομένως τους γονείς εχθρούς και αρνητές κάθε παροχής βοήθειας στην ομαλή σχολική λειτουργία (Dodd & Konzal, 2000, όπως αναφέρεται στο Γιοβαζολιάς, Θ. (2011:40) «Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας», Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων).

Άλλος ένας ανασταλτικός παράγοντας για τη βελτιστοποίηση του βαθμού και της ποιότητας της εμπλοκής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή ικανότητα. Μελέτες διαπιστώνουν ότι λόγω κάποιων προκαθορισμένων αντιλήψεων, πολλοί εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για τις ικανότητες ή τα προσόντα των γονιών να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Conzalez – DeHass & Willems, 2003, όπως αναφέρεται στο Γιοβαζολιάς, Θ. (2011:40) «Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας», Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων).

Η έλλειψη κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να προωθείται η γονεϊκή συμμετοχή με αποτελεσματικό τρόπο, αποτελεί επιπλέον πρόσκομμα στην ενεργό συμμετοχή των γονέων. Διαφαίνεται διαχρονικά η τάση να περιορίζονται οι εκπαιδευτικοί στους περιορισμένους παραδοσιακούς τύπους συμμετοχής των γονέων. Θεωρούν ότι δεν έχουν τη δικαιοδοσία να συνεργαστούν με τους γονείς, εάν δεν τους δοθεί η άδεια από τη διοίκηση του εκάστοτε Δήμου.

Για την άρση, όσο αυτό είναι δυνατό, των εμποδίων προκειμένου η επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων να καταστεί αποτελεσματική και λειτουργική, σκόπιμο είναι να παρουσιάζεται από πλευράς των γονέων στον εκπαιδευτικό η πραγματική εικόνα που παρουσιάζει το παιδί στο σπίτι. Μόνο με την αρμονική συνεργασία μεταξύ τους δύναται να

ευοδωθεί αυτή η προσπάθεια. Τα οφέλη από μια τέτοια συνεργασία είναι η βελτίωση της κοινωνικο-συναισθηματικής συμπεριφοράς του παιδιού, η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και η βελτίωση της γονικής συμπεριφοράς και διαχείρισης των προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο του σπιτιού.

Έχει παρατηρηθεί, πλειστάκις, οι απόψεις εκπαιδευτικών – γονέων να αποκλίνουν, η διάθεση για κατανόηση να εκλείπει, ο γονέας να εκφράζει ευθέως την αμφιβολία του ή ακόμη και έλλειψη εμπιστοσύνης προς το έργο του εκπαιδευτικού. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταστήσει σαφές πως η προσωπική ευαρέσκεια ενός γονέα δε συνιστά αντικειμενικό κριτήριο, για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ανεπαρκής.

Σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων θα πρέπει να γίνεται μέσα από τα αρμόδια όργανα, διαδικασίες (π.χ. δημιουργία Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων), οι οποίες έχουν θεσπιστεί για αυτούς και στις οποίες δύνανται να θέσουν τους προβληματισμούς τους με επιχειρήματα.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Η σκέψη στη προσχολική ηλικία: Θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget

Ο J. Piaget, ελβετός μελετητής της παιδικής συμπεριφοράς, επηρέασε καθοριστικά, με τη θεωρία του για τη γνωστική ανάπτυξη, τη γνωστική ψυχολογία και τις θεωρίες μάθησης. Μελέτησε τον τρόπο που συντελείται η ανάπτυξη της παιδικής νόησης.

Τα παιδιά τείνουν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και κάνουν προσπάθειες να το κατανοήσουν. Επεξεργάζονται τη πληροφορία μέσω γνωστικών δομών οι οποίες μας δίνουν τη δυνατότητα να σκεπτόμαστε. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς και τους συνομηλίκους, αναπτύσσουν σχήματα, δηλαδή «νοητικά πρότυπα που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους».

Κατά τον Piaget, οι γνωστικές δομές αναπτύσσονται μέσω δύο ψυχολογικών μηχανισμών: της προσαρμογής και της οργάνωσης. Η προσαρμογή περιλαμβάνει δύο διαδικασίες, αυτήν της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Κατά τη διαδικασία της κατανόησης νέας γνώσης και ενσωμάτωσής της στις ήδη υπάρχουσες νοητικές δομές, συντελείται η διαδικασία της αφομοίωσης. Παράλληλα με τη διαδικασία της αφομοίωσης, συντελείται και η διεργασία της συμμόρφωσης στη νέα προσληφθείσα γνώση. Με την αλλαγή που πραγματοποιείται στις γνωστικές δομές μας, τροποποιείται και η συμπεριφορά μας. Αναγκαία προϋπόθεση για την εξασφάλιση της επιτυχούς προσαρμογής είναι η διεργασία της εξισορρόπησης ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση, δεδομένου ότι είναι σχεδόν αδύνατο να αποφύγουμε τα λάθη μας. Ωστόσο, ο Piaget υποστηρίζει ότι η συνεχής αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον βοηθάει στην επιδιόρθωση τυχών λαθών και στην μεταβολή γνωστικών δομών. Με τη διεργασία

της οργάνωσης δομούνται οι γνωστικές δομές, ώστε να δύνανται τα άτομα να πραγματοποιούν τις νοητικές διεργασίες.

2.2.Στάδια ανάπτυξης της γνωστικής λειτουργίας κατά τον Jean Piaget

Το παιδί ενισχύει σταδιακά τις γνωστικές δομές του καθώς μεταβαίνει από το ένα ηλικιακό στάδιο στο άλλο. Τα τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget είναι τα εξής:

1. το αισθησιοκινητικό (sensorimotor)
2. το προσυλλογιστικό (preoperational)
3. της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (concrete operational)
4. της τυπικής λογικής σκέψης (formal operational)

Στο αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 ετών - νηπιακή ηλικία), το παιδί χρησιμοποιεί τη μίμηση, τη μνήμη και τη σκέψη. Συνειδητοποιεί ότι τα αντικείμενα δεν παύουν να υπάρχουν όταν είναι κρυμμένα. Σχηματίζει την έννοια της «μονιμότητας του αντικειμένου» και βαθμιαία σημειώνει πρόοδο. Κάνει λογικές ενέργειες ώστε να πραγματοποιήσει έναν συγκεκριμένο σκοπό.

Στο προσυλλογιστικό στάδιο (2-7 ετών - πρώιμη παιδική ηλικία έως τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου), το παιδί εξελίσσει την ανάπτυξη των νοητικών διεργασιών φτάνοντας στην απόλυτη μάθησή τους. Χρησιμοποιεί σύμβολα για να αναπαραστήσει αντικείμενα που δεν υπάρχουν μπροστά του, κατά τρόπο μιμητικό. Σταδιακά αναπτύσσει τη γλώσσα, αλλά η σκέψη του παραμένει εγωκεντρική. Η ικανότητα αναπαράστασης αναπτύσσεται πλήρως μόνο ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το κατάλληλο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Αναφορικά με την εγωκεντρική σκέψη, ο Piaget επισημαίνει ότι τα μικρά παιδιά υποθέτουν ότι οι άλλοι γύρω τους αισθάνονται τα ίδια συναισθήματα με αυτά, έχουν τις ίδιες αντιδράσεις.

Το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο και τις εμπειρίες των άλλων μέσα από τη δική του λογική. Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται εγωκεντρισμός και στη γλώσσα, καθώς τα παιδιά μιλούν με ενθουσιασμό για κάτι ακόμα και όταν δεν υπάρχει κάποιος κοντά τους για να αλληλεπιδράσουν μαζί του.

Κατά το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης (7-11 ετών), βελτιώνεται και εξελίσσεται η ικανότητα της λογικής σκέψης, επιλύονται προβλήματα με λογικό τρόπο. Το παιδί είναι ικανό να ταξινομεί. Αντιλαμβάνεται την έννοια της αναστρεψιμότητας.

Στο τελευταίο στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης (11 ετών έως και την ενηλικίωση), το παιδί είναι ικανό να λύνει αφηρημένα προβλήματα με λογικό τρόπο. Χρησιμοποιεί την ανεπτυγμένη αφαιρετική και συμβολική σκέψη (Slavin, 2006·Woolfolk, 2007).

Η παιδαγωγική πρακτική βασίζεται στην επιστημολογική αξία της θεωρίας του Piaget. Οι θέσεις του σχετικά με τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, βασίζονται στη μελέτη της φύσης της γνώσης και των τρόπων με τους οποίους το παιδί την αποκτά. Η οικοδόμηση της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ αισθητηριακής εμπειρίας και λογικής σκέψης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του παιδαγωγικού σχεδιασμού.

Με τον όρο οικοδόμηση εννοούμε τη διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά τη δική του ικανότητα γνωστικής προσαρμογής.

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι παρά ένα μέσο για τον εμπλουτισμό των δυνατοτήτων του στην οικοδόμηση των εννοιών. Οι μακροπρόθεσμοι παιδαγωγικοί στόχοι επικεντρώνονται στην ατομική ικανότητα ανακάλυψης, κριτικής σκέψης και αυτόνομης κρίσης. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι οργανώνονται βάσει δύο αλληλένδετων κατευθύνσεων ανάπτυξης: οι κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι, απαραίτητοι για την ανάπτυξη αυτόνομων τρόπων συμπεριφοράς, και οι γνωστικοί στόχοι οι οποίοι περιλαμβάνουν την ικανότητα του παιδιού να συνθέτει ιδέες, να επιλύει προβλήματα, να διατυπώνει ερωτήσεις, να παρατηρεί διαφορές και ομοιότητες μεταξύ αντικειμένων. Το συντονισμό των δύο αυτών τομέων τον διέπουν και κάποιες αρχές, όπως η ενθάρρυνση, η αποδοχή των λανθασμένων απαντήσεων, η διδασκαλία μέσω παιχνιδιού.

Είναι εύκολα κατανοητό ότι καθώς το παιδί αλλάζει, το περιβάλλον (υλικά, δραστηριότητες, μορφές επικοινωνίας) δεν μπορεί να μένει στατικό. Προκειμένου να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του παιδιού, το περιβάλλον θα πρέπει να αλλάζει. Το παιδί και ο παιδαγωγός θα πρέπει να συνεργάζονται, ώστε να καταλήγουν μαζί σε αποφάσεις που αφορούν το μαθησιακό περιβάλλον. Αυτό προϋποθέτει τη στενή επικοινωνία του παιδαγωγού με το παιδί, ώστε να παραμένει ευαισθητοποιημένος στις σκέψεις και τις ανάγκες του. Ο Piaget υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις πρέπει να αφήνουν περιθώρια στο παιδί να επιλέγει, να δέχεται ή να απορρίπτει στοιχεία, να οδηγείται από το ενδιαφέρον του και να ανακαλύπτει δικές του ευκαιρίες για ανάπτυξη.

2.3. Προσέγγιση της εξελικτικής πορείας του παιδιού κατά τον Winnicott Donald

Ο Winnicott Donald θεωρούσε ότι η διαδικασία της ωρίμανσης μπορεί να συνοδεύσει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του, μόνο εάν αυτή έλαβε χώρα σε ένα διευκολυντικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, ένα τέτοιο περιβάλλον είναι ταυτόχρονα και υποστηρικτικό. Πίστευε ότι όταν ένα άτομο βιώνει την παιδική του ηλικία μέσα σε ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία συναισθημάτων ανασφάλειας, είναι πολύ πιθανό κατά την ενήλικη ζωή του να παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά κατά την ενήλικη ζωή του.

Στις μελέτες του, ασχολήθηκε και με το παιχνίδι, καθώς θεωρούσε ότι αποτελεί το κλειδί για τη συναισθηματική και ψυχολογική ευεξία του ατόμου. Πίστευε λοιπόν, ότι μέσα από το παιχνίδι, το παιδί είναι σε θέση να διαπιστώσει και να εκφράσει τη δημιουργικότητά του και τον αυθορμητισμό του.

2.4. Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις: θεωρητικά μοντέλα

Ο Kauffman (1997) διακρίνει έξι θεωρητικά μοντέλα για την κατανόηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και το σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης. Αυτά περιγράφονται ως εξής:

1. Το βιογενετικό μοντέλο

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως σύμπτωμα με γενετική ή ιατρική αιτιολογία. Με την έγκαιρη αντιμετώπιση διορθώνεται η συναισθηματική διαταραχή ή η διαταραχή της συμπεριφοράς.

2. Το ψυχοδυναμικό μοντέλο

Η διαταραγμένη συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως σύμπτωμα παθολογικής αστάθειας υποθετικών διανοητικών διεργασιών (εγώ, αυτό, υπερεγώ). Τα υποσυνείδητα κίνητρα που ενεργοποιούν τη συμπεριφορά αυτή διερευνώνται προκειμένου να εξαλειφθεί ή να περιοριστεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Στη θεραπευτική αντιμετώπιση συμπεριλαμβάνονται ψυχοθεραπείες για το παιδί, ενώ όταν κρίνεται αναγκαίο και για τους γονείς. Έχει μεγάλη σπουδαιότητα ένα υποστηρικτικό, ανοικτό στο παιδί εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3. Το ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο

Τονίζονται οι καθημερινές απαιτήσεις λειτουργικότητας στο σχολείο, το σπίτι και ευρύτερα στην κοινωνία. Η παρέμβαση στηρίζεται σε συζητήσεις θεραπευτικού χαρακτήρα μέσα σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους και να προσπαθήσουν να την τροποποιήσουν.

4. Το ανθρωπιστικό μοντέλο

Τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς δεν έχουν επαφή με τα συναισθήματά τους και δεν δείχνουν να υποστηρίζονται εντός των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πλαισίων. Η παρέμβαση πραγματοποιείται σε προσωπικό πλαίσιο - εκπαιδευτικού και παιδιού - και το παιδί έχει την ελεύθερη επιλογή των εκπαιδευτικών στόχων και δραστηριοτήτων.

5. Οικολογικό μοντέλο

Στο μοντέλο αυτό, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους ανθρώπους οι οποίοι το περιβάλλουν. Η παρέμβαση συνίσταται στην εκπαίδευση του παιδιού ώστε να λειτουργεί μέσα στην οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

6. Το συμπεριφοριστικό μοντέλο

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθαίνεται, εσωτερικεύεται και συντηρείται μέσα από τρέχοντα γεγονότα της καθημερινότητας. Η παρέμβαση εστιάζει στη χρήση εφαρμοσμένων τεχνικών ανάλυσης της συμπεριφοράς. Αυτό συνεπάγεται την υιοθέτηση από το παιδί νέων αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς και ελαχιστοποίησης των μη αποδεκτών (Kauffman, 1997).

Οι Cullinan, Epstein και Lloyd (Heward, 2000) υποστήριξαν ότι οι παρεμβάσεις που οργανώνονται με βάση το συμπεριφοριστικό μοντέλο επιφέρουν βελτιώσεις ως προς την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Στην καθημερινή πρακτική οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν ένα συνδυασμό μοντέλων και θεωριών, που τους προσφέρει ευελιξία, προκειμένου να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ανάγκες των παιδιών με διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς (Heward, 2000).

2.5. Μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς

Είναι σκόπιμο να τεθεί το ερώτημα: Γιατί μας απασχολεί η προβληματική/δυσλειτουργική συμπεριφορά; Προκαλεί άγχος και ανησυχία στους εκπαιδευτικούς, απασχολεί γονείς και συγγενείς· δυσκολεύει το δάσκαλο και τους συνομηλίκους, δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία, προκαλεί σύγκρουση με το κοινωνικό σύνολο και σχολική αποτυχία.

Η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών αποτελεί μια από τις πιο απαιτητικές πλευρές στο επάγγελμα ενός εκπαιδευτικού. Σε μια τάξη όπου αλληλεπιδρούν παιδιά με ειδικές κοινωνικές, συμπεριφοριστικές και επικοινωνιακές ανάγκες –δηλαδή ένα ευρύ φάσμα προβληματικών συμπεριφορών- απαιτούνται ειδικά σχεδιασμένες προσεγγίσεις.

Σκοπός των εκπαιδευτικών και των ειδικών είναι η ενσωμάτωσή των παιδιών στην τάξη και η αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Η συστηματική παρατήρηση στοχεύει να δημιουργήσει πρότυπα ένταξης τα οποία καθορίζουν την «τυπική συμπεριφορά» του παιδιού στις διάφορες ηλικίες. Το υπόβαθρο και η εμπειρία με παιδιά που αναπτύσσονται τυπικά προσφέρουν ενημερότητα για τη συνήθη αλληλουχία των δεξιοτήτων και τα αναπτυξιακά «καθήκοντα» κάθε ηλικίας.

Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να προσδιορίσουν το επικοινωνιακό επίπεδο της συμπεριφοράς αναλύοντας τη σχέση ανάμεσα στο περιβάλλον και την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Τι συμβαίνει πριν ή μετά τη συμπεριφορά; Ποιο είναι το πλαίσιο; Ποιος είναι παρών; Πότε προέκυψε; Αυτή η διαδικασία επιχειρεί να ανακαλύψει τις λειτουργικές σχέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά και τα στοιχεία του περιβάλλοντος το οποίο μπορούμε ενδεχομένως να αλλάξουμε (Dunlap, Kern-Dunlap, Clarke & Robbins, 1991, O'Neil, Horner, Albin, Storey &

Sprague, 1990, Touchette, MacDonald & Langer, 1985, όπως αναφέρεται στο Jairaul L. Roorparine και James E. Johnson, 2006:695·Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση). Συχνά η πρόληψη της προβληματικής συμπεριφοράς σε συνάρτηση με τη μεταβολή των μεταβλητών της περίπτωσης είναι αποτελεσματική προσέγγιση.

Πραγματοποιώντας μια λειτουργική ανάλυση της χρονικής στιγμής κατά την οποία προκύπτει η προβληματική συμπεριφορά και των παραγόντων που την επηρεάζουν, μπορούμε να μεταβάλουμε τις προηγηθείσες συνθήκες, καθώς και να διδάξουμε εναλλακτικές συμπεριφορές που εξυπηρετούν την ίδια λειτουργία για το παιδί (Ο' Neil, Horner, Albin, Storey & Sprague, 1990, όπως αναφέρεται στο Jairaul L. Roorparine και James E. Johnson, 2006:694·Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ενίσχυση και η αμοιβή του παιδιού, επειδή έκανε κάτι κατάλληλο, είναι πιο αποτελεσματική από την αντίδραση στη μη κατάλληλη συμπεριφορά.

Η εφαρμογή παρεμβάσεων, όταν παρουσιάζονται δυσλειτουργικές συμπεριφορές, είναι αποτελεσματικότερες στο πλαίσιο της οικοδόμησης θετικής σχέσης με το παιδί και ισχυρής σχέσης ανάμεσα στον ενήλικο και το παιδί. Είναι σημαντικό να διαφοροποιούμε τις προσδοκίες μας, ώστε να συναντούμε τις τρέχουσες ικανότητες των παιδιών (Baumgart et al., 1982, όπως αναφέρεται στο Jairaul L. Roorparine και James E. Johnson, 2006:703·Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση).

Τα ζευγάρια, ή οι μικρές ομάδες, προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, τις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δομεί. Σε αυτό το σημείο, η συνεισφορά της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι μεγάλη. Η Cohen E., (1994), ορίζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως την εργασία κατά την οποία οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μια μικρή ομάδα, όπου ο καθένας μπορεί να συμμετέχει σε μια συλλογική εργασία, η οποία θα έχει καθοριστεί με σαφήνεια. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση αποτελεί μια προσέγγιση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα, να αναπτύξουν συνεργασία και αλληλοβοήθεια με τα μέλη της ομάδας. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και οι ευκαιρίες που τους παρέχονται για επικοινωνία εξασφαλίζουν τη μείωση των κρουσμάτων αρνητικής συμπεριφοράς και αυξάνουν τις πιθανότητες υιοθέτησης συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών στο σχολικό πλαίσιο.

Η οργάνωση της τάξης σε γωνιές θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να αλληλεπιδρούν, να εμπλακούν σε δημιουργικές δραστηριότητες. Οι γωνιές αυτές θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό το είδος των συμπεριφορών που θα αναπτύξουν τα παιδιά και για αυτό η οργάνωσή τους θα πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες. Όπως έχουμε προαναφέρει, η εργασία σε ομάδες ενισχύει τη συνεργατική διάθεση και για αυτό είναι σκόπιμο

να ενθαρρύνονται τα ομαδικά παιχνίδια και να αξιοποιούνται θετικά οι όποιες δυσλειτουργίες παρουσιάζονται (Δαφέρμος, 2006).

Τα παιδιά χρειάζονται ως βοηθητικά σήματα οπτικά ερεθίσματα ή και αντικείμενα στα οποία μπορούν να τοποθετούνται σύμβολα, προκειμένου να κατανοήσουν τη γλώσσα και να ενθαρρυνθεί η επικοινωνία. Ο χρόνος παραμονής σε μια δραστηριότητα μπορεί να μειωθεί.

Για το σχεδιασμό του προγράμματος, οι στόχοι αναπτύσσονται γύρω από τους κινητικούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς, γλωσσικούς, συμπεριφοριστικούς και νοητικούς τομείς δεξιοτήτων. Κατά τη δόμηση της δραστηριότητας, η αλληλουχία των γεγονότων, το φάσμα των υλικών και η σύνθεση της ομάδας θα πρέπει να προγραμματίζονται. Παράλληλα, πραγματοποιούνται οι απαραίτητες τροποποιήσεις – προσαρμογές για τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στο πλαίσιο της τάξης του Παιδικού Σταθμού.

ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΕΠΟΜΕΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Είναι επιτακτική ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας να έχουν επίγνωση των απαιτήσεων του επόμενου επιπέδου και να βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες ώστε να επιτύχουν εκεί.

2.5.1. Η χρησιμότητα της συστηματικής παρατήρησης

Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη και αντικειμενική εικόνα του παιδιού και να μελετηθεί η ανάπτυξή του. Να καταγραφεί σχολαστικά όλο το φάσμα της συμπεριφοράς του και να συλλεγούν πληροφορίες πολύτιμες για τον εντοπισμό και την αναγνώριση εκείνων των συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να αποτελούν ενδείξεις για παρούσες ή μελλοντικές δυσλειτουργίες (συμπεριφορικές, συναισθηματικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες) που ξεδιπλώνονται στην εκπαιδευτική πρακτική στα πλαίσια λειτουργίας του Παιδικού Σταθμού.

Η συστηματική παρατήρηση ήταν η πρώτη που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη της εξέλιξης του παιδιού.

Ο γνωστός Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget βάσισε τη θεωρία του για την ανάπτυξη της νοημοσύνης στη βρεφική ηλικία πάνω στις παρατηρήσεις των τριών παιδιών του. Είναι αποδεκτό και επιστημονικά τεκμηριωμένο, όπως δείχνουν και οι μελέτες του Piaget, ότι τα παιδιά σκέπτονται διαφορετικά από τους ενήλικες.

Τα παιδιά παρουσιάζουν κάποια συμπεριφορά αποκλίνουσα από τη συνηθισμένη, υποδεικνύοντας ότι το παιδί βρίσκεται κάτω από πίεση ή ότι αντιμετωπίζει κάποιου είδους δυσκολία. Δύναται να υπάρχει συσχέτιση με το στάδιο εξέλιξης, όπως για παράδειγμα η δυσκολία αποχωρισμού από τον γονέα (ή από οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο φροντίζει το παιδί)

στην ηλικία των δύο ή τριών ετών, ή η αναστάτωση όταν η καθημερινή ρουτίνα αλλάζει. Αυτό συνεπάγεται ότι η επιστημονική μελέτη της ανάπτυξης από τους παιδαγωγούς είναι αναγκαία.

2.5.2. Καταγραφή της συμπεριφοράς των παιδιών με δυσλειτουργίες

Ο παιδαγωγός παρατηρεί, καταγράφει και αναλύει την υπό διερεύνηση συμπεριφορά, τα όσα προηγούνται, τα όσα διαδραματίζονται, αλλά και τις συνέπειές της. Έτσι συμπεραίνει ποιες αρχές της συμπεριφοράς λειτουργούν και προτείνει τρόπους για να οικοδομήσει, ή να μεταβάλλει τη συμπεριφορά.

Είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς μέσα από την καθημερινή τριβή να αντιληφθούν ακραίους και περιέργους τρόπους συμπεριφοράς, όπως ακατάλληλη αντίδραση σε ερεθίσματα, επιθετικότητα, υπερεξάρτηση από τους ενήλικους, υπερβολική δειλία. Ωστόσο, κάποια είδη συμπεριφοράς, λιγότερο εμφανή, όπως η δυσκολία του παιδιού να ακολουθήσει οδηγίες, οι καθυστερήσεις στην εξέλιξη, δύνανται να είναι προάγγελοι μελλοντικών προβλημάτων. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς στο πλαίσιο αναφοράς, διαφαίνονται όλες οι λεπτομέρειες, εμφανείς και λιγότερο εμφανείς, οι οποίες θα βοηθήσουν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Οι πλευρές της λειτουργίας τις οποίες κρίνουμε σκόπιμο να παρατηρήσουμε είναι οι κάτωθι:

1. Σωματική λειτουργία και εξέλιξη
2. Σχέσεις με ανθρώπους
3. Τρόποι έκφρασης συναισθημάτων
4. Γνωστική λειτουργία
5. Γλώσσα και ομιλία
6. Λειτουργία του εγώ

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι δυσλειτουργίες εμφανίζονται, ως επί το πλείστον, σε περισσότερες από μία περιοχές.

Αναλυτικά:

1. Ως προς τη σωματική λειτουργία και εξέλιξη, οι λεπτομέρειες προς παρατήρηση περιγράφονται θέτονται με τα εξής ερωτήματα:
 - Καθυστερεί να αναπτυχθεί η δυνατότητα του παιδιού να εκτελεί δραστηριότητες που απαιτούν συντονισμό της αδρής και λεπτής κινητικότητας, σε σχέση με τις ικανότητες των άλλων παιδιών της ηλικίας του; Για παράδειγμα, η δυνατότητα ενός τριχρονου παιδιού να οδηγεί ποδήλατο και να κάνει πετάλι (αδρή κινητικότητα), ή να περνάει μεγάλες χάντρες σε σπάγκο, να φτιάχνει φιδάκια από πηλό ή να κόψει συνεχόμενα πάνω σε μια γραμμή (λεπτή κινητικότητα)
 - Είναι η αδρή κινητικότητα του παιδιού αδέξια και ασυντόνιστη;

- Δυσκολεύεται να κρατάει αντικείμενα με τον αντίχειρα και το δείκτη; Ισορροπεί δύο κύβους τον ένα πάνω στον άλλο; Δυσκολεύεται στη τοποθέτηση ενός κομματιού σε ένα πάζλ;
 - Είναι το παιδί υπερκινητικό (άσκοπη, διαρκής κίνηση); Παρατηρείται τάση να στριφογυρίζει όταν κάθεται;
 - Είναι το παιδί υποκινητικό; Είναι οι κινήσεις νωθρές, απότομες; Περιορίζει τις ενέργειές του σε μια μικρή περιοχή;
 - Περπατά το παιδί κυκλικά, κινείται μέσα στο χώρο με τον ίδιο τρόπο επανειλημμένα;
 - Κινεί τα χέρια του πάνω-κάτω όταν περπατά, κάνοντας το αεροπλάνο, ενώ δεν υπάρχει προφανής λόγος;
2. Ως προς τις σχέσεις με τους ανθρώπους, οι λεπτομέρειες προς παρατήρηση επικεντρώνονται στις εξής υποθέσεις:
- Αντιμετωπίζει το παιδί δυσκολίες στη σχέση με τους ενηλίκους ή με τα άλλα παιδιά;
 - Παρουσιάζει την τάση να παίζει μόνο του;
 - Κοιτάζει τους άλλους στα μάτια;
 - Μιλά σπάνια στα άλλα παιδιά; Συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες;
 - Είναι υπερβολικά προσκολλημένο σε ένα άτομο, το αγγίζει συχνά;
 - Αντιστέκεται υπερβολικά στις οδηγίες και υποδείξεις του εκπαιδευτικού;
 - Είναι εξαρτημένο και απαιτεί τη βοήθεια και την έγκριση των ενηλίκων;
 - Είναι απαθές;
 - Εγκαταλείπει κάτι γρήγορα εάν δεν λάβει ανταπόκριση από τους άλλους;
 - Εκδηλώνει επιθετικότητα; Χτυπά, δαγκώνει, κλωτσά;

Η φύση της σχέσης του παιδιού με τους άλλους μπορεί να παρατηρηθεί στη διάρκεια της σχολικής μέρας, στο πλαίσιο δραστηριοτήτων μεγάλης ποικιλίας (δραστηριότητες ρουτίνας, παιχνίδι, ομαδικές δραστηριότητες που κατευθύνονται από τους ενηλίκους). Για το χαρακτήρα της σχέσης του παιδιού με τα άλλα παιδιά, εξάγονται συμπεράσματα παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά μαζί τους, την παρουσία ή απουσία ενδιαφέροντος για τα άλλα παιδιά, το βαθμό που επιζητεί ή αποφεύγει την επαφή μαζί τους.

3. Εν συνεχεία ως προς τους τρόπους έκφρασης συναισθημάτων, είναι κρίσιμο να απαντώνται ερωτήματα μέσα από την παρατήρηση και καταγραφή, τα οποία συνοψίζονται στα εξής σημεία:
- Έχει το παιδί την τάση να ελέγχει το θυμό του;
 - Είναι υπερβολικά φοβισμένο;
 - Έχει έμμονες φοβίες; (π.χ. φόβος των ξένων)

- Έχει την τάση να είναι παθητικό ή ανήσυχος;
- Κλαίει πολύ;
- Εκφράζει τους φόβους του στο δραματικό παιχνίδι;
- Έχει συχνές ή και ακραίες αλλαγές διάθεσης;
- Έχει απρόκλητα ξεσπάσματα θυμού, γέλιου, ή κλάματος, τα οποία δυσκολεύεται να ελέγξει;
- Έχει εκρήξεις θυμού;
- Αντιδρά ακατάλληλα σε καταστάσεις ή ερεθίσματα;

Είναι σημαντικό να καταγράφονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς – πώς το παιδί έκανε αυτό που έκανε.

4. Ως προς τη γνωστική λειτουργία, οι συμπεριφορές στις οποίες είναι ενδεδειγμένο να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του παιδαγωγικού προσωπικού, προκειμένου οι παρεμβάσεις να είναι αποτελεσματικές, είναι οι παρακάτω:

- Το παιδί έχει πολύ μικρό διάστημα προσοχής, λιγότερο από ότι τα περισσότερα παιδιά της τάξης
- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει απλές οδηγίες
- Αποσπάται εύκολα από ήχους, δραστηριότητες των άλλων παιδιών. Δυσκολεύεται να δει ομοιότητες-διαφορές
- Έχει φτωχές ακουστικές δεξιότητες, ακόμα κι όταν η ακοή του είναι φυσιολογική. Δυσκολεύεται να ξεχωρίσει έναν ήχο από έναν άλλο, ή να καταλάβει από πού αυτός έρχεται
- Το παιδί αδιαφορεί για τα όσα συμβαίνουν γύρω του(π.χ. την ώρα της αφήγησης μιας ιστορίας, παίζει ή ξαπλώνει στο πάτωμα)
- Συγχέει το εσύ με το εγώ, ή το αυτός με το εγώ
- Αποσυντονίζεται από τις αλλαγές (π.χ. των επίπλων, των υλικών, αλλαγές στη σχολική ρουτίνα οι οποίες γίνονται σε διαφορετική ώρα από την κανονική)
- Έχει περιορισμένη μνήμη. Αδυνατεί να θυμηθεί προφορικές οδηγίες ή μια ιστορία που άκουσε
- Τείνει να λέει ασυναρτησίες

5. Ως προς τον τομέα της γλώσσας και ομιλίας, οι συμπεριφορές που προσφέρονται για καταγραφή και παρατήρηση και τα καίρια ερωτήματα προς απάντηση περιγράφονται ως εξής:

- Μιλά σπάνια το παιδί; Επικοινωνεί μη λεκτικά (με σωματικές κινήσεις, εκφράσεις προσώπου) περισσότερο από ότι λεκτικά;

- Είναι το παιδί ηχολαλικό; Επαναλαμβάνει ό, τι ακούει χωρίς να απαντά κατάλληλα;
 - Συγχέει λέξεις που σχετίζονται μεταξύ τους (π.χ. λέει τραπέζι, ενώ εννοεί καρέκλα);
 - Αντιλαμβάνεται το νόημα των επιρρημάτων, όπως «μέσα» ή «έξω», «επάνω» ή «κάτω»;
 - Θυμάται και χρησιμοποιεί λέξεις που ξέρει; Τείνει να τις αντικαθιστά με ονοματοποιητικούς ήχους, όπως «μπε-μπε» για το πρόβατο και «τσαφ-τσοφ» για το τρένο;
6. Ως προς τη λειτουργία του εγώ, με τη μέθοδο της καταγραφής και παρατήρησης, είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:
- Το παιδί έχει την τάση να υποτιμά τον εαυτό του, να είναι αβέβαιο για τις ικανότητές του
 - Είναι υπερβολικά ευαίσθητο στην κριτική και φοβάται την αποδοκιμασία
 - Εκδηλώνει τάσεις αυτοτιμωρίας
 - Ελέγχει υπερβολικά τα συναισθήματά του
 - Διστάζει να δοκιμάσει καινούργια υλικά ή δραστηριότητες
 - Το παιδί μιλά στον εαυτό του δυνατά ή χαμηλόφωνα
 - Παρουσιάζει δυσκολία στο διαχωρισμό του πραγματικού από το φανταστικό

Από την συλλογή των προαναφερθέντων στοιχείων μπορούμε να υποθέσουμε πώς θα εξελιχθεί η ανάπτυξη ενός παιδιού. Πολλές από τις προαναφερθείσες συμπεριφορές θεωρούνται φυσιολογικές κατά την παιδική ηλικία, ωστόσο όμως προξενούν την ανησυχία μας όταν απορροφούν πολλή από την ενέργεια του παιδιού, ώστε να μην του απομένει αρκετή για ολοκληρωμένο παιχνίδι και για ομαλή προσαρμογή σε μια μαθησιακή εμπειρία χωρίς δυσλειτουργίες.

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Παιδαγωγικές στρατηγικές πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς

- Εξατομικευμένη μαθησιακή υποστήριξη
- Παιδαγωγικό πρόγραμμα άμεσα συνδεδεμένο με τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών
- Δυνατότητα διαφοροποίησης του προγράμματος εντός της τάξης
- Πραγματοποίηση παιγνιδιών δραστηριοτήτων, ομάδων αυτό-έκφρασης

- Εντατικά και εποπτευόμενα από τους ειδικούς ψυχοκοινωνικά προγράμματα ενίσχυσης και ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων
- Παροχή ευκαιριών διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων με τους άλλους μέσα από εποπτευόμενες ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. συμβουλευτική για επίλυση προσωπικών οικογενειακών προβλημάτων)
- Κοινωνικές δραστηριότητες στις οποίες κοινοποιούνται και συζητούνται οι δυσλειτουργίες που παρουσιάζουν τα παιδιά
- Ενίσχυση διαπροσωπικών σχέσεων παιδαγωγού-παιδιού μέσα από το θετικό κλίμα στην τάξη
- Παροχή ευκαιριών στα παιδιά με διαταραχές και δυσλειτουργίες να αναπτύξουν τις «αφανείς» ικανότητές τους μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων
- Αύξηση αυτοπεποίθησης και αισθήματος «ανήκειν» και αποδοχής, καθώς και μείωση παρενοχλήσεων, αντιδραστικών συμπεριφορών

3.2. Παράγοντες που σχετίζονται με αποτυχημένες στρατηγικές ενσωμάτωσης παιδιών με δυσλειτουργίες – προβληματικές συμπεριφορές

- Αδυναμία από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού να θέσουν κανόνες και όρια
- Αποτυχία, λόγω έλλειψης εκπαίδευσης, να προσαρμόσουν τις απαντήσεις τους στις δυσλειτουργίες των παιδιών, με αποτέλεσμα την αντιφατική διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών
- Αποτυχία κατάλληλης πλαισίωσης του παιδιού σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο
- Μη συμβατές με τις ικανότητες του παιδιού προσδοκίες οι οποίες οφείλονται σε στερεότυπες αντιλήψεις του εκπαιδευτικού
- Άρνηση του εκπαιδευτικού να εμπλακεί φοβούμενος ότι θα επικριθεί για τους χειρισμούς του
- Απουσία σταθερής (διεπιστημονικής) συμβουλευτικής δομής που να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς
- Απουσία θετικής συνεργασίας και επαγγελματικής υποστήριξης από τους ειδικούς οι οποίοι πλαισιώνουν τη λειτουργία του Παιδικού Σταθμού

3.3. Στρατηγικές παρέμβασης για άρση των δυσκολιών

Το εκπαιδευτικό προσωπικό σχηματίζει μια πρώτη εικόνα της κατάστασης, αλλά πρέπει να είναι έτοιμο να την επαναδιατυπώσει ανάλογα με τα δεδομένα που θα προκύψουν στην πορεία. Ο βαθμός σοβαρότητας της κατάστασης πρέπει να αναγνωρισθεί είτε από το εκπαιδευτικό

προσωπικό, είτε από κάποιον ειδικό, ώστε να τεθούν τα όρια της παρέμβασης και να καθορισθεί επακριβώς ο ρόλος του. Οι καταγραφές από τη συστηματική παρατήρηση μπορεί να αποτελέσουν βοήθημα για τον ειδικό, ο οποίος -αν χρειαστεί- μπορεί να τις χρησιμοποιήσει, μαζί με τα σχετικά τεστ και τις μετρήσεις, για να διαγνώσει το πρόβλημα του παιδιού.

Γίνεται αντιληπτό ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό λειτουργεί ως μέλος μιας διεπιστημονικής ομάδας για την αξιολόγηση των προβλημάτων αλλά και τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, με βάση τις υφιστάμενες θεσμοθετημένες διαδικασίες (π.χ. διαδικασία παραπομπής μαθητή στο ΚΕΣΥ-Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, σε αναπτυξιολόγο, παιδοψυχίατρο, λογοθεραπευτή-εργοθεραπευτή).

3.3.1.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την άρση των δυσκολιών του παιδιού

Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό, για την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών των νηπίων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι συμβουλευτικός ως προς τους γονείς και παράλληλα παρωθητικός προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός θετικού κλίματος το οποίο θα ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ατόμων (εκπαιδευτικού προσωπικού, ειδικών, γονέων) στη διαδικασία της ομαλής ένταξης των παιδιών.

Ο παράγοντας για την πρόληψη των ολοένα και συνεχόμενων αναδυόμενων δυσλειτουργιών είναι η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πιο ικανοί παιδαγωγοί της προσχολικής αγωγής, είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση και εκείνοι που αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου τους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζεται κατάλληλα και αποτελεσματικά την τάξη του. Αναφερόμαστε σε ένα σύνολο προβλέψεων και διαδικασιών, οι οποίες εδραιώνουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Οι βασικές αρχές οι οποίες εδραιώνουν ένα τέτοιο περιβάλλον συνίστανται στα εξής σημεία:

1. Η πρώτη αφορά στη θέληση του εκπαιδευτικού να αποδεχτεί την ευθύνη που φέρει αναφορικά με τον έλεγχο της σχολικής τάξης
2. Η δεύτερη αφορά στην υιοθέτηση μακροπρόθεσμων στόχων και λύσεων
3. Η τρίτη αφορά στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαπιστώσει τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς και το βαθμό στον οποίο αυτή σχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (Emmer & Stough, 2001).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται σε ένα οικολογικό μοντέλο πρόληψης και παρέμβασης, το οποίο στηρίζεται στην οικολογική θεωρία της κοινωνικής προσαρμογής. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι σχέσεις που αναπτύσσονται στα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται το παιδί (οικογενειακό, σχολικό), διαμορφώνουν και την κοινωνική του προσαρμογή. Η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών επιδρούν στη συμπεριφορά.

Γεννήθηκε, συνεπώς, η ανάγκη για τη δημιουργία πολλών σχολικών προγραμμάτων παρέμβασης και πρόληψης, τα οποία χρησιμοποιούν το εν λόγω μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στον έλεγχο και την αξιολόγηση του συνολικού πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσεται η συμπεριφορά του παιδιού (Stormashak & Dishion, 2002). Τα προγράμματα, με πυρήνα αυτό το μοντέλο, διέπονται από ορισμένες βασικές αρχές φιλοσοφίας των θετικών ολιστικών /οικοσυστημάτων στο σχολείο, οι οποίες αναλύονται ως εξής:

- Βασικές ανάγκες κοινές σε όλα τα παιδιά
- Το παιδί αποτελεί μέρος πολλαπλών συστημάτων/πλαισίων
- Προβληματικές συμπεριφορές απαντούν σε αρνητικές οικογενειακές εμπειρίες, αρνητικά βιώματα, λανθασμένη αντιμετώπιση του παιδιού στα διάφορα πλαίσια
- Παρεμβάσεις σε όλα τα πλαίσια
- Αλλαγή στάσης εκπαιδευτικού η οποία βοηθά στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους και συμβάλει στην αλλαγή της στάσης των υπόλοιπων παιδιών
- Αλλαγή στάσης γονέων

Επομένως, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό πρακτικό ρόλο στην πρόληψη των προβληματικών – δυσλειτουργικών συμπεριφορών.

Σκόπιμο είναι, κατά την εκτέλεση του έργου του, ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη ορισμένες αρχές παρέμβασης για την άρση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών, οι οποίες συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Έλεγχος των αρνητικών συναισθημάτων του
- Αποφυγή συνεχών απαγορεύσεων
- Αποδραματοποίηση, χρήση χιούμορ
- Χρήση συμπεριφορικών μεθόδων (άμεσες επιβραβεύσεις, αναγραφή κανόνων στους τοίχους)
- Εμπλοκή των παιδιών σε δημιουργικές δραστηριότητες, ανάληψη «υπεύθυνων» ρόλων
- Παρατήρηση του τρόπου αντίδρασης

Οι αρχές αυτές στοχεύουν στην εμπλοκή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, με τρόπο έμμεσο, και παράλληλα την απεμπλοκή του από την προβληματική «θέση», καθώς και στην περεταίρω διερεύνηση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς και του τρόπου λειτουργίας του παιδιού.

Επιπροσθέτως, για να είναι ακόμα πιο αποτελεσματική η παρέμβασή του, ο εκπαιδευτικός θα συνεισέφερε στο έργο του εντάσσοντας στο παιδαγωγικό πρόγραμμά του ορισμένες πρακτικές για τη δημιουργία μιας περισσότερο λειτουργικής τάξης, κυρίως σε

περιπτώσεις εμφάνισης δυσλειτουργιών οι οποίες καθιστούν δύσκολη την ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Οι αρχές αυτές περιγράφονται ως εξής:

- Μικρός αριθμός παιδιών
- Δυνατότητα εξατομικευμένης προσέγγισης προβλημάτων
- Έμφαση στη δημιουργία ενός μη φοβικού κλίματος, ελεύθερης έκφρασης
- Έμφαση στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιότητες διαπραγμάτευσης, αυτοελέγχου, επίλυσης διαφορών
- Συζητήσεις
- Αποφυγή αρνητικών σχολίων
- Μη προσωπική εμπλοκή του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αποκλίνουσα συμπεριφορά του παιδιού. Η μη εμπλοκή επιτυγχάνεται με τις εξής στρατηγικές:
 - Χρήση συμβουλευτικής εποπτείας
 - Σταθερή συνεργασία με τους γονείς
 - Εμπλοκή συνομηλίκων για την ενίσχυση των παιδιών με δυσλειτουργίες

Ο λανθασμένος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία και ίσως στην περιθωριοποίηση του μαθητή.

Σε αυτό το σημείο, είναι σκόπιμο να επισημάνουμε ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός απέναντι στο «προβληματικό» παιδί είτε του προσφέρουν μία θετική ψυχολογική ώθηση που το παρακινεί να προσπαθεί, είτε το στοχοποιεί και το οδηγεί στην απόρριψη και στην αποτυχία.

Είναι κρίσιμης σημασίας ζήτημα να αναπτύξει τις δεξιότητες της προσεκτικής ακρόασης και της συναισθηματικής κατανόησης (empathy). Η πρώτη θα του επιτρέψει να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης του μαθητή, ενώ η δεύτερη θα καταστήσει δυνατή την κατανόησή της και τη θέαση των πραγμάτων από την οπτική γωνία του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006).

Η ανάγκη αναζήτησης άμεσων παρεμβάσεων είναι επιτακτική δεδομένου ότι παρουσιάζεται ετερογένεια μεταξύ των παιδιών ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο, με αποτέλεσμα να χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης και παρέμβασης, ώστε να ωριμάσουν ψυχοσυναισθηματικά και να μην αποκτήσουν απορριπτική στάση απέναντι στο σχολείο.

3.3.2.Ρόλος διεπιστημονικής προσέγγισης προβλημάτων συμπεριφοράς – διαταρακτικών συμπεριφορών

Είναι επιτακτική ανάγκη, στο πλαίσιο της προσπάθειας άρσης των δυσκολιών στο περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού, το εκπαιδευτικό προσωπικό να έχει ικανοποιητικό επίπεδο συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς – θεραπευτές, τους γονείς, τη διοίκηση, και όλους εκείνους που μπορεί να έχουν διαφορετική οπτική για τη διαχείριση της τάξης. Είναι θεμελιώδης η ανάπτυξη μιας προσέγγισης επίλυσης προβλημάτων.

Η διαφορετικότητα των συμμετεχόντων είναι σημαντική.

Στον πυρήνα των παρεμβάσεων της σχέσης του ειδικού με το παιδί βρίσκεται ο συναισθηματικός του κόσμος· ο τρόπος που διαχειρίζεται το άγχος, τα αρνητικά του συναισθήματα, τις επώδυνες εμπειρίες, την έλλειψη υποστήριξης, την απουσία ορίων και μοντέλων θετικής συμπεριφοράς στην καθημερινότητα του· καθώς και η *σχέση* με τους γονείς του, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους του.

Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η παρουσία στο σχολείο μιας διεπιστημονικής ομάδας -αποτελούμενη από ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, παιδίατρο- η οποία θα συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς, δεδομένου ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό πεδίο, το οποίο είναι ενδιαφέρον, αλλά και περίπλοκο ταυτοχρόνως. Η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς θα πρέπει να στοχεύει στην πολυπαραγοντική, ολιστική, συστηματική προσέγγιση και όχι μόνο στη γραμμική-μονοπαραγοντική.

Τα προβλήματα ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τα οποία οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες (χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία) δύναται να άπτονται της παρέμβασης των πλέον ειδικών, ψυχολόγων, ψυχιάτρων, ειδικών παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων σχεδόν των χωρών τα οποία προσανατολίζονται στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης, η συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τη διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.(Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης) και τον σχολικό ψυχολόγο, κρίνεται απαραίτητη για τη διευκόλυνση του έργου.

Προκειμένου το μοντέλο διαχείρισης δυσλειτουργιών και προβλημάτων συμπεριφοράς να είναι αποτελεσματικό, θα πρέπει να περιλαμβάνει τα στάδια της καταγραφής, της διερεύνησης, της ενημέρωσης, της παρέμβασης και της αποτίμησης. Αφού έχει καταγραφεί η συμπεριφορά, διερευνούμε αυτό που καταγράψαμε. Διερευνούμε τί συμβαίνει, γιατί συμβαίνει, πώς αυτό μπορεί να βελτιωθεί, πώς μπορεί να βελτιωθεί η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτό. Ζητούμε τη βοήθεια ειδικού για υποστήριξη και συμβουλές για την

προσέγγιση του προβλήματος. Τη διερεύνηση, ακολουθεί η ενημέρωση των γονέων με προγραμματισμένες συναντήσεις.

Απαιτείται να επισημανθούν στους γονείς οι δυσλειτουργίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς με συγκεκριμένο και σαφή τρόπο. Το εκπαιδευτικό προσωπικό επιχειρεί να παρουσιάσει το πρόβλημα, βασιζόμενο στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού από πολλές πλευρές (εκπαιδευτικού της τάξης, ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού). Δύναται ο εκπαιδευτικός να παραπέμψει τους γονείς στους ειδικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλαίσιο του Παιδικού Σταθμού, καθώς και σε ειδικούς λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές οι οποίοι θα ενισχύσουν τους γονείς, θα τους κατευθύνουν κατάλληλα και θα συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του παιδαγωγικού προγράμματος του Σταθμού.

Επίσης, πηγή υποστήριξης για τους γονείς αποτελεί η συμβουλευτική γονέων, η οποία αποτελεί πρόγραμμα το οποίο στοχεύει στην ψυχοπαιδαγωγική ενημέρωση των γονέων, ώστε να είναι ικανοί να βελτιώσουν την επικοινωνία με το παιδί τους, να κατανοήσουν τη συμπεριφορά του, να το ενισχύσουν στην πορεία του προς την συναισθηματική ωρίμανση και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους αναφορικά με τις ψυχικές, κοινωνικές ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του.

Σημαντικό είναι να αποφεύγονται κινδυνολογίες και δραματοποιήσεις. Επίσης, θα πρέπει να αποφεύγεται κάθε επικριτική στάση, ακόμη και αν οι γονείς δείχνουν απροθυμία να καταλάβουν το πρόβλημα ή να συνεργαστούν. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι επιπτώσεις από τη μη αντιμετώπιση του προβλήματος, με αποτέλεσμα να ζητείται η συνεργασία τους για την αντιμετώπιση του.

3.3.3.Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού για την άρση των δυσκολιών του παιδιού

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ειδικότητα του κοινωνικού λειτουργού δύναται να απασχολείται στο σχολικό περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού. Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος, καθώς μπορεί να δράσει τόσο σε ατομικό, όσο και στο ευρύτερα κοινωνικό πλαίσιο. Ο κοινωνικός λειτουργός συμβάλει στη βελτίωση της ζωής των παιδιών και στην επίλυση των προβλημάτων τους σε επίπεδο διαπροσωπικό, αλλά και περιβάλλοντος. Δύναται να δράσει θετικά στην αντιμετώπιση και την πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών των νηπίων.

Η ύπαρξη του κοινωνικού λειτουργού στον Παιδικό Σταθμό, δίνει τη δυνατότητα να παρατηρηθούν έγκαιρα αποκλίνουσες συμπεριφορές, να κατανοηθούν και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέσω της συνεργασίας του με τον εκπαιδευτικό και με τους γονείς (Παπαϊωάννου, 2000). Παρέχει τις υπηρεσίες του τόσο στα παιδιά, όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, δρώντας υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό έργο του. Διαθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορεί να αναγνωρίζει τα προβλήματα που ανακύπτουν. Είναι

επιφορτισμένος με την ανάπτυξη προγραμμάτων σχετικών με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις υπηρεσίες συμβουλευτικής καθοδήγησης. Εάν κριθεί απαραίτητο, έχει τη δυνατότητα να παραπέμψει τα παιδιά σε ειδικές υπηρεσίες, π.χ. σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα.

Παράλληλα, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να συνεργάζεται και με τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων και φορείς για την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών των παιδιών, που ανακύπτουν με αυξητική τάση στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς. Παίζει αναμφίβολα ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος και παρεμβαίνει αποφασιστικά στη διευθέτηση τυχόν συγκρούσεων. Αναφορικά με το κομμάτι της διαχείρισης των γονέων, ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να παρατηρεί, να ακούει, να συζητά με την οικογένεια του παιδιού ή και να εργάζεται με μικρές ομάδες γονέων –συμβουλευτική ομάδα γονέων– με σκοπό την άρση των δυσκολιών.

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση του σκοπού των σχολείων: «ένα πλαίσιο στήριξης για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ προωθούν τη συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας» (Κατσάμας, 2013).

3.3.4.Ο ρόλος του ψυχολόγου για την άρση των δυσκολιών του παιδιού

Η ψυχική υγεία είναι άμεσα συνδεδεμένη και δύναται να επηρεάσει σημαντικά τη συμπεριφορά, την ικανότητα για μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα. Αναμφίβολα, εάν δεν υπάρχει πρώιμη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας, με την έγκαιρη εκτίμηση ειδικού, τα παιδιά δεν λαμβάνουν τη βοήθεια και τη στήριξη που χρειάζονται, με αποτέλεσμα τα προβλήματα αυτά να τα ακολουθούν και στη μετέπειτα ζωή τους. Η ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών αποτελεί ηθική και νομική υποχρέωση του παιδαγωγού και των άλλων ειδικών.

Οι πρακτικές οι οποίες εστιάζουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς αποδεικνύονται πιο επιτυχείς, καθώς είναι καλύτερα δομημένες, απευθύνονται στα ίδια τα παιδιά, τις οικογένειές τους, την ομάδα των συνομηλίκων, το κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον, και αποσκοπούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων αποδεικνύονται περισσότερο επιτυχείς (Lipsey, 1992).

Η καλή ψυχική υγεία στην παιδική ηλικία, αυξάνει τις πιθανότητες για θετική ψυχική υγεία κατά την ενήλικη ζωή (Ackerman, Kogos, Youngstrom, Schoff & Izard, 1999).

Στο πλαίσιο του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου, σε περιπτώσεις δυσλειτουργιών, ο ψυχολόγος καλείται να κάνει ολοκληρωμένη αξιολόγηση και εκτίμηση των ιδιαίτερων αναγκών του παιδιού, σε συνεργασία με τους γονείς.

Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούμε στη σχολική ετοιμότητα η οποία απαντά στο σύνολο της λειτουργικότητας ενός παιδιού τη δεδομένη χρονική στιγμή της εισόδου του στο σχολείο. Η ολική σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει τη σωματική, τη συναισθηματική, τη κοινωνική και την νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Δείκτες της σχολικής ετοιμότητας αποτελούν η γλωσσική επάρκεια, η κοινωνική προσαρμοστική ικανότητά τους, η ανάπτυξη αδρής και λεπτής κινητικότητας, η επαρκής αυτοεξυπηρέτηση και αυτονομία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Βασιζόμενος στους δείκτες που προαναφέραμε, ο ψυχολόγος, εκτιμά τη γενική εικόνα του παιδιού και αξιολογεί τη συνολική κατάσταση. Βρίσκεται σε στενή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος του κοινοποιεί τις δυσλειτουργίες των παιδιών και του μεταφέρει την εικόνα που ο ίδιος διαμορφώνει μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, αλλά και από την παρατήρηση και καταγραφή των στοιχείων και δεδομένων που έχει συλλέξει.

3.3.4.1. Σπουδαιότητα Συμβουλευτικής των γονέων και εκπαιδευτικών

Η Συμβουλευτική είναι κλάδος των κοινωνικών επιστημών και ασκείται από καταρτισμένους επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την προσέγγιση και το είδος του προβλήματος. Είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε διαδικασία κατά την οποία το άτομο λαμβάνει βοήθεια μέσω της συζήτησης, προκειμένου να ξεκαθαρίσει σκέψεις, συναισθήματα, να ξεπεράσει δυσκολίες, να αποκτήσει περισσότερη γνώση για τον εαυτό του.

Ο ψυχολόγος έχει συμβουλευτικό ρόλο αναφορικά με το κομμάτι της διαχείρισης της ενημέρωσης των γονέων για ζητήματα που ανακύπτουν στο σχολείο. Η Συμβουλευτική είναι το μέσο για να λάβουν οι γονείς την κατάλληλη γνώση, τα εργαλεία και την καθοδήγηση, αλλά, περισσότερο από όλα, την υποστήριξη χωρίς κάποια επίκριση από μέρους του συμβούλου.

Ο ρόλος του γονέα ο οποίος αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες είναι πολύ δυσχερής, καθώς η συνεργασία ψυχολόγου – γονέα μπορεί να καταστεί και αυτή δυσλειτουργική, εάν ο ψυχολόγος – σύμβουλος δεν ακολουθήσει ορισμένες αρχές και στρατηγικές προκειμένου να προσεγγίσει αποτελεσματικά τους γονείς.

Στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς στους οποίους απασχολούνται παιδιά ηλικίας 2,5 – 4 ετών, στα νηπιακά τμήματα, παρατηρείται με ένταση και συχνότητα το φαινόμενο οι γονείς να αρνούνται την αναγνώριση, την αποδοχή, την ανοιχτή συζήτηση και κατ' επέκταση τη συνεργασία (σε πρώτη φάση) με τον εκπαιδευτικό και (σε δεύτερη φάση) με τον ειδικό του Σταθμού (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό), όταν ενημερώνονται για τον εντοπισμό μιας δυσλειτουργίας και ορισμένων συμπτωμάτων είτε συμπεριφορικής, είτε συναισθηματικής διαταραχής. Ειδικά στις περιπτώσεις όπου υπάρχει διάγνωση κάποιου αναπτυξιακού

προβλήματος, σημαντικός αριθμός γονέων, πολύ συχνά, δυσκολεύεται να διαχειριστεί τη διαμορφωθείσα κατάσταση. Το μέλλον και η έκβαση αυτών των περιστατικών είναι το ζητούμενο όταν εμφανίζεται μία τέτοια διάγνωση. Η αντίδραση των γονιών χαρακτηρίζεται από δυσπιστία ή επιθετικότητα. Η ψυχική αναστάτωση και η δυσκολία τους να αποδεχτούν το παιδί τους σφραγίζουν αυτή την περίοδο. Ζουν μια εποχή αποδιοργάνωσης, βιώνουν έντονα συναισθήματα αγωνίας, ντροπής, ενοχής, φόβου και κοινωνικής απόρριψης, καθώς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την πραγματική κατάσταση του παιδιού τους. Η ιδέα του «τέλειου παιδιού» καταρρίπτεται.

Αναμφίβολα, αυτό το φαινόμενο -το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πλειστάκις - δεν είναι αναιτιολόγητο. Οι γονείς εκλαμβάνουν τη δυσλειτουργία του παιδιού τους ως στίγμα, ως δική τους προσωπική αποτυχία, γεγονός το οποίο βιώνουν τραυματικά.

Η απόκτηση ενός παιδιού με έντονη διαφορετικότητα και δυσκολίες προσβάλλει τον ναρκισσισμό των γονέων, οι οποίοι βιώνουν τη συγκεκριμένη κατάσταση ως αποτυχία σε επίπεδο ψυχικό, κοινωνικό και βιολογικό (Κοντοπούλου, 2001). Η αποδοχή αυτού του παιδιού από τους γονείς δεν είναι πάντα δυνατή.

Τότε προκύπτει η ανάγκη για ενημέρωση, εξηγήσεις, απαντήσεις καθώς και για αναζήτηση ελπίδας. Τα έντονα συναισθήματα αρχίζουν να υποχωρούν και οι γονείς επικεντρώνονται στη φροντίδα του παιδιού τους. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, επέρχεται η συνθηκολόγηση με την πραγματικότητα και η αναδιοργάνωση με στόχο την προσαρμογή της οικογένειας στη νέα κατάσταση.

Στο στάδιο ενημέρωσης και κοινοποίησης των προβλημάτων στους γονείς, είναι υψίστης σημασίας η προσπάθεια να αποφευχθεί η «ψυχ-ιατρικοποίηση» και η «παθολογικοποίηση» του προβλήματος -και κατά συνέπεια ο στιγματισμός-, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των παιδιών με προβλήματα και δυσλειτουργίες. Για αυτό το λόγο, ο ψυχολόγος θα πρέπει να διερευνά τα αίτια και τις παραμέτρους εκδήλωσης της συμπεριφοράς των παιδιών, προκειμένου να επιτύχει τον καλύτερο σχεδιασμό της παρέμβασής του.

Μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι η σπουδαιότητα της Συμβουλευτικής συνίσταται στο να αναγνωρίζουν οι γονείς τα ζητήματα προς διαχείριση, να μετέχουν στην ψυχο-εκπαιδευτική διαδικασία, αποφορτίζοντας το συναίσθημά τους και αποκτώντας αυτοπεποίθηση για το σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στη διαχείριση του προβλήματος.

Είναι πολύ σημαντικό, προκειμένου να καμφθούν τα αρνητικά συναισθήματα και οι ανασφάλειες των γονιών, ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος να αναδεικνύουν -σε όλη τη διαδικασία- τα θετικά σημεία των πτυχών της προσωπικότητας του παιδιού, φωτίζοντας παράλληλα τα σημεία που δυσλειτουργούν. Η διαδικασία αυτή δύναται να βοηθήσει στην υποστήριξη και ενίσχυση των γονέων σε αυτό που βιώνουν, στη σταδιακή αποδοχή της

κατάστασης και -σε δεύτερο χρόνο- στην ανάληψη της ανάλογης δράσης. Το ποσοστό επιτυχίας της παρέμβασης μέσω της Συμβουλευτικής ενίσχυσης εξαρτάται από την προσωπικότητα του γονέα και την ποιότητα της στήριξης που θα λάβει.

Η πρόταση της Συμβουλευτικής ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς σε μια σειρά αναπτυξιακών διαταραχών και εν γένει δυσλειτουργιών. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες περισσότερο συνήθεις περιπτώσεις δυσλειτουργικών συμπεριφορών παιδιών 2,5 – 4 ετών στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς για τις οποίες ενδείκνυται η Συμβουλευτική γονέων. Αυτές είναι:

- ο χωρισμός των γονέων/το διαζύγιο
- η προκλητική/εναντιωματική συμπεριφορά ενός παιδιού
- η εκδήλωση Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής ΔΕΠ-Υ και επιθετικότητας
- οικογενειακές συγκρούσεις
- ζητήματα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης
- κοινωνικό-συναισθηματικά ζητήματα

Πρέπει να τονίσουμε ότι, στην όλη διαδικασία, κρίνεται σημαντικό οι γονείς, ή οι κηδεμόνες οι οποίοι φροντίζουν τα παιδιά, να τηρούν τη συχνότητα των συναντήσεων της Συμβουλευτικής, ώστε να παρακολουθείται η πρόοδός τους.

Ο ρόλος του ψυχολόγου, σε συνάρτηση με τον εκπαιδευτικό, είναι να παρεμβαίνει συμβουλευτικά προκειμένου να απαλλαγεί ο εκπαιδευτικός από τον φόβο της παρέμβασης, τις στερεότυπες αντιλήψεις σε σχέση με τις προβληματικές συμπεριφορές και τις συμπεριφορικές – συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών. Παρέχει συμβουλευτική για τη διασφάλιση έγκυρης και σταθερής εφαρμογής της παρέμβασης του εκπαιδευτικού, υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος ο τελευταίος να παραιτηθεί λόγω εμποδίων που τυχόν παρουσιαστούν. Ως εκ τούτου, εξασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις αναπτυξιακές διαταραχές, τις μαθησιακές δυσκολίες, τα αίτια εμφάνισής τους, την αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους αυτά εκδηλώνονται και το προσφορότερο τρόπο διαχείρισής τους σε συνάρτηση τόσο με τα παιδιά, όσο και με τους γονείς. Διευρύνει τις γνώσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη ψυχολογία του παιδιού.

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος να δίνουν επαρκή χρόνο στον εαυτό τους για να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν την κάθε περίπτωση παιδιού, να διαθέτουν τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης των συμβάντων και των κινήτρων των παιδιών. Αδιαμφισβήτητης σημασίας είναι, επίσης, ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος – ψυχολόγος να έχουν διαθέσιμες πληροφορίες για την οικογένεια, ώστε να γίνει κατανοητή με επάρκεια η δυναμική των αποκλινοσών συμπεριφορών του παιδιού.

Ο ψυχολόγος επιχειρεί να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει τα συμπτώματα, έχοντας αποκτήσει γνώση του χαρακτήρα του παιδιού.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι οι προβληματικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία πρέπει να αντιμετωπίζονται ως συμπτώματα, δηλαδή εκφράσεις εσωτερικών και εξωτερικών προβλημάτων του παιδιού και αδυναμίας χειρισμού τους και ως έναυσμα για ψυχοπαιδαγωγική – συμβουλευτική παρέμβαση στο παιδί και την οικογένειά του και κατ' επέκταση στο σχολείο.

3.5. Παράλληλη Στήριξη για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές

Μια αξιοσημείωτη και αποτελεσματική παρέμβαση για την άρση των δυσκολιών που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού, είναι ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης. Η παροχή της κατά τη προσχολική ηλικία και η καλλιέργεια δεξιοτήτων βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν ομαλά από τους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς στο Δημοτικό σχολείο.

Η Unesco (2008) αναφέρει ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι: «μια συνεχιζόμενη διαδικασία που αποσκοπεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση για όλους, ενώ σέβεται τη πολυμορφία, τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και την εξάλειψη όλων των μορφών των διακρίσεων.»

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σχεδιάζουν και αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μέσα προσβάσιμα από όλους τους μαθητές αξιοποιώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τα δικά του μαθησιακά μονοπάτια, τρόπους και στρατηγικές για την κατάκτηση της γνώσης (Tomlinson, 2001·Izzo & Bauer, 2015).

Προς αυτή την κατεύθυνση θεσμοθετήθηκε η Παράλληλη Στήριξη, ως πρακτική για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008) και αναπτύχθηκαν διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα ΕΣΠΑ για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών οι οποίοι πρόκειται να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης.

Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή και άλλων ειδικών επιστημόνων, όταν απαιτείται, για την εκπαίδευση των μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία δεν είναι η συνύπαρξη δυο ή περισσότερων ατόμων στην τάξη, αλλά η ουσιαστική συνεργασία σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών. Απαιτεί την ανάληψη κοινής ευθύνης των εκπαιδευτικών της τάξης και εκείνων της ειδικής αγωγής για όλους τους μαθητές της τάξης και σε όλα τα επίπεδα (Friend & Bursuck, 2009. Friend & Cook, 2012). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η λειτουργία των τμημάτων της Παράλληλης Στήριξης απαιτεί σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών. Επιπλέον, είναι κρίσιμο να τονίσουμε την

αναγκαιότητα ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της καλής ακρόασης και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (3699/2008), οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές οι οποίοι μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε εκείνους με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης), ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη –βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ– εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Στην τελευταία περίπτωση, η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, προβλέπεται η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό. Στόχος είναι να παρέχεται σε όλους τους μαθητές εκπαίδευση και να σχεδιάζονται μαθησιακές εμπειρίες ενισχύοντας τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα. Μαθητές με νοητική στέρηση, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο και να ενισχυθούν με εξατομικευμένο πρόγραμμα στηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (Strati, 2014).

Οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικές και καθοριστικές για τη μετέπειτα εξέλιξή του. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύνανται να συμμετέχουν στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, εφόσον έχουν διαμορφωθεί οι κατάλληλες συνθήκες από τον εκπαιδευτικό σκόπιμα και μεθοδευμένα.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημανθεί η αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τους το ευρύτερο ιστορικό των παιδιών, το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο και το ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν.

Στο χώρο του νηπιαγωγείου, μπορεί να γίνει πράξη η ένταξη και η έννοια που είναι γνωστή με τον όρο “inclusive εκπαίδευση”: η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, σέβεται την διαφορετικότητα, και στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλοι χωρίς αποκλεισμούς (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δύναται να εφαρμοστεί και το μοντέλο των «Σταθμών Διδασκαλίας». Ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο ειδικός εκπαιδευτικός της

Π.Σ. προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών, σε διαφορετικές γωνιές της τάξης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός, ενώ τα παιδιά δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνιές της τάξης.

Ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και το διευθυντή της σχολικής μονάδας, αναλαμβάνει το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με συγκεκριμένους στόχους για ένα μαθητή ή μικρές ομάδες μαθητών. Οι παρεμβάσεις προετοιμάζονται προσεκτικά και σχεδιάζονται στοχευμένα. Ο εκπαιδευτικός της Παράλληλης Στήριξης παρέχει μόνο την απολύτως απαραίτητη βοήθεια και αποσύρεται σταδιακά και συστηματικά, όσο οι δεξιότητες του παιδιού βελτιώνονται. Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης δύνανται, είτε να προβλέπονται από τη νομοθεσία, είτε να προκύπτουν από το καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου και τις ανάγκες που ανακύπτουν. Οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης υποστηρίζουν τους μαθητές για τους οποίους τοποθετούνται σε μια σχολική τάξη -και όταν κρίνεται αναγκαίο και εκτός αυτής. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει καθοδηγητικό και ηγετικό ρόλο και είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής είναι ο βοηθός ο οποίος έχει την ευθύνη για το μαθητή με αναπηρία (Μαυροπαλιάς, 2013). Οι ρόλοι και τα καθήκοντα των δύο εκπαιδευτικών δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια και διαφοροποιούνται στο εκάστοτε πλαίσιο.

Η Παράλληλη Στήριξη παρέχεται ως ενισχυτικός θεσμός και όχι ως φύλαξη του παιδιού. Οι ειδικότητες των επαγγελματιών οι οποίες είναι καταρτισμένες ώστε να υποστηρίξουν πολύπλευρα το παιδί στο σχολικό πλαίσιο περιλαμβάνουν ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές.

Παράλληλη Στήριξη παρέχεται στα παιδιά των οποίων οι εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν διαπιστωθεί από τον αρμόδιο φορέα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., το οποίο καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης, κατά περίπτωση.

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται, σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα με την επιστημονική ομάδα του οικείου Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Η συνεργατική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης, του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, της διεπιστημονικής ομάδας ΚΕΔΔΥ και της οικογένειας του μαθητή μπορούν να εδραιώσουν στην πράξη την επιτυχή προσαρμογή και τη μαθησιακή πορεία του στο σχολικό περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού. Οι περιπτώσεις αιτημάτων για παράλληλη στήριξη αφορούν κυρίως τη νοητική αναπηρία, την τύφλωση, την κώφωση, προβλήματα συμπεριφοράς, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και βέβαια τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ).

Επίσης υπάρχει και δυνατότητα ιδιωτικής Παράλληλης Στήριξης την οποία εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, όπως προβλέπει η παρ. 18, του άρθρου 28, του νόμου 4186/2013 (ΦΕΚ 193Α). <http://www.ahepaci.gr/paroxes/idiotikips.pdf>

Η παιδαγωγική της ένταξης είναι μια συνεργατική, επικοινωνιακή παιδαγωγική η οποία απαιτεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάθε μέλος του σχολικού προσωπικού προσφέρει τις γνώσεις του και τις ικανότητές του για να αντιμετωπιστεί ομαδικά οποιοδήποτε ζήτημα για οποιοδήποτε παιδί. Η παιδαγωγική της ένταξης απαιτεί διδασκαλία που διανοίγει προοπτικές για δημιουργικές δυνατότητες στη μάθηση (Corbett, 2001).

Εν κατακλείδι, τα οφέλη του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης είναι ορατά και έχουν απτά αποτελέσματα τόσο στις οικογένειες των μαθητών που υποστηρίζονται με τον συγκεκριμένο θεσμό, όσο και στους εμπλεκόμενους οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν στο εν λόγω εγχείρημα.

3.5.1. Παράγοντες που σχετίζονται με δυσλειτουργίες κατά την εφαρμογή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Είναι σκόπιμο να γίνει αναφορά σε κάποιες δυσκολίες οι οποίες φαίνεται να αποτελούν, πολλές φορές, ανασταλτικούς παράγοντες για την απρόσκοπτη εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης.

1. Όπως προαναφέραμε, έχει παρατηρηθεί πλείστες φορές στην καθημερινή πρακτική, ο ρόλος και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της τάξης και του ειδικού εκπαιδευτικού να μην ορίζονται με σαφήνεια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης να είναι καθοδηγητικός και κυρίαρχος στην εκπαιδευτική πρακτική, ενώ αυτός του εκπαιδευτικού ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης) να είναι συμπληρωματικός και υποβοηθητικός. Προκύπτει, επομένως, μια ανισοτιμία. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών της τάξης με τους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης, καθώς επίσης και με σχολικούς συμβούλους και το ΚΕΔΔΥ, δεν είναι ικανοποιητική. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, η παραπάνω μορφή συνεργασίας δεν διέπεται από τα χαρακτηριστικά που έχει η επιτυχημένη συνδιδασκαλία (Βλάχου & Ζώνιου - Σιδέρη, 2010).
2. Ανασταλτικό παράγοντα επιτυχημένης εφαρμογής της Π.Σ. αποτελούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον εν λόγω θεσμό ως φύλαξη.
3. Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης, επιμόρφωσης και εμπειρίας σχετικά με ζητήματα διαχείρισης δυσλειτουργιών, διαταραχών και εν γένει κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον.
4. Η έλλειψη καλού προγραμματισμού αναφορικά με οργανωτικά και διοικητικά ζητήματα. Ο μη έγκαιρος διορισμός, πολλές φορές και λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους και χωρίς τον απαιτούμενο χρόνο για προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Έχει

παρατηρηθεί έλλειψη καλού προγραμματισμού και σε ό, τι αφορά την διοργάνωση δράσεων επιμορφωτικών για τη Π.Σ. Έχει αναφερθεί από εκπαιδευτικούς της Π.Σ. ότι ένα μεγάλο ποσοστό τους συμπληρώνουν το διδακτικό ωράριό τους με αναπλήρωση σε άλλες τάξεις, ή ακόμα και με γραμματειακή υποστήριξη.

Στην προσχολική εκπαίδευση, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση της παράλληλης στήριξης καλύπτουν το ωράριό τους στην Π.Σ., ενώ στο δημοτικό και στο γυμνάσιο τα ποσοστά αυτών των εκπαιδευτικών μειώνονται. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δυσλειτουργίες που αφορούν τον προγραμματισμό των υπηρεσιών εκπαίδευσης (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011).

5. Η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Έχει αναφερθεί μη καταλληλόλητα εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού, καθώς και ακατάλληλοι χώροι διδασκαλίας.
6. Το απαιτητικό και άκαμπτο Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου.
7. Προβληματικό σημείο θεωρείται η σύναψη συμβάσεων εργασίας του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού η οποία δεν επιτρέπει, λόγω των συνεχόμενων συμβάσεων και εναλλαγών προσώπων, την ανάπτυξη και καλλιέργεια σταθερής σχέσης και συνεργασίας, τόσο με τους γονείς, όσο και με τον εκπαιδευτικό της τάξης ο οποίος συχνά είναι μόνιμος ή εργάζεται με μη διακοπτόμενες συμβάσεις για αρκετά χρόνια.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κατά την εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης, ελλοχεύει ο κίνδυνος να στιγματιστούν οι μαθητές με αναπηρία, δυσλειτουργίες, διαταραχές, να διαχωριστούν και κατά συνέπεια να ενισχυθούν οι ανισότητες.

3.5.2.Στρατηγικές για άμβλυνση των δυσκολιών και βελτίωση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Τα μέτρα τα οποία πρέπει να ληφθούν για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών της Παράλληλης Στήριξης πρέπει να αφορούν τις νομοθετικές ρυθμίσεις, την οργάνωση του θεσμού και την υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Αυτά τα μέτρα περιγράφονται ως εξής:

1. Αναθεώρηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της Π.Σ., ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων
2. Οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών, ενημέρωση των γονέων και των φορέων (ΚΕΔΔΥ), του βοηθητικού προσωπικού του σχολείου, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας
3. Παροχή αναγκαίων μέσων και υποδομών
4. Έγκαιρη στελέχωση των σχολείων και τοποθέτηση των ειδικών εκπαιδευτικών της Π.Σ.

5. Ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης) με τις εξής ενέργειες:

- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους ρόλους , τα καθήκοντα και για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.
- Διερεύνηση της στοχοθεσίας που θέτει ο εκπαιδευτικός της τάξης και στενή συνεργασία με τον ειδικό εκπαιδευτικό της τάξης.
- Καταγραφή τρόπων προσέγγισης και διαχείρισης παιδιών με δυσλειτουργίες, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαταραχές, αναπηρίες. Αντιπρόταση νέων πιο αποτελεσματικών από τον ειδικό εκπαιδευτικό. Οι δυο εκπαιδευτικοί να συναποφασίζουν.
- Η επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών να είναι αποτέλεσμα της μεταξύ τους συνεργασίας.
- Επιμερισμός ευθυνών.
- Συζήτηση και συνεργασία για τη προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού, διαφοροποιήσεις που πρέπει να γίνουν.
- Η οργάνωση του χώρου διδασκαλίας και η θέσπιση κανόνων να γίνονται από κοινού.

Για να αποπνέουν ισοτιμία, οι δυο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εναλλάσσουν ρόλους, να μοιράζονται μεταξύ τους όλο το εκπαιδευτικό υλικό, να εμπνέουν σεβασμό ο ένας προς τον άλλον.

3.6.Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο John Dewey, πραγματιστής φιλόσοφος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής, υπήρξε ο πρώτος υποστηρικτής της άποψης ότι ο εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να συγκλίνει τη διδασκαλία του, ώστε να συναντήσει τις ανάγκες των μαθητών του (Waterman, 2013).

Η βασική αρχή της γνωστικής εξελικτικής θεωρίας του Jean Piaget ασπάζεται τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την ανακάλυψη, επινοώντας παρά κατανοώντας, “apprendre c’est inventer” (μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω). Έτσι, η γνώση οικοδομείται στηριζόμενη σε προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα, δηλαδή καλά εγκαθιδρυμένες γνώσεις (Κολιάδης, 2007).

Ο Lev Vygotsky, αντιλήφθηκε τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, ZEA (Zone of Proximal Development, ZPD) ως ένα τρόπο για να εξηγήσει καλύτερα τη σχέση ανάμεσα στην μάθηση του παιδιού και τη γνωστική ανάπτυξη. Με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, των γονέων και των συνομηλίκων του, το άτομο μπορεί να οδηγηθεί, μέσω της αλληλεπίδρασης, σε ανώτερο

γνωστικό επίπεδο από εκείνο που κατέχει ο ίδιος αυτοτελώς. Η διαφορά ανάμεσα στο προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο κι εκείνο που το παιδί θα κατακτήσει με καθοδήγηση, ονομάζεται «Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης». Με άλλα λόγια είναι η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που από μόνος μου μπορώ να πετύχω κι αυτό που θα κατακτήσω αν με βοηθήσουν.

Η σχολική μάθηση μετουσιώνεται εντός της ΖΕΑ. Μέσω αυτής της μεθόδου, προσδοκούμε ο εκπαιδευτικός να δύναται να προσδιορίζει εκείνες τις γνώσεις τις οποίες μπορούν να κατακτήσουν οι μαθητές, με την υποστήριξη του ίδιου και των συνομήλικών τους, ώστε να φτάσουν στο επίπεδο της δυναμικής ανάπτυξης. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση .

Σύμφωνα με την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής και διευκολυντής της μάθησης (Jaramillo, 1996), αναπτύσσοντας και οργανώνοντας διαφοροποιημένες μαθησιακές ευκαιρίες, ομαδοποιώντας τους μαθητές με πολλαπλούς και εναλλακτικούς τρόπους και προσπαθώντας για τη μέγιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (Tomlinson, 2000).

Βασική αρχή της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την εποπτεία, την άμεση αναπροσαρμογή και τον εμπλουτισμό των στόχων, καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Bos & Vaughn, 2002). Ο εκπαιδευτικός κερδίζει το ενδιαφέρον του παιδιού εμπνεόμενος από τα ξεχωριστά ενδιαφέροντά του και, κατ' αυτόν τον τρόπο, επεκτείνει την εκπαίδευσή του στηριζόμενος στο μαθησιακό προφίλ, την εμπλουτίζει με τέχνη, παρέχει ποικιλία ερεθισμάτων, οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών.

Οι ωφέλειες της χρήσης της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πολλαπλές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.7.Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ)

Σύμφωνα με το ελληνικό εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο, προβλέπεται Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) 1. για κάθε μαθητή που αξιολογείται από το ΚΕΔΔΥ, 2. για κάθε μαθητή που πρόκειται να αποφοιτήσει από Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 3. για κάποιους μαθητές που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.

Η κατάλληλη στιγμή για να παραπέμψει ο εκπαιδευτικός τον γονέα στη διαγνωστική αξιολόγηση είναι όταν οι διαφοροποιήσεις που εισάγει ο πρώτος στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά του δεν αποδίδουν καρπούς. Το ΕΕΠ έρχεται να βελτιώσει τη συνθήκη της σχολικής ένταξης αφού έχει δοκιμαστεί ένα βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης.

Βασική προϋπόθεση επιτυχίας και για το ΕΕΠ είναι η συνδιδασκαλία και η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών. Αυτή η διαδικασία αποτελεί θεραπευτικό μοντέλο παρέμβασης.

Συμβάλει στην άρση του στιγματισμού και του αισθήματος της περιθωριοποίησης των παιδιών που μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο διότι η παρέμβαση γίνεται στα πλαίσια παροχής ειδικής εκπαίδευσης.

Αναδεικνύει την εναλλακτικότητα και διαφοροποίηση στη διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση και τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού.

Θεραπευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Η εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος -είτε παρέχεται σε ειδικευμένο κέντρο ή σε ειδικό σχολείο, είτε σε γενικό σχολείο ή σε νηπιαγωγείο και σε δημοτικό παιδικό σταθμό- οφείλει να βασίζεται σε καταγεγραμμένο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ). Η επιτυχής ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να διασφαλιστεί μόνον όταν το παιδί με ΔΑΦ διδαχθεί: 1. τους σχολικούς κανόνες και κάθε μορφή ρουτίνας (π.χ. τη διαδικασία που ακολουθείται για την είσοδο στις τάξεις κλπ.), 2. τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη μάθηση σε ομαδικό πλαίσιο (π.χ. επικοινωνιακή συμμετοχή, ανταπόκριση σε ερωτήσεις και εντολές), 3. τις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. πρωτοβουλίες, ανταποκρίσεις, ομαδικό παιχνίδι).

Προτείνεται η εναλλαγή εύκολων και δύσκολων δραστηριοτήτων, καθώς και η ενσωμάτωση των ενδιαφερόντων του παιδιού με ΔΑΦ στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαφοροποιήσεις που πρέπει να περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την επιτυχή ένταξη παιδιών με ΔΑΦ στο περιβάλλον του Παιδικού Σταθμού μπορεί να αφορούν την απομάκρυνση από τον χώρο της τάξης ερεθισμάτων τα οποία διασπούν την προσοχή τους, ή τα αναστατώνουν προκαλώντας αισθητηριακή υπερδιέγερση· την παροχή ευκαιριών ατομικής εργασίας, όταν ο στόχος είναι γνωστικός, και ομαδικής, όταν ο στόχος είναι η προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων· την τοποθέτηση οπτικών βοηθητικών ερεθισμάτων στο χώρο της τάξης - όπως εικόνες, σκίτσα, βίντεο- και τη χρήση τους ως καθοδηγητικά μέσα. Οι ίδιοι οι συμμαθητές του παιδιού με αυτισμό αποδεικνύονται πηγή στήριξής του, καθώς αποτελούν σημαντικά πρότυπα προς μίμηση επιθυμητών κοινωνικών και επικοινωνιακών μορφών συμπεριφοράς (Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008). Η τμηματική βοήθεια, σε συνδυασμό με την ενίσχυση, έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές διαδικασίες για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ένα παράδειγμα που επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό για την αποτελεσματικότητα της τμηματικής βοήθειας και της ενίσχυσης, είναι το ακόλουθο.

Τέσσερα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αυτισμό λαμβάνουν πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης και αποκρίνονται στις επικοινωνιακές προσπάθειες των τελευταίων. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στις

δομές προσχολικής αγωγής, οι συνοδοί των παιδιών με ΔΑΦ τούς παρείχαν τμηματική βοήθεια με τη μορφή λεκτικής καθοδήγησης, παρουσίασης λεκτικού προτύπου προς μίμηση ή σωματικής καθοδήγησης, προκειμένου να διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους (π.χ. η συνοδός ψιθύριζε στο αυτί του παιδιού «Τί ομάδα είσαι;», προκειμένου το παιδί με ΔΑΦ να επαναλάβει την ερώτηση απευθυνόμενο σε κάποιο συμμαθητή του). Ο λεκτικός έπαινος παρεχόταν σε συνάρτηση με τις ανεξάρτητες πρωτοβουλίες και αποκρίσεις του παιδιού με αυτισμό, δηλαδή τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του (Gena, 2006).

Θεραπευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Ο χαρακτηρισμός της ΔΕΠΥ ως ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης συνέβαλλε στην αύξηση της ανάγκης κατάρτισης παρεμβάσεων για την αντιμετώπισή της στο σχολικό πλαίσιο, στην ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με συμπτώματα ΔΕΠΥ στο σχολικό περιβάλλον, στην προώθηση της ιδέας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή, της ενίσχυσης της εξατομικευμένης προσέγγισης των μαθητών με ΔΕΠΥ.

Όπως έχει προαναφερθεί, οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις αποτελούν τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης της εν λόγω διαταραχής. Η σταθερή αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική.

Οι σαφείς, σύντομοι οπτικοποιημένοι και συχνά επαναλαμβανόμενοι κανόνες αποδεικνύονται πολύ χρήσιμο εργαλείο. Οι επακόλουθες συνέπειες της εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς θα πρέπει να είναι άμεσες, προκειμένου να έχουν την προσδοκώμενη επίδραση. Έτσι, ενδυναμώνεται η πιθανότητα μείωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ή ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Κατά την ενίσχυση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς, η ανταμοιβή θα πρέπει να εκφωνείται δυνατά και με ιδιαίτερο χρωματισμό στη φωνή με στόχο τη διατήρηση του επιπέδου εγρήγορσης και κινητοποίησης του μαθητή στο μέγιστο δυνατό επίπεδο λόγω της απουσίας ενδιαφέροντος - χαρακτηριστικό εξαιρετικά συχνό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ κατά τη διάρκεια τη μαθησιακής διαδικασίας.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό του παιδαγωγικού προγράμματος είναι οι φάσεις της μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, (είσοδος και έξοδος από την τάξη σε διαφορετικές στιγμές της ημέρας, μετακίνηση από ομαδική σε ατομική εργασία και αντίστροφα, πρόγραμμα δράσης για τον εκπαιδευτικό που παρέχει υπηρεσίες Παράλληλης Στήριξης). Κατά τις φάσεις των μεταβάσεων, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ δοκιμάζονται γιατί πρέπει να διατηρήσουν τη συγκέντρωσή τους ώστε να εφαρμόσουν τις οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτικός και να ανακαλέσουν κανόνες

που έχουν καταρτιστεί με το παιδαγωγικό συμβόλαιο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Επίσης, καλούνται να αντισταθούν σε παρισφρεύοντα ερεθίσματα (κίνηση και θόρυβος από τους συμμαθητές οι οποίοι προετοιμάζονται για τη μετάβαση), τα οποία είναι ιδιαίτερα διασπαστικά για τους εξ αντικειμένου ευάλωτους μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες είναι πολλές, υπάρχουν κάποιες τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που ενδέχεται να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όσο αυτό είναι εφικτό. Οι τεχνικές αυτές περιγράφονται ως εξής:

- Επιλογή θέσης του μαθητή
- Εποπτεία κατά τις μεταβάσεις
- Παροχή προσοχής που έχει χαρακτήρα ανταμοιβής
- Χρήση μη λεκτικών μέσων για την επαναφορά (π.χ. άγγιγμα στον ώμο)
- Συχνή επικοινωνία με γονείς
- Εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής θετικής συμπεριφοράς
- Επιλεκτική παράβλεψη
- Αρνητικές συνέπειες για ανεπιθύμητη συμπεριφορά
- Διδασκαλία επιθυμητών συμπεριφορών
- Απλοποίηση οδηγιών, βήμα προς βήμα διδασκαλία
- Μείωση προσδοκιών

Εάν ο μαθητής έχει αξιολογηθεί στο παρελθόν και έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, ή κάποια άλλη συνυπάρχουσα δυσκολία, καθώς, επίσης, και εάν υπάρχουν συστάσεις οι οποίες έχουν γίνει από τον φορέα διάγνωσης, καλό θα ήταν να το γνωρίζει ο εκπαιδευτικός προκειμένου αφενός να συνεργαστεί με τους θεραπευτές του παιδιού (σε περίπτωση που ακολουθείται κάποιο εξωσχολικό θεραπευτικό πρόγραμμα), και αφετέρου να επικοινωνήσει με το φορέα για περαιτέρω διευκρινίσεις.

Θεραπευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με διαταραχές ομιλίας

Η διδασκαλία η οποία στηρίζεται σε οπτικές, κιναισθητικές και απτικές πληροφορίες προάγει την κατανόηση και την αμεσότητα της εκάστοτε δραστηριότητας.

Για τα παιδιά με δυσκολίες στο λόγο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μουσική. Η κίνηση στον ρυθμό της μπορεί να τραβήξει την προσοχή (χτύπημα των ποδιών στη λέξη που τονίζεται).

Ο εκπαιδευτικός μιλά στο παιδί για αυτό το οποίο κάνει εκείνη τη στιγμή με απλοποιημένο λόγο και πολλές επαναλήψεις αναφερόμενος σε αντικείμενα, ή γεγονότα τα οποία είναι εμφανή και στους δυο. Επίσης, εισάγει πολλές δομημένες παύσεις, δίνοντας χρόνο στο μαθητή να ανταποκριθεί. Αντί για ερωτήσεις, διατυπώνει ατελείς προτάσεις με αυξανόμενη έμφαση (π.χ. Κοίτα ένα όμορφο...), διευκολύνοντας έτσι το μαθητή να προσθέσει αυτό που

λείπει. Έχει παρατηρηθεί ότι, κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται ο αυθόρμητος λόγος αναφορικά με την ηχολαλία.

3.8. Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης στη Προσχολική Αγωγή

Η Πρώιμη Παρέμβαση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά βρεφικής ή νηπιακής ηλικίας τα οποία αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές διαταραχές, ή παρουσιάζουν επικινδυνότητα εμφάνισης αναπτυξιακών διαταραχών. Εντοπίζεται και προσδιορίζεται το πρόβλημα μέχρι η οικογένεια να εκπαιδευτεί και να λάβει την κατάλληλη καθοδήγηση. Η Πρώιμη Παρέμβαση απευθύνεται σε πολύ μικρά παιδιά, όταν διαγιγνώσκεται ότι έχουν ανάγκη ειδικής στήριξης. Η Π.Π. στοχεύει να ενισχύσει ολόπλευρα το παιδί και την οικογένεια, να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση τόσο του ίδιου του παιδιού, όσο και της οικογένειάς του. Αυτή η στήριξη παρέχεται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού, σε τοπικό επίπεδο, με προσέγγιση προσανατολισμένη στην οικογένεια για την οποία υπεύθυνη είναι μια διεπιστημονική ομάδα (ECI Report, European Agency 2005). Στα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης χωρίζονται σε φάσεις. Αυτές περιγράφονται ως εξής:

1. Εντοπισμός και καθορισμός του προβλήματος βάσει αντικειμενικών κριτηρίων.
Συνεκτιμώνται:
 - το οικογενειακό ιστορικό
 - οι ιατρικές εξετάσεις
 - οι παραϊατρικές εξετάσεις από ειδικούς (εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές)
 - οι ψυχοπαιδαγωγικές εξετάσεις που αφορούν την αξιολόγηση της προσωπικότητας του παιδιού εφαρμόζοντας παράλληλα τη συστηματική παρατήρηση
 - η αξιολόγηση της διαδικασίας αναγνώρισης και παρέμβασης μέσα από τους ίδιους τους γονείς
2. Καθορισμός και διαφοροδιάγνωση του προβλήματος. Η διαφοροδιάγνωση αναφέρεται στην περιγραφή των αναπτυξιακών διαταραχών με βάση τη διαφορική αξιολόγηση της συμπτωματολογίας και την πιθανή απόδοση της αιτιολογίας, σύμφωνα με το ταξινομικό σύστημα των ψυχικών και νευροψυχιατρικών προβλημάτων.
3. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Παρέχονται ειδικές μορφές εκπαίδευσης και συμβουλευτικής.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, ορίζονται ως Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης 1. Για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης και τμήματα Πρώιμης Παρέμβασης τα οποία λειτουργούν στα νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για μαθητές έως το 7^ο έτος της ηλικίας τους. Στο άρθρο 32 αναφέρεται: «Η φοίτηση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας τεσσάρων (4) ετών

έως επτά (7) ετών στο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης της Ελληνικής Εταιρίας Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων (ΕΛΕΠΑΠ) είναι ισότιμη με τη φοίτηση σε οποιαδήποτε μονάδα ειδικής προσχολικής αγωγής.

Τα Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης δεν ασκούνται συστηματικά στη χώρα μας και δεν αποσαφηνίζεται επαρκώς ο ρόλος τους. Αυτό οφείλεται σε παράγοντες που δυσχεραίνουν την εδραίωσή τους και οι οποίοι σχετίζονται με την έλλειψη συντονισμού σε διοικητικό επίπεδο, καθώς και την ανεπαρκή εκπαίδευση.

Στα Νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής, οι γονείς ενημερώνονται, ενώ παράλληλα εφαρμόζεται και πρόγραμμα Συμβουλευτικής το οποίο σχετίζεται με τον τομέα της παρέμβασης. Εκπονείται εξειδικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού.

Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις δυνατότητες του παιδιού χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως οι Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) οι οποίες συμβάλουν στην εκτίμηση του επιπέδου εκπαιδευτικής ετοιμότητας του μαθητή σε ό, τι αφορά τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και την συναισθηματική οργάνωση.

Παράλληλα με την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει και συνεργάζεται με τους γονείς για το διδακτικό στόχο, ούτως ώστε να είναι σε θέση και οι ίδιοι οι γονείς να οργανώσουν αντίστοιχες δραστηριότητες στο σπίτι, προκειμένου να ενισχυθεί η ολόπλευρη στήριξη του παιδιού. Ακολουθεί η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία συμβάλει στη βελτιστοποίηση και τροποποίηση των μεθόδων προσέγγισης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Επίσης, αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο το οποίο του επιτρέπει να ενημερώνει με ακρίβεια τους γονείς και τη διεπιστημονική ομάδα η οποία πλαισιώνει την υποστήριξη του παιδιού.

Στα Νηπιαγωγεία Γενικής Αγωγής, στις περιπτώσεις που εγγράφονται νήπια με εντοπισμένη ήδη από το δημοτικό παιδικό σταθμό δυσλειτουργία και διαταραχή, καταγράφεται η άρνηση των γονέων τους να ενημερώσουν τις νηπιαγωγούς τόσο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, όσο και για τα προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης τα οποία έχει ήδη παρακολουθήσει.

Εφόσον δεν υπάρχει η συνδρομή των ειδικών εκπαιδευτικών σε τέτοιο επιθυμητό βαθμό ώστε να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να εφαρμόσουν προγράμματα κοινωνικοποίησης στο περιθώριο της μαθησιακής διαδικασίας, κατηγοριοποιώντας με αυτόν τον τρόπο, τους μαθητές σε ικανούς και μη ικανούς (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 1999). Πρέπει να σημειωθεί ότι η μη εφαρμογή προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ή παρουσιάζουν επικινδυνότητα να εμφανίσουν δυσλειτουργίες, έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μετέπειτα σχολική επίδοσή τους και δύναται να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία.

Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί πως η εφαρμογή των προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης στην προσχολική αγωγή παρουσιάζει συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, διότι το μαθησιακό περιβάλλον είναι οργανωμένο με τρόπο ευέλικτο υποβοηθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Αξιοποιείται το παιχνίδι το οποίο προσδίδει ευχαρίστηση, ανακάλυψη, δημιουργικότητα. Προσφέρεται η δυνατότητα για μεγαλύτερη εξατομίκευση και συμμετοχή του κάθε παιδιού στις δραστηριότητες της ομάδας.

3.9.Εξατομικευμένος Προγραμματικός Σταθμός

Η Προσχολική εκπαίδευση έχει διεθνώς έντονα αντισταθμιστικό χαρακτήρα. Ένας από τους σκοπούς της είναι η παροχή ποιοτικού επιπέδου ερεθισμάτων, βιωμάτων, γνώσεων και αγωγής σε παιδιά προερχόμενα από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές εμπειρίες, ώστε να εξασφαλίζονται ίσες αφετηρίες για όλα τα παιδιά στην πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης και να μειωθούν -όσο είναι εφικτό- οι κοινωνικές ανισότητες.

Η αντισταθμιστική αγωγή παρέχεται μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων σε παιδιά που δυσκολεύονται στην επικοινωνία τους με τους άλλους και στην κοινωνικοποίησή τους, ένεκα κοινωνικών παραγόντων.

Στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, η υποβοήθηση της μέγιστης προσωπικής ανάπτυξης κάθε μέλους της, με παράλληλη καταπολέμηση των παραγόντων που εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτή, αποτελεί βασική κοινωνική δέσμευση. Η ανάπτυξη αυτή είναι η βασική προϋπόθεση κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης (Κυρίδης, 1996· Κελπανίδης 2000) και η καταπολέμηση των συνθηκών οι οποίες εμποδίζουν την επίτευξή της από τα «αδύναμα» μέλη της κοινωνίας θεωρείται δράση κοινωνικής δικαιοσύνης.

Όσο πιο νωρίς πραγματοποιηθεί αυτή η διαδικασία -και πιο συγκεκριμένα από την προσχολική ηλικία-, τόσο μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία θα έχει. Αδιαμφισβήτητη είναι η συμβολή και η σημασία του ρόλου του Νηπιαγωγείου και των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών, καθώς αυτοί είναι οι κύριοι φορείς οι οποίοι επιφορτίζονται με τη φροντίδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παροχή αντισταθμιστικών δράσεων είναι, επίσης, μεγάλης σημασίας.

Πολλές φορές δεν προσφέρονται τα αναγκαία γνωστικά και γλωσσικά ερεθίσματα στα παιδιά λόγω κοινωνικοπολιτισμικού και, κυρίως μορφωτικού επιπέδου των γονέων (Carter, 1984). Τα προερχόμενα από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον παιδιά είθισται να έχουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, μειωμένη ικανότητα χρήσης αφηρημένου λόγου, φτωχό λεξιλόγιο (Warren–Leubecker & Carter, 1988· Chaney, 1992), πλημμελή γνώση της επίσημης γλώσσας, αδυναμία κατανόησης του λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολικού βιβλίου

(Flaxman, 1985). Επομένως, οι παρεμβάσεις με στόχο τη γλωσσική ανάπτυξη και ενδυνάμωση θα πρέπει να γίνουν κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, πριν ακόμα το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα.

Ο συνδυασμός της οικονομικής δυσχέρειας με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους οδηγεί στη μειωμένη έως ελλιπή σχέση των παιδιών με την ανάγνωση βιβλίων και την ενασχόληση με εκπαιδευτικά παιχνίδια (Hauser, 1994).

Έχοντας ελλιπή γνώση της γλώσσας, τα παιδιά των μεταναστών δυσκολεύονται να κατανοήσουν το λόγο του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους από άλλες κοινωνικές τάξεις, με αποτέλεσμα να υπολείπονται στη μάθηση, στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές και να βιώνουν, κατ' επέκταση αρνητικά συναισθήματα και απογοήτευση στο σχολείο. Το γεγονός αυτό συνιστά έναν από τους λόγους που καθίσταται επιτακτική η εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής από την προσχολική ηλικία, ώστε να δίνεται η δυνατότητα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης στο σχολικό περιβάλλον στη χώρα υποδοχής.

Η παροχή των αντισταθμιστικών δράσεων έχει ως στόχο τα παιδιά που υστερούν πολιτισμικά να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανάπτυξης ικανοτήτων και επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, ώστε να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση με όλα τα άλλα παιδιά. Ειδικότερα:

- Η υποβοήθηση του παιδιού να αναζητά πληροφορίες
- Παροχή ερεθισμάτων και παραστάσεων (π.χ. επίσκεψη στο Παιδικό Μουσείο, στη βιβλιοθήκη, στην Πυροσβεστική υπηρεσία)
- Ανάπτυξη γλωσσικής έκφρασης (λεξιλογικός εμπλουτισμός)
- Η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης από το παιδί
- Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ομαδικότητας και συνεργασίας με στόχο να νιώσουν αποδεκτά και ισότιμα μέλη
- Διαφοροποίηση των σχολικών δραστηριοτήτων, όπως υποστήριξη εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας σε ομαδικές μορφές, έτσι ώστε να προωθείται η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στην τάξη
- Συνεργασία σχολείου με τις γονείς
- Η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στην αγωγή του παιδιού (π.χ. ανάγνωση και αφήγηση ιστοριών στο σπίτι, παιχνίδι με το παιδί)
- Η κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο διαβιεί το παιδί και η οικογένειά του

- Η υποβοήθηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία. Έπαινος για τις ενέργειες και τις ομαδικές προσπάθειες στις οποίες το παιδί συμμετέχει
- Παροχή ευκαιριών στα παιδιά να καταθέτουν γνώμες, να διατυπώνουν στηριγμένες σε επιχειρήματα απόψεις, να θεσπίζουν τους κανόνες της τάξης, να κάνουν επιλογές και να τις υποστηρίζουν με ψηφοφορίες (Seefeldt, 2005· ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2002)

Στην προσχολική εκπαίδευση, το χρονικό πλαίσιο δεν είναι αρκετό και χρειάζεται επέκταση των αντισταθμιστικών δράσεων και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες. Στις δράσεις αυτές εμπλέκονται επιστήμονες αρκετών επιστημονικών κλάδων (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί) οι οποίοι συχνά χρειάζονται επιμόρφωση και υποστήριξη σχετικά με τις δράσεις που θα αναπτύξουν (Melton, 1983).

Στην Ελλάδα, η παροχή αντισταθμιστικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μετουσιώθηκε με την ίδρυση του θεσμού του ολοήμερου Νηπιαγωγείου, σκοπός του οποίου σύμφωνα με το Νόμο 2525/1997, είναι «η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό Σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων».

Η κατάλληλη λειτουργία ολοήμερων Νηπιαγωγείων με το πλήθος, την ποικιλία και την ποιότητα των ερεθισμάτων και των δραστηριοτήτων που προσφέρουν στα νήπια έχει σημαντική αντισταθμιστική διάσταση, αφού έχει επισημανθεί η θετική συνεισφορά τους σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Ντολιοπούλου, 2002· Fromberg, 2000· Πατηνιώτης, 2005).

Προτάσεις για την αποτελεσματική λειτουργία των αντισταθμιστικών δράσεων

Είναι επιτακτική η ανάγκη να μειωθεί ο αριθμός των νηπίων που αναλογούν σε κάθε νηπιαγωγό, ιδιαίτερα στα Νηπιαγωγεία που λειτουργούν σε περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, ή σε περιοχές με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Σκόπιμη κρίνεται η παρουσία και δεύτερης νηπιαγωγού μέσα σε τέτοια τμήματα. Κατά αυτόν τον τρόπο, προσφέρονται περισσότερες δυνατότητες για εξατομικευμένες προσεγγίσεις των παιδιών, στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής δράσης, και για μεγαλύτερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Προς τη σωστή κατεύθυνση είναι η απόφαση, σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να φοιτούν χωρίς να πληρώνουν δίδακτρα σε δημόσιους και Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς. Η φοίτησή τους εκεί θα ενισχύσει την κοινωνική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξή τους, καθώς εκεί παρέχονται περισσότερα μαθησιακά ερεθίσματα από εκείνα που δύναται να προσφέρει η οικογένεια.

Κεφάλαιο 4ο

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τη γέννηση μέχρι τα πρώτα χρόνια της ζωής, ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά δεν συγκρίνεται με οποιαδήποτε άλλη φάση της ζωής του ανθρώπου. Είναι μια πολύ κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη των παιδιών και καθοριστική για τη μετέπειτα εξέλιξή τους. Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για το μέλλον τους.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους στο σχολικό πλαίσιο. Να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να σέβονται τη διαφορετικότητα, να συνεργάζονται με τους συναδέλφους, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα· να προσδιορίζουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή για να μπορέσουν να παρέμβουν αποτελεσματικά, να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις σχετικές με το αντικείμενό τους, να είναι σε θέση να διδάξουν βασικές ικανότητες και να διδάσκουν αποτελεσματικά σε ανομοιογενείς τάξεις.

Τις περισσότερες φορές, βρίσκονται αντιμέτωποι με καταστάσεις τις οποίες είναι δύσκολο να διαχειριστούν. Η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης με στόχο τη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύεται επιτακτική.

Στόχος τους εκπαιδευτικού είναι η πνευματική, κοινωνική, ψυχολογική και ψυχική ανάπτυξη, και ολοκλήρωση του παιδιού. Αυτός ο ρόλος τον καθιστά συνοδοιπόρο του παιδιού, και τον επιφορτίζει με το δύσκολο και ευγενές έργο να βοηθήσει το μικρό μαθητή του να αναπτύξει περαιτέρω δεξιότητες από αυτές που προστάζουν τα αναλυτικά προγράμματα.

Ο δάσκαλος δε θα πρέπει να αποτελεί μόνο τον μεταδότη γνώσεων στο σχολείο, αλλά επιπλέον να έχει και το ρόλο του παιδαγωγού, του συμβουλάτορα και του υποστηρικτή. Μπορούμε, επομένως, εύκολα να συμπεράνουμε ότι χρειάζεται η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, μέσω της οποίας θα επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η επικαιροποίηση των γνώσεών του σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων κρίνεται απαραίτητος, διότι επηρεάζει την ακαδημαϊκή και τη διαπροσωπική ανάπτυξη του μαθητή (Plotts, 2012).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται διαρκώς όλο και πιο απαιτητικό, καλώντας τον ίδιο να προβληματιστεί αναφορικά με τις γνώσεις του, τις συνεχείς εξελίξεις στο σχολικό περιβάλλον που εργάζεται και την προσωπική του ευθύνη απέναντι στην ανάγκη της δια βίου μάθησης.

Ζητούμενο, λοιπόν, είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις γνώσεις τους, ώστε να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν πιο ικανοποιητικά στις προκλήσεις που συναντούν στο σχολικό κλίμα, με στόχο την εμπάθυνση και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην ενίσχυση της δια βίου αυτόνομης ανάπτυξης των μαθητών και στη προετοιμασία τους να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία και μετέπειτα στον κόσμο της εργασίας.

Σε αυτό το σημείο, είναι κρίσιμης σημασίας η επισήμανση ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δε διασφαλίζει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες προς την κατεύθυνση της ένταξης και διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Υπάρχει ανομοιογένεια στους αποφοίτους των παιδαγωγικών τμημάτων σε ό, τι αφορά τα μαθήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει στη διάρκεια των σπουδών τους. Έχει αναδειχθεί λοιπόν η ανάγκη να ενισχυθεί η επιμόρφωση σε ζητήματα πρακτικής εφαρμογής της ένταξης.

Είναι καθοριστικής σημασίας ο σχεδιασμός και η εφαρμογή, στο μέγιστο βαθμό, προγραμμάτων εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης τα οποία θα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και αναθεώρηση των στάσεων απέναντι σε ζητήματα διαταραχών και των παιδαγωγικών τους προσεγγίσεων, διαφορετικότητας και αναπηρίας, στις μορφές συνεργατικής διδασκαλίας, στις στρατηγικές διδασκαλίας, στη διαφοροποίηση του παιδαγωγικού προγράμματος, αξιολόγησης, στη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη.

Θα ήταν ωφέλιμο, επίσης, η εκπαιδευτική κοινότητα να ενθαρρύνει προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους σε ποικίλες συνεργατικές εμπειρίες επίλυσης προβλημάτων της πραγματικής ζωής, όπου οι ίδιοι θα ερμηνεύουν τους διαφορετικούς ρόλους των εμπλεκόμενων πλευρών. Αυτή η ενσυναίσθηση θα ενδυναμώσει και θα εμβαθύνει την κομβική και κεφαλαιώδους σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού σχέση εκπαιδευτικού - γονέα, η οποία οφείλει να καταστεί αμφίδρομη και άρρηκτη.

Κάθε δυνατή προσπάθεια σε αυτή την κατεύθυνση, διασφαλίζει την πιο αποτελεσματική παρέμβαση στη διαμόρφωση -από την παιδική ηλικία- ανθρώπων που θα χτίσουν ένα καλύτερο αύριο και θα μεταλαμπαδεύσουν τη δική τους δίψα για πρόοδο στη νέα γενιά του μέλλοντος.

Αναφορές:

- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). «Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας», Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Αθήνα
- Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: *αναπτυξιακή προσέγγιση*. 2η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Cole, M. και Cole, S.R. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών: *γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Τσούμπα, Γ. και Τζωρτζακάκη, Κ. (2017). *Μητρότητα: η δύναμη στην αδυναμία*. Αθήνα: Τόπος
- Συνοδινού, Κ. (1996). Ο παιδικός αυτισμός: *θεραπευτική προσέγγιση*. 4η έκδ. Αθήνα: Καστανιώτης
- Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ. (2000). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερικινητικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουτσοβάνου, Ε. (2004). Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση. 7^η έκδ. Αθήνα: Οδυσσέας
- Gottman, J. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: *πως να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο
- Cohen, D.H., Stern, V. και Balaban, N. (2001). Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών. 3η εκδ. Αθήνα: Gutenberg
- Healy, J.M. (1996). *Μυαλά που κινδυνεύουν: γιατί τα παιδιά μας δεν σκέφτονται*. Αθήνα: Λύχνος

- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). Εξελικτική Ψυχολογία: ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση. 2ος Τόμος: Προσχολική ηλικία. Αθήνα: Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.
- Καλαντζή – Αζίζι Α. (1985). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστάκης Γ. Κώστας (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση. Αθήνα: Ατραπός
- Paratheodorou, T. (2005). Behavior Problems in the Early Years: A guide for understanding and support. London and New York: Routledge Falmer.
- Ξωχέλλης, Π. (Producer). (2007). Λεξικό της Παιδαγωγικής
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα
- Heward, W.L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Τόπος
- Caron, C. & Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1063-1080
- Κουρκούτας, Η. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Τόπος
- Κουρκούτας, Η. (2017). Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στα παιδιά. Αθήνα: Τόπος

- Woolfolk, A. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία (επιμ. Ελλ. Εκδ.: Ε. Μακρή – Μπότσαρη). Αθήνα: Έλλην
- Mercer, C.D. & Pullen, P.C. (2005). Students with learning disabilities. Pearson: Merrill Prentice Hall
- Ρούσσου, Α. (1988). Η Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής. Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Β' τομ., 67-85, Αθήνα: Καστανιώτη
- Stewart, M.A., Thatch, B.T. & Freidin, M.R. (1970). Accidental poisoning in the hyperactive child syndrome. Diseases of the nervous system, 31, 403-407
- Campbell, S. B., Cluss, P. (1982). Peer relationships of young children with behavior problems, In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), Peer relationships and social skills in childhood. New York: Springer – Verlag
- Baker, L., & Cantwell, D. P. (1987). Attention deficit disorder and speech/language disorders. Comprehensive Mental Health Care, 2,3-16
- Biederman J., Faraone, S. V., Keenan, K., Steingard, R. & Tsuang, M. T. (1991). Family association between attention deficit disorder (ADD) and anxiety disorder. American Journal of Psychiatry, 48, 633-642
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11-29
- Prizant, B. (1996). Communication, language, social and emotional development, Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, 173-178

- Wing, L. (1978). Social, behavioral, and cognitive characteristics: An epidemiological approach. In M. Rutter & E. Schopler (Eds.), *Autism: Areappraisal of concepts and treatment* (pp. 27-46). New York: Plenum Press
- Hammill, D.D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295-310
- Hammill, D.D., Leigh, E. & McNutt, G. A. (1981). A new definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 336-342
- Mash, E. & Wolfe, D. (1999), *Abnormal Child Psychology*, Brooks/Cole
- Riddle, M. A., Scahill, L., King, R., Hardin, M., Towbin, K., Ort, S., Leckman, J. & Cohen, D. (1990). Obsessive compulsive disorder in children and adolescents: Phenomenology and family history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 766-772
- Jaipaul L. Roopnarine και James E. Johnson (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Odom, S., & Diamond, K., (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. σ. 1700. Ανακτήθηκε Ιούλιο 2020 από: <http://users.sch.gr/galexiaad/files/lexika/babiniotis.pdf>
- Bailey, D., Mc William, R., Buysse, V., & Wesley, P. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47
- Biklen, D. (1992). *Schooling without labels*. Philadelphia: Temple University Press

- Dunst, C, Trivette, C., & Deal, A. (1988). Enabling and empowering families. Cambridge. MA: Brookline
- Hillenbrand Clemens (2011). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική των Διαταραχών Συμπεριφοράς. Αθήνα: ΙΩΝ
- Dodd, A.W. & Konzal, J.L. (2000). Parents and educators as partners. The High School Magazine, 7(5), 8-13
- Conzalez-DeHass, A. & Willems, P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. The School Community Journal, 13(1), 85-100
- O' Neil, R. E., Horner, R. H., Albin, R.W., Storey, K., & Sprague, J.R. (1990). Functional analysis of problem behavior. Sycamore. IL: Sycamore
- Slavin, R.E. (2006). Εκπαιδευτική Ψυχολογία θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Kauffman, J.M. (1997). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (6th ed.). Upper Saddle River. NJ: Merrill/Prentice Hall
- Heward, W.L. (2000). Exceptional Children: An introduction to Special Education. New Jersey: Prentice Hall
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F.R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. Journal of Applied Behavior Analysis, 24, 387-397
- Touchette, P. E., MacDonald, R. F., & Langer, S.N. (1985). A scatter plot for identifying stimulus control of problem behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 343-351
- Baumgart, D., Brown, L., Pumpian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., & Schroeder, J. (1982). Principle of partial participation and individualized adaptations in educational

programs for severely handicapped students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 7, 17-24

- Cohen E., (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups, *Review of Educational Research*, vol. 64 (1), 1-35
- Emmer, E. & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of Educational Psychology, with Implication for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112
- Stormashak, E. & Dishion, T. (2002). An ecological Approach to Child and Family Clinical and Counselling Psychology. *Clinical Child and Family. Psychology Review*, 5 (3), 197-216
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Αθήνα: Π.Ι.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Η σχολική τάξη, Αθήνα: Γρηγόρη
- Παπαϊωάννου, Κ. (2000). Παιδιά – γονείς, κοινωνικοί λειτουργοί, Αθήνα: Έλλην
- Κατσάμα, Ε. (2013). Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: μια έρευνα – δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Lipsey, M.W. (1992). The effects of treatment on juvenile delinquents: Results from meta-analysis. Paper presented at the NIMH meeting for potential applicants for research to prevent youth violence. Bethesda, MD
- Ackerman, Kogos, Youngstrom, Schoff & Izard. (1999). Family instability and the problem behavior of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35, 258-268

- Κοντοπούλου, Μ. (2001). «Συμβουλευτική Γονέων στα Πλαίσια της Πρώιμης Παρέμβασης: Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών» στο Μ. Τσουριάδου (Επιμ.), Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- UNESCO International Bureau of Education (2009). International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future 28th Session Geneva 25-28 November 2008. UNESCO: Paris.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf Accessed 08/06/2010
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD
- Izzo, M. V. & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 17-27
- Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed.). Columbus, OH: Merrill
- Friend, M., & Cook, L. (2012). Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Strati, P. (2014). Tesi di master: La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nello reinserimento. Università degli studi: Firenze.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε στις 10/6/2016 από <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/30262>
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, (28)2, 55-59
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο *Hellenic Journal of Psychology*, τχ. 7/2, σελ.180-204
- Καμπανέλλου, Π. (2011). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε στις 6/6/2016 από [https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14473/6/Kabanellou PolyxeniMsc2011.pdf](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14473/6/Kabanellou%20PolyxeniMsc2011.pdf).
- Waterman, S. S. (2013). *The Democratic Differentiated Classroom*. New York: Routledge.
- Κολιάδης, Ε. (2007). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες. Τόμος Γ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula. *Education*, 117.
- Tomlinson, C.A. (2000). Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest*, 65(5) 25-31.
- Bos, C. S., Vaughn, S. (2002). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems* (5th ed.). Boston. MA: Allyn & Bacon.
- Owen-De Schryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in

inclusive school settings. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23, 15-28.

- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41, 1-14.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, (2005), «Πρώιμη Παιδική Παρέμβαση. Ανάλυση των καταστάσεων στην Ευρώπη. Βασικές απόψεις και συστάσεις. Συνοπτική Αναφορά»
- Τζουριάδου Μ. & Μπάρμπας Γ. (1999). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: Οι απόψεις των νηπιαγωγών. Στο διαδίκτυο στο <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος17/182-198.pdf>
- Κυρίδης, Αρ. (1996). Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κελπανίδης, Μ. (2000). Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση. Τόμ. Ι. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Carter, L. (1984). The sustaining effects of compensatory and elementary education. *Educational Researcher*, 13(7), 4-13.
- Warren–Leubecker, A. and Carter, B.W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59, σελ. 732-740.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.
- Flaxman, E. (1985). Compensatory education. In Husen, T. & Postlethwaite, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon, Vol. 2, 887-897.

- Hauser, R.M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, σελ. 1541-1545.
- Seefeldt, C. (2005). *How to Work with Standards in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Melton, G. (1983). *Child Advocacy. Psychological Issues and Interventions*. New York: Plenum Press.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2002). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός
- Fromberg, D. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμοί και πρακτικές ενός Διεπιστημονικού – Διαθεματικού Προγράμματος*. (Εισ.- Επιμ.: Ε. Κουτσουβάνου, Κ. Χρυσάφιδης, Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πατηνιώτης, Ν. (2005). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός
- Plotts, C.A. (2012). Assessment of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD* *Advances in Special Education*, 22, 51–85

Ιστοσελίδες:

- <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/nipiagogio/1752-kanonismos-leitourgias-paidikoi-stathmoi-fek-497-2002>
- <http://www.ahepaci.gr/paroxes/idiotikips.pdf>