



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Χαρακτηριστικά νηπίων σε «κίνδυνο» για Μαθησιακές Δυσκολίες-Πρώιμη Ανίχνευση-Πρώιμη Παρέμβαση

POST GRADUATE THESIS

Characteristics of infants at «risk» for Learning Difficulties-Early Detection-Early Intervention



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Ελένη Μπασδέκη
Eleni Basdeki

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ευστάθιος Μιχαλόπουλος
Efsthathios Michalopoulos

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



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



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Characteristics of infants at «risk» for Learning Difficulties-Early Detection- Early Intervention

NAME OF STUDENT

ELENI BASDEKI

21859

Elenibasdeki60@yahoo.gr

FIRST SUPERVISOR

EFSTATHIOS MIXALOPOULOS

SECOND SUPERVISOR

KRIEBARDIS ANASTASIOS

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/2/2024

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Ευστάθιος Μιχαλόπουλος

2^{ος} Εξεταστής Κριεμπάρδης Αναστάσιος

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ελένη Μπασδέκη του Κλεομένη, με αριθμό μητρώου 21859 φοιτήτρια 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».

Η Δηλούσα

Ελένη Μπασδέκη

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε για το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, για το Διιδρυματικό Πρόγραμμα 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. Ολοκληρώθηκε κατά το έτος 2024.

Εκφράζω θερμά τις ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου, Δρ. Ευστάθιο Μιχαλόπουλο, για την υποστήριξη και τη βοήθεια που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Η συνεργασία και η επικοινωνία μας ήταν πολύ σημαντική για να μπορέσω να ολοκληρώσω με επιτυχία την εργασία μου.

Να ευχαριστήσω επίσης, τον δεύτερο επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, Δρ. Αναστάσιο Κριεμπάρδη, για τον χρόνο που διέθεσε και το ενδιαφέρον για την εργασία μου.

Ευχαριστώ θερμά, την καλή μου φίλη, κουμπάρα και συμφοιτήτρια, Ζωή Θάνου, για τη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού, για τη συμπαράσταση, τη βοήθεια και τη στήριξή της.

Φυσικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τον σύζυγό μου, Θωμά Κλειτσάκη και τις κόρες μου Ξένια και Καλλιόπη, για τη συμπαράσταση και την κατανόηση που έδειξαν αυτά τα δύο χρόνια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη μητέρα μου, Καλλιόπη Μπασδέκη, η οποία με ώθησε στο να ξεκινήσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές και ήταν ανεκτίμητο στήριγμα και βοήθεια στις δύσκολες περιόδους αυτών των χρόνων.

Αφιερώσεις

Αφιερώνω αυτή τη διπλωματική εργασία σε όλες τις εργαζόμενες μητέρες που με κόπο, αγάπη και αίσθημα προσφοράς κατάφεραν να ξεκινήσουν και να ολοκληρώσουν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στη Συμπερίληψη.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η παρούσα εργασία διερευνά το κρίσιμο ζήτημα του εντοπισμού και της υποστήριξης των παιδιών που κινδυνεύουν από μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία θέτει τα θεμέλια για τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία και ο εντοπισμός των προκλήσεων σε πρώιμο στάδιο είναι επιτακτική ανάγκη για αποτελεσματική παρέμβαση. Η μελέτη εξετάζει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικοοικονομικών επιδράσεων, της γλωσσικής ανάπτυξης και των γνωστικών δεξιοτήτων.

Σκοπός: Η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία των εργαλείων έγκαιρου ελέγχου και των μεθόδων αξιολόγησης ώστε να γίνεται πιο εύκολα ο εντοπισμός των παιδιών που μπορεί να διατρέχουν κίνδυνο. Διάφοροι παράγοντες κινδύνου, όπως η περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, οι γλωσσικές ανισότητες και οι αναπτυξιακές καθυστερήσεις, συζητούνται λεπτομερώς. Η περίληψη υπογραμμίζει επίσης τον ρόλο των εκπαιδευτικών, των γονέων και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης στη συνεργασία για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου συστήματος υποστήριξης για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο.

Εκτός από τον εντοπισμό, η εργασία διερευνά τις τεκμηριωμένες στρατηγικές παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν σε περιβάλλοντα νηπιαγωγείου για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, εξατομικευμένη διδασκαλία και προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που αποσκοπούν στην ενίσχυση της γνωστικής, γλωσσικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης.

Μέθοδος: Η μέθοδος που ακολουθείται είναι αυτή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Αποτελέσματα: Η εργασία καταλήγει με μια έκκληση για μια διεπιστημονική προσέγγιση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και επαγγελματιών υγείας, ώστε να δημιουργηθεί ένα ολιστικό σύστημα υποστήριξης για τα παιδιά που κινδυνεύουν από μαθησιακές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο. Με την καλλιέργεια ενός συνεργατικού περιβάλλοντος και την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων, η κοινωνία μπορεί να προσπαθήσει να διασφαλίσει ότι κάθε παιδί θα λάβει την απαραίτητη υποστήριξη για να ξεπεράσει τις πρώιμες μαθησιακές προκλήσεις και να αξιοποιήσει πλήρως τις ακαδημαϊκές του δυνατότητες.

Συμπεράσματα: Η πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών κρίνεται αναγκαία και είναι εφικτή υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, νηπιαγωγείο, πρώιμη παρέμβαση

Abstract

Introduction: This thesis explores the critical issue of identifying and supporting children at risk of learning difficulties in the context of pre-school. Early childhood education lays the foundation for future academic success and identifying challenges at an early stage is imperative for effective intervention. This study reviews the existing literature on factors contributing to learning disabilities in kindergarten-aged children, including socioeconomic influences, language development, and cognitive skills.

Purpose: The research highlights the importance of early screening tools and assessment methods for identifying children at risk. Various risk factors, such as limited access to educational resources, language inequalities and developmental delays, are discussed in detail. The summary also highlights the role of teachers, parents and education professionals in working together to create a comprehensive system of support for at-risk children.

In addition to identification, the paper explores evidence-based intervention strategies that can be implemented in kindergarten settings to address learning disabilities. These strategies include targeted educational programs, individualized instruction, and early intervention programs designed to enhance cognitive, language, and social-emotional development.

Method: The method used is that of literature review.

Results: The paper concludes with a call for a multidisciplinary approach involving teachers, parents and health professionals to create a holistic support system for children at risk of learning difficulties in the preschool setting. By fostering a collaborative environment and implementing effective interventions, society can strive to ensure that every child receives the necessary support to overcome early learning challenges and reach their full academic potential.

Conclusions: Early detection of learning difficulties is deemed necessary and feasible under the right conditions.

Keywords: Learning difficulties, kindergarten, early intervention

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Περιεχόμενα.....	ix
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 1: Η ζωή των παιδιών μέσα στο Νηπιαγωγείο υπό το πρίσμα της Συμπερίληψης.....	4
Κεφάλαιο 2: Μαθησιακές Δυσκολίες.....	9
2.1 Ορολογίες των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	9
2.1.1 Σχολικές Δυσκολίες.....	9
2.1.2 Μαθησιακές Δυσκολίες.....	12
2.2 Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
2.2.1 Ιατρικοκεντρικοί ορισμοί.....	15
2.2.2 Παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί.....	15
2.2.3 Λειτουργικοί ορισμοί.....	16
2.3 Ιστορική προσέγγιση Μαθησιακών Δυσκολιών.....	18
2.4 Αιτιοπαθογένεια Μαθησιακών Δυσκολιών.....	26
2.5 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	28
2.6 Αναπτυξιακή πορεία των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	31
Κεφάλαιο 3: Χαρακτηριστικά νηπίων σε «κίνδυνο» για Μαθησιακές Δυσκολίες- Πρώιμα σημάδια.....	33
3.1 Γλωσσική ανάπτυξη.....	33
3.2 Γνωστική ανάπτυξη.....	34
3.3 Αντιληπτικές δυσλειτουργίες.....	34
3.4 Κινητική ανάπτυξη.....	35

3.5 Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη	37
Κεφάλαιο 4: Πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών	38
4.1 Διαγνωστικά εργαλεία	38
4.2 Τομείς παρέμβασης.....	40
4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	41
4.4 Ο ρόλος της οικογένειας.....	45
Κεφάλαιο 5: Πρώιμη Παρέμβαση	47
5.1 Διεθνής ορισμός πρώιμης παρέμβασης και ελληνικό νομικό πλαίσιο	47
5.2 Στόχοι της πρώιμης παρέμβασης.....	48
5.3 Αρχές πρώιμης παρέμβασης	50
5.4 Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης	52
5.5 Η σπουδαιότητα της πρώιμης παρέμβασης.....	53
5.6 Διεπιστημονική συνεργασία ειδικοτήτων.....	54
Κεφάλαιο 6: Επίλογος	56
Αναφορές	58

Πρόλογος

Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο για τη βέλτιστη ανάπτυξη του εγκεφάλου, η οποία χαρακτηρίζεται από ταχείες εξελίξεις στη γλώσσα, τη νόηση, τις κινητικές δεξιότητες και τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες. Αυτοί οι τομείς συνδέονται στενά μεταξύ τους, διαμορφώνοντας και ενισχύοντας ο ένας τον άλλον καθώς τα παιδιά προσπαθούν να ανεξαρτητοποιηθούν. Περιβαλλοντικοί, βιολογικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά τη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Smythe et al., 2020). Η επαρκής διατροφή, οι ευκαιρίες για παιχνίδι και οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους φροντιστές είναι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της υγιούς ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Η χρονική στιγμή αυτών των επιδράσεων είναι υψίστης σημασίας, καθώς υπάρχουν συγκεκριμένα πρώιμα «παράθυρα ευκαιριών». Η μη αξιοποίηση αυτών των ευκαιριών μπορεί να εμποδίσει τη βέλτιστη ανάπτυξη του εγκεφάλου και τη δια βίου ευημερία (Black et al., 2017).

Η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο διαδραματίζει καίριο ρόλο στην καλλιέργεια διαφόρων πτυχών του δυναμικού ενός παιδιού, που περιλαμβάνει την ηθική, θρησκευτική, κοινωνικοσυναισθηματική, γνωστική, κινητική, γλωσσική, σωματική ανεξαρτησία και τις καλλιτεχνικές διαστάσεις, προετοιμάζοντάς το για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η προσαρμογή των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης ώστε να ευθυγραμμίζονται με τα επίπεδα αναπτυξιακής ωριμότητας των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της καλλιέργειας θεμελιωδών δεξιοτήτων και συνηθειών, είναι απαραίτητη (Allen & Kelly, 2015). Ωστόσο, μπορεί να προκύψουν προκλήσεις όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε αυτούς τους προκαθορισμένους στόχους. Οι μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, εάν δεν αντιμετωπιστούν επαρκώς σε νεαρή ηλικία, μπορεί ενδεχομένως να επηρεάσουν την περαιτέρω ακαδημαϊκή πρόοδο μετά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (Hasiana, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο εντοπισμός αναφέρεται στη συστηματική διαδικασία ανίχνευσης και αναγνώρισης για τη συλλογή συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζει το άτομο. Οι πληροφορίες αυτές είναι ζωτικής σημασίας για την εκπόνηση κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους.

Οι υπηρεσίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν την ολοκληρωμένη συλλογή πληροφοριών για ένα παιδί, οι οποίες στη συνέχεια αξιοποιούνται για την ενημέρωση αποφάσεων και εκτιμήσεων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού (Grigorenko et al., 2020). Ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης είναι η απόκτηση σχετικών πληροφοριών που μπορούν να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη κατάλληλων μαθησιακών προγραμμάτων για τα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους Hargrove και Poteet (1984), η εκτίμηση αποτελεί μία από τις

τρεις βασικές δραστηριότητες εκπαιδευτικής αξιολόγησης, μαζί με τη διάγνωση και τη χορήγηση οδηγιών.

Οι δραστηριότητες αξιολόγησης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ενίσχυσης της διαγνωστικής διαδικασίας, η οποία με τη σειρά της παρέχει πληροφορίες για την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στη διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να συμμετέχει μια διεπιστημονική ομάδα, διασφαλίζοντας μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές προκλήσεις (Atkin et al., 2001). Αυτή η διεπιστημονική προσέγγιση είναι απαραίτητη για τον ακριβή εντοπισμό των διαφόρων μορφών μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, ιδιαίτερα σε αυτό το πρώιμο επίπεδο, όπου η χορήγηση της ανάλογης βοήθειας μπορεί να έχει καθοριστικές επιπτώσεις για το μέλλον.

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να οριστούν ως ένα αντίστροφο αναπτυξιακό αποτέλεσμα που οδηγεί σε απροσδόκητη και σημαντική δυσκολία με τις βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αποτέλεσμα πολλαπλών ευπαθειών που προκύπτουν από βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά συστήματα και τις πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις τους. Διαφορετικές θεωρητικές θέσεις σχετικά με την αιτιολογία της δομής της μαθησιακής δυσκολίας μπορεί να οδηγήσουν σε προληπτικές εφαρμογές που δίνουν έμφαση σε διαφορετικά τρωτά σημεία. Το Head Start είναι ένα παράδειγμα μιας πολύ ολοκληρωμένης προληπτικής παρέμβασης για την ακαδημαϊκή αποτυχία που παρεμβάλλει ταυτόχρονα σε πολλαπλά, αλληλεπιδρώντα και δυναμικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειακών, κοινοτικών, οικονομικών, ψυχολογικών και βιολογικών συστημάτων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο, στρατηγικές πρόληψης που εντοπίζουν μικρά παιδιά τα οποία επιδεικνύουν ένα σύνολο δυσκολιών, ιδίως μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι όντως διαδεδομένες και το 17% του πληθυσμού μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες (Lyon, 2005).

Η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης για τα παιδιά που κινδυνεύουν να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες καταδεικνύεται περαιτέρω από τις δυνητικά διάχυτες επιπτώσεις τους στην συνολική τους ανάπτυξη. Ενώ τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν ετερογενή και ποικιλόμορφο πληθυσμό με ποικίλα αποτελέσματα, οι δυσμενείς συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να επιμείνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής και να επεκταθούν πέρα από την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε πιο σύνθετα αναπτυξιακά καθήκοντα (National Research Center on Learning Disabilities [NRCLD], 2002). Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ένα περίπλοκο και δύσκολο έργο ενσωμάτωσης. Κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, ο όρος ευπάθεια περιγράφει εύστοχα τον κίνδυνο για μαθησιακές δυσκολίες. Από μόνη της, η αξιολόγηση που εντοπίζει βιολογικούς παράγοντες κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αρκετά αποτελεσματική για τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (Schatschneider & Torgenson, 2004). Η ευθύνη για την επιτήρηση μοιράζεται μεταξύ πολλαπλών κοινωνικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών και των συστημάτων ιατρικής περίθαλψης, ημερήσιας φροντίδας και εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι γιατροί και άλλοι επαγγελματίες που αλληλεπιδρούν με μικρά παιδιά και έχουν κατάρτιση στην παιδική ανάπτυξη ενθαρρύνονται να παρέχουν επιτήρηση για πρώιμα σημάδια γλωσσικών και μαθησιακών διαταραχών (AAP, 2001).

Κεφάλαιο 1: Η ζωή των παιδιών μέσα στο Νηπιαγωγείο υπό το πρίσμα της Συμπερίληψης

Η προσχολική ένταξη αναφέρεται στην πρακτική της εκπαίδευσης παιδιών ηλικίας 3 έως 5 ετών με ιδιαιτερότητες μαζί με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Τάξεις με συμπερίληψη μπορούν να βρεθούν στην κοινοτική παιδική φροντίδα και σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης (Odom et al., 2004), και μεγάλο μέρος της έρευνας μέχρι σήμερα έχει εξετάσει τη συμπερίληψη σε αυτά τα πλαίσια. Σε μελέτες που επικεντρώθηκαν σε παιδιά με ιδιαιτερότητες σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, οι πιο συνηθισμένες δυσκολίες ήταν οι διαταραχές λόγου, ομιλίας και ακοής, οι αναπτυξιακές καθυστερήσεις, οι γνωστικές διαταραχές, η διαταραχή του αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), το σύνδρομο Down και άλλες καταστάσεις υγείας (Green, Terry, & Gallagher, 2014).

Η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι τα παιδιά με αναπηρίες σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους σε σύγκριση με τα παιδιά με αναπηρίες σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, καθώς οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους μειώνουν την κοινωνική απομόνωση των μικρών παιδιών και παρέχουν ευκαιρίες για την απόκτηση κοινωνικών, γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η έρευνα έχει επίσης εξετάσει τα μαθηματικά, τη γλώσσα, τον γραμματισμό και τα γνωστικά αποτελέσματα των παιδιών με αναπηρίες σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Οι Phillips και Meloy (2012) διαπίστωσαν ότι τόσο τα παιδιά με αναπηρίες όσο και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που παρακολουθούσαν ένα ενταξιακό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής υψηλής ποιότητας σημείωσαν σημαντικά κέρδη στις βαθμολογίες πρώιμου γραμματισμού, αλλά όχι στα πρώιμα μαθηματικά, και τα κέρδη επίδοσης ήταν συγκρίσιμα μεταξύ των δύο ομάδων. Οι Green κ.ά. (2014) διαπίστωσαν γενικά θετικές επιπτώσεις στα αποτελέσματα της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών με δυσκολίες σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς που καθιέρωσαν ισχυρές διδακτικές πρακτικές και περιβάλλοντα μάθησης. Τα παιδιά με δυσκολίες σημείωσαν παρόμοια πρόοδο στον προφορικό λόγο με τους συνομηλίκους τους της τυπικής ανάπτυξης, αν και δεν τους έφτασαν, ενώ το χάσμα μεταξύ των ομάδων διευρύνθηκε όσον αφορά τις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης. Οι ερευνητές προτείνουν ότι μπορεί να είναι απαραίτητη μια πιο ρητή διδασκαλία σε μικρές ομάδες για τη φωνολογική επίγνωση για τα παιδιά με δυσκολίες. Εξετάζοντας την επίδραση της συμπερίληψης σε παιδιά με ΔΦΑ, οι Nahmias κ.ά. (2014) διαπίστωσαν ότι η τοποθέτηση σε περιβάλλοντα συμπερίληψης σε σύγκριση με περιβάλλοντα μόνο με αυτισμό ή μεικτής αναπηρίας, σχετίζεται με καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα κατά την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, ιδίως για παιδιά με αρχικά χαμηλότερες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Τα ευρήματα σχετικά με τα αποτελέσματα της ένταξης με βάση τη σοβαρότητα της αναπηρίας είναι περιορισμένα. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι τα

παιδιά με αναπηρία που λειτουργούν σε υψηλότερο επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο στις κοινωνικές δεξιότητες σε περιβάλλοντα ένταξης από ό,τι σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα, ενώ εκείνα που λειτουργούν σε χαμηλότερο επίπεδο σημειώνουν πρόοδο με τον ίδιο ρυθμό σε περιβάλλοντα ένταξης και σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα (Holoohan & Costenbader, 2000).

Μια άλλη μελέτη, η οποία εξέτασε την πρόοδο των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις γλωσσικές δεξιότητες και την κοινωνική ικανότητα σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς και σε τάξεις με διαχωρισμό, διαπίστωσε ότι για τα παιδιά με ήπιες έως μέτριες αναπηρίες δεν υπήρχαν διαφορές στην πρόοδο μεταξύ τάξεων χωρίς αποκλεισμούς και τάξεων με διαχωρισμό. Ωστόσο, για τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες, τα κέρδη ήταν μεγαλύτερα για εκείνα που φοιτούσαν σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους σε χωριστές τάξεις, αν και οι προβληματικές συμπεριφορές ήταν μικρότερες για εκείνα που φοιτούσαν σε χωριστές τάξεις. Κατά την εξέταση της επίδρασης της συμπερίληψης στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στις συμπεριφορές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε περιβάλλοντα συμπερίληψης έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν συναντούν συνομηλικούς με αναπηρίες (Yu, Ostrosky, & Fowler, 2012). Επιπλέον, η Diamond (2001) διαπίστωσε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς που είχαν κοινωνική επαφή με συμμαθητές τους με αναπηρίες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε μετρήσεις κατανόησης των συναισθημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά που είχαν κοινωνική επαφή μόνο με άλλα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συνολικά, η έρευνα παρέχει υποστήριξη για τη συμπερίληψη ως στρατηγική για τη βελτίωση βασικών ικανοτήτων που σχετίζονται με τη μετέπειτα σχολική επιτυχία και για τη βοήθεια των παιδιών με αναπηρίες να ενταχθούν πληρέστερα στην κοινωνική ζωή της προσχολικής τάξης. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της συμπερίληψης στα παιδιά με αναπηρίες, ιδίως χαρακτηριστικά της ποιότητας του προγράμματος.

Στην πρόσφατη συζήτησή τους σχετικά με τον τρόπο προώθησης της υψηλής ποιότητας της προσχολικής συμπερίληψης, οι Barton και Smith (2015) εξετάζουν την εμπειρική υποστήριξη για τις τρεις διαστάσεις της αποτελεσματικής συμπερίληψης που περιγράφονται στη δήλωση της DEC/NAEYC (2009) σχετικά με τα προγράμματα προσχολικής συμπερίληψης: 1) πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης (π.χ. μέσω της παροχής υλικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από παιδιά με όσο και χωρίς σωματικές αναπηρίες)- 2) ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, με τη βοήθεια ενηλίκων που χρησιμοποιούν εξατομικευμένες πρακτικές- και 3) υποστήριξη που παρέχει στους ενήλικες (εκπαιδευτικούς και γονείς) τους πόρους που χρειάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν. Η αναδυόμενη έρευνα υποδεικνύει αρκετές σημαντικές πτυχές της ποιότητας που θα

πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στις συνεχείς προσπάθειες αξιολόγησης και ενίσχυσης των ευκαιριών ενταξιακής μάθησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες. Μια προσέγγιση για την αξιολόγηση της ποιότητας στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς ήταν η χρήση μέτρων ποιότητας που χρησιμοποιούνται συνήθως σε αξιολογήσεις των κανονικών συστημάτων πρώιμης φροντίδας και εκπαίδευσης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ένταξη παιδιών με αναπηρίες. Στην πρώτη από μια σειρά μελετών που χρησιμοποίησαν ένα συνολικό μέτρο ποιότητας, την Early Childhood Environmental Rating Scale Revised, τόσο οι τάξεις με όσο και οι τάξεις χωρίς αποκλεισμούς έλαβαν βαθμολογίες κυρίως στο εύρος «καλή», αν και βρέθηκαν υψηλότερες βαθμολογίες στις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς (Hestenes, Cassidy, Shimm, & Hegde, 2008).

Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής στην παρούσα μελέτη ήταν πιθανότατα μεταξύ των προγραμμάτων υψηλότερης ποιότητας στην πολιτεία της Βόρειας Καρολίνας, δεδομένου ότι συμμετείχαν στις αξιολογήσεις ECERS-R σε μια προσπάθεια να κερδίσουν υψηλότερες βαθμολογίες στο Σύστημα Βελτίωσης της Ποιότητας της πολιτείας (QRIS). Σε μια δεύτερη μελέτη με μια μικρότερη, αλλά πιο ποικιλόμορφη ομάδα προγραμμάτων παιδικής φροντίδας σε τρεις πόλεις της Βόρειας Καρολίνας, η συνολική ποιότητα για τις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, με βάση τις βαθμολογίες του ECERS-R, ήταν στο υψηλό μέσο όρο έως καλό επίπεδο και παρόμοια με τις τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Οι αξιολογήσεις σε ένα μέτρο αλληλεπίδρασης δασκάλου-παιδιού, την Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Δασκάλου-Παιδιού, έδειξαν σημαντικά πιο κατάλληλη από αναπτυξιακή άποψη, ευαίσθητη και ανταποκρινόμενη συμπεριφορά δασκάλου σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς σε σύγκριση με τάξεις με αποκλεισμούς. Και στις δύο μελέτες, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και οι αναλογίες προσωπικού-παιδιών σχετίζονταν με τη συνολική ποιότητα. Άλλες έρευνες έχουν επικεντρωθεί σε πρακτικές που υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών σε συγκεκριμένους τομείς. Χρησιμοποιώντας μια μέτρηση του περιβάλλοντος γραμματισμού και την υποκλίμακα διδακτικής υποστήριξης του Classroom Assessment Scoring System, οι Guo, Sawyer, Justice και Kaderavek (2013) τεκμηρίωσαν αδυναμίες τόσο στην παροχή υλικών γραμματισμού όσο και στην ποιότητα της υποστήριξης της ανάπτυξης της γλώσσας των παιδιών σε τάξεις προσχολικής ηλικίας χωρίς αποκλεισμούς. Σε αυτή τη μελέτη, η υψηλότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών - έχοντας μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών - συσχετίστηκε με υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας, όπως μετρήθηκε από την υποκλίμακα CLASS που περιλαμβάνει εστίαση στις υποστηρίξεις για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Τα ευρήματα της χαμηλής ποιότητας των γλωσσικών και λογοτεχνικών μαθησιακών εμπειριών στις 54 ενταξιακές τάξεις αυτής της μελέτης είναι αξιοσημείωτα υπό το πρίσμα του σχετικά υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της τάξης: όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο τετραετούς φοίτησης, το 57% είχε μεταπτυχιακό και το 50% είχε πτυχίο ειδικής αγωγής. Οι Irvin, Boyd και Odom (2015) εξέτασαν την ομιλία των εκπαιδευτικών σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς και διαπίστωσαν ότι η ομιλία των εκπαιδευτικών που αποσκοπούσε στην υποστήριξη

των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους ήταν σπάνια και εμφανιζόταν συχνότερα σε περιβάλλοντα όπου τα παιδιά με αυτισμό που απευθύνονταν σε παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων δεν περνούσαν πολύ χρόνο.

Μια πρόσφατη εθνική έρευνα σε δασκάλους του Head Start διερεύνησε τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών με διάφορες αναπηρίες (McDonnell, Hawken, Johnston, Kidder, Lynes, & McDonnell, 2014). Ενώ οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την καθημερινή χρήση πολλών στρατηγικών που βασίζονται στην έρευνα, οι απαντήσεις τους έδειξαν χαμηλή χρήση πρακτικών που μπορούν να βοηθήσουν να γίνει το υλικό γραμματισμού προσβάσιμο σε παιδιά με οπτική και σωματική αναπηρία, και μόνο οι μισοί ή λιγότεροι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν την καθημερινή χρήση βασικών στρατηγικών γλωσσικής υποστήριξης για παιδιά με αναπηρίες λόγου και ομιλίας.

Η έννοια της διερεύνησης των διαδικασιών ένταξης και αποκλεισμού από τα παιδιά εμπνέεται από την αντίληψη των παιδιών ως ενεργών παραγόντων. Μέσω του παιχνιδιού και της εξερεύνησης, τα παιδιά δρουν και βιώνουν τον κόσμο και τις σχέσεις τους από την αρχή της ζωής τους (Nilsson, Ferholt, & Lecusay, 2018). Εξερεύνηση σημαίνει εξοικείωση, διερεύνηση, δοκιμή, πειραματισμός, ανακάλυψη ή συνδυασμός αυτών των προσεγγίσεων. Αυτό που φαίνεται να είναι χαρακτηριστικό της εξερεύνησης των παιδιών είναι ότι δεν είναι μόνο μια μεθοδολογική ή επιστημολογική προσέγγιση, αλλά και μια οντολογική. Οι εξερευνήσεις των παιδιών μπορούν να θεωρηθούν ως επαγωγικές διαδικασίες, που απαιτούν ανοιχτότητα και ευελιξία, δημιουργικότητα και φαντασία, όπου αναζητούν νέες ιδέες ή προοπτικές (Nilsson et al., 2018). Σύμφωνα με τον Stebbins (2001), είναι απαραίτητο να εξερευνούμε συνεχώς την κοινωνική ζωή, επειδή η ζωή αλλάζει διαρκώς. Τα παιδιά ως ενεργοί εξερευνητές είναι επίσης σύμφωνα με την κατανόηση της έννοιας του πολιτισμικού σχηματισμού, η οποία προσπαθεί να περιγράψει πώς ο άνθρωπος βρίσκεται σε έναν πολιτισμικά και κοινωνικά εξαρτημένο κόσμο. Η διαδικασία διαμόρφωσης θεωρείται ως μια κοινωνική, πανταχού παρούσα και ατέρμονη διαδικασία, με το παιδί να δρα με χωρικούς, υλικούς και γλωσσικούς παράγοντες (Ødegaard & Krüger, 2012). Ταυτόχρονα, μια ενεργή διαδικασία διαμόρφωσης οδηγεί σε συνεχώς διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τον εαυτό τους και τον κόσμο. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας διαμόρφωσης είναι πάντα περισσότερο από αυτό που αναμένεται και όχι σπάνια διαφορετικό από αυτό που αναμένεται και επομένως κάτι που κανείς δεν μπορεί να ελέγξει απόλυτα (Hörmann, 2007). Η κατανόηση των εξερευνήσεων των παιδιών ως συστατικό στοιχείο της συνεχιζόμενης πολιτισμικής τους διαμόρφωσης φαίνεται να είναι μια σχετική προοπτική, από την οποία να διερευνηθεί ο εκφοβισμός που προκύπτει από τις διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού στο νηπιαγωγείο.

Υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ των θεωρητικών προοπτικών για τον εκφοβισμό και των όσων αναζητούν οι ερευνητές στην εμπειρική τους έρευνα. Για αρκετές δεκαετίες, οι περισσότερες

έρευνες σχετικά με τον εκφοβισμό έχουν εδραιωθεί σε μια ατομικιστική προσέγγιση με επίκεντρο τον ορισμό του εκφοβισμού από τον Σουηδό ερευνητή Dan Olweus, σύμφωνα με τον οποίο «Ένα άτομο εκφοβίζεται όταν εκτίθεται, επανειλημμένα και με την πάροδο του χρόνου, σε αρνητικές ενέργειες εκ μέρους ενός ή περισσότερων άλλων ατόμων και δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του». (Olweus, 1993, σ. 9). Ο εκφοβισμός συνίσταται σε επιθετική συμπεριφορά, που περιλαμβάνει αρνητικές ενέργειες που επαναλαμβάνονται με την πάροδο του χρόνου και ανισορροπία δύναμης ή ισχύος. Ο ορισμός του Olweus θεωρείται καθολικός και δεν λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές ή συγκυριακές συνθήκες. Τα τελευταία χρόνια περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν τους συγκυριακούς, υλικούς και φυσικούς παράγοντες ως σημαντικούς για την κατανόηση του εκφοβισμού (Helgesen, 2017). Έχουν γίνει λίγες έρευνες σχετικά με τον εκφοβισμό στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, αλλά υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να συμπεριφέρονται με τρόπους που συνάδουν με τον εκφοβισμό (Vlachou et al., 2011). Όλο και περισσότερο, η έρευνα δείχνει ότι ο εκφοβισμός μπορεί να έχει πολλά να κάνει με τις κοινωνικές διεργασίες ομάδων παιδιών (Helgeland & Lund, 2016).

Παρόλο που συνδυάζονται ατομικές και κοινωνικές πτυχές, πολλές έρευνες εξακολουθούν να επικεντρώνονται στην ατομική επιθετικότητα ως αφετηρία και στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων του θύματος. Οι Kirves και Sajaniemi (2012, σ. 386) χρησιμοποίησαν την προοπτική του Olweus για να διερευνήσουν τον εκφοβισμό μεταξύ παιδιών νηπιαγωγείου. Ο αποκλεισμός γίνεται αντιληπτός ως ένα έμμεσο είδος εκφοβισμού, «γνωστό ως σχεσιακή ή κοινωνική επιθετικότητα», όπου κάποιος υπονομεύεται από τις φίλιες, απομονώνεται και αποκλείεται από την κοινότητα. Επισημαίνουν επίσης ότι τα ειδικά παιδιά με χαμηλή κοινωνική θέση, όπως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά μεταναστών, κινδυνεύουν κυρίως να γίνουν θύματα και να αποκλειστούν από ομάδες.

Κεφάλαιο 2: Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1 Ορολογίες των Μαθησιακών Δυσκολιών

2.1.1 Σχολικές Δυσκολίες

Η μαθησιακή δυσκολία αποδίδεται σε ένα παιδί όταν παρουσιάζει αισθητά μεγαλύτερη δυσκολία στην απόκτηση γνώσεων σε σύγκριση με την πλειοψηφία των παιδιών της ηλικίας του. Αυτή η πρόκληση μπορεί ενδεχομένως να προκύψει λόγω ανεπάρκειας που εμποδίζει ή αποτρέπει το άτομο να χρησιμοποιήσει τα εκπαιδευτικά εργαλεία που συνήθως διατίθενται στα σχολεία που απευθύνονται σε νέους της ηλικίας τους. Επιπλέον, εάν το παιδί είναι κάτω των πέντε ετών και παρουσιάζει σημάδια πιθανών μαθησιακών προβλημάτων στην αναπτυξιακή του πρόοδο, χαρακτηρίζεται ως επιρρεπές στο να αντιμετωπίσει προκλήσεις στην ακαδημαϊκή του πορεία (Fish, 1989). Ένας μαθητής που αντιμετωπίζει προκλήσεις στο σχολείο αναφέρεται μερικές φορές ως παιδί με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η παρουσία σωματικών, αισθητηριακών ή γνωστικών διαταραχών δημιουργεί ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι ανάγκες αυτές δεν είναι συνώνυμες με τα ίδια τα προβλήματα. Με βάση τις διατάξεις που περιγράφονται στον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1981, μπορεί να συναχθεί ότι περίπου το 20% των μαθητών είχε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές περιγράφονται λειτουργικά ως περιλαμβάνουσες διάφορες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν ψυχικές και σωματικές αναπηρίες. Σύμφωνα με τον Kaplan (1985), έχει υπολογιστεί κατά προσέγγιση ότι περίπου το 20% των μαθητών στις Ηνωμένες Πολιτείες αντιμετωπίζουν προκλήσεις στις ακαδημαϊκές τους αναζητήσεις. Στην Ελλάδα, εκτιμάται ότι ένα 15% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει σημαντικές ανισότητες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να ακολουθήσουν το τυπικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν σχολικές δυσκολίες, το ποσοστό αυτό αυξάνεται σε 20%-30%. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα αιτιών, συμπεριλαμβανομένων συναισθηματικών, γνωστικών, ιατρικών και ψυχοκοινωνικών πτυχών, οι οποίες συμβάλλουν συλλογικά στην ανάπτυξη διάφορων προβλημάτων. Οι πιθανές συσχετίσεις θα μπορούσαν να αποδοθούν σε πτυχές που αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού ή στη δυναμική της σχέσης και της εμπλοκής του με το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί περιλαμβάνουν διάφορες γνωστικές και ψυχοκινητικές προκλήσεις που μπορούν να επηρεάσουν την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Επιπλέον, οι ψυχοκινητικές δυσκολίες, όπως οι δυσκολίες με τις αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, τη χωρική αντίληψη, τη σταθερότητα της μορφής και

την κατανόηση του πλαισίου, μπορούν επίσης να συμβάλουν σε δυσκολίες στην ανάπτυξη ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, καθώς και τα σημαντικά γεγονότα της ζωής, όπως το διαζύγιο ή ο θάνατος, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τη συναισθηματική ευημερία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα κίνητρα ενός παιδιού. Κατά συνέπεια, οι παράγοντες αυτοί μπορούν να συμβάλουν σε δυσκολίες στη μάθηση και σε ακαδημαϊκή υποεπίδοση στο σχολικό περιβάλλον. Μια άλλη πτυχή που αφορά το παιδί είναι η παρουσία ορισμένων αναπτυξιακών καθυστερήσεων, οι οποίες εκδηλώνονται ως μαθησιακές προκλήσεις. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν γνωστικές, συναισθηματικές ή άλλες διαταραχές, αλλά μάλλον αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην αξιοποίηση των γνωστικών τους ικανοτήτων και δεν αποκομίζουν σημαντικά πλεονεκτήματα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Διάφοροι παράγοντες συμβάλλουν στην εμπλοκή ενός παιδιού με το εκπαιδευτικό ίδρυμα, περιλαμβάνοντας το πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται, καθώς και ευρύτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι θεσμικοί κανονισμοί και η διαπροσωπική δυναμική μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι ακαδημαϊκές προκλήσεις μπορούν να εκδηλωθούν σε διάφορους βαθμούς σοβαρότητας, που κυμαίνονται από ελαφρές έως μέτριες και σοβαρές. Λίγα από αυτά τα παιδιά έχουν εμφανείς διαταραχές από τη γέννηση, ενώ η πλειονότητα ανακαλύπτεται μετά τον πρώτο χρόνο της ζωής τους, όταν γίνεται εμφανές ότι δεν μπορούν να επιτύχουν τα αναπτυξιακά ορόσημα που αναμένονται για την ηλικία τους. Σε πολλές περιπτώσεις, οι προκλήσεις είναι τέτοιου μεγέθους που καθιστούν τα άτομα ανίκανα να ακολουθήσουν το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές σε παιδιά με μέτριες και σοβαρές γνωστικές διαταραχές, τα οποία κατά συνέπεια λαμβάνουν εξειδικευμένη εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης των μοναδικών αναγκών τους (Μπάρμπας, 2000).

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σημαντικές ψυχικές ή ιατρικές προκλήσεις αντιμετωπίζονται ομοίως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, καθώς το τυπικό σχολικό πλαίσιο δεν διαθέτει την απαραίτητη εξειδικευμένη τεχνολογία, τους πόρους, τις προσαρμογές του φυσικού περιβάλλοντος και τις διδακτικές μεθοδολογίες που απαιτούνται για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Επιπλέον, συχνά οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης δεν διαθέτουν την απαιτούμενη τεχνογνωσία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών αυτών των συγκεκριμένων μαθητών.

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, οι προκλήσεις που σχετίζονται με το σχολείο τείνουν να είναι ήπιας μορφής και μπορεί να περάσουν απαρατήρητες μέχρι το παιδί να αρχίσει την επίσημη εκπαίδευση, ενώ συχνά δεν γίνονται εμφανείς μέχρι να περάσουν τα πρώτα χρόνια της βασικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ήπιες ακαδημαϊκές προκλήσεις μπορεί να μην αξιοποιούν πλήρως τις γνωστικές τους ικανότητες και να αποκομίζουν περιορισμένα ή αμελητέα

οφέλη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα άτομα αυτά έχουν ένα μοτίβο ακαδημαϊκής υποαπόδοσης, το οποίο συχνά οδηγεί σε μη βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι προκλήσεις που βιώνουν προέρχονται κυρίως από μέτριες γνωστικές διαταραχές, συγκεκριμένες καθυστερήσεις στην ανάπτυξη ή ψυχοκοινωνικές επιδράσεις. Η έννοια του «αδρανούς μαθητή» συνδέεται συχνά με τα παιδιά, υποδηλώνοντας ότι πολλά παιδιά με μαθησιακές προκλήσεις δυσκολεύονται να αποκτήσουν γνώση λόγω της αναποτελεσματικής αξιοποίησης των υφιστάμενων γνωστικών ικανότητων τους. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της σοβαρότητας των προβλημάτων γνωστικής ανάπτυξης και του βαθμού στον οποίο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εμφάνιση ακαδημαϊκών προκλήσεων. Τα εξωτερικά στοιχεία περιλαμβάνουν την επιρροή του εκπαιδευτή, τη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων και το ρόλο της οικογένειας. Το σχολικό περιβάλλον είναι ένας κρίσιμος καθοριστικός παράγοντας που μπορεί να ασκήσει είτε ευεργετικές είτε επιζήμιες επιδράσεις στη διαδικασία της μάθησης. Η συσχέτιση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της εκδήλωσης ακαδημαϊκών προκλήσεων εξαρτάται τόσο από τα εγγενή χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του παιδιού, όσο και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι σχολικές προκλήσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που διαθέτει ένα παιδί και των προβλέψεων και προσφορών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για το παιδί. Οι πιθανές επιπτώσεις μπορούν να μετριαστούν ή να μειωθούν μέσω του διαμετρήματος της εμπλοκής μεταξύ του παιδιού και των φροντιστών του.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντικατοπτρίζουν το κυρίαρχο τεχνοκρατικό και προσανατολισμένο στη γνώση κοινωνικό παράδειγμα, όπως φαίνεται από την έμφαση που δίνουν στα σχολικά επιτεύγματα. Η διαδικασία αυτή απαιτεί την ενσωμάτωση σημαντικού όγκου γνώσεων, οδηγώντας στον αποκλεισμό των νέων που παρουσιάζουν χαμηλότερες γνωστικές ικανότητες. Η απόκτηση γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί τη χρήση γνωστικών ικανοτήτων που είναι πιο προχωρημένες όσον αφορά τη γενίκευση και την αφαίρεση σε σχέση με εκείνες που συνήθως παρουσιάζουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία (Φραγκουδάκη, 1985). Το ορθολογικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη γνωστική και νοητική ανάπτυξη, δίνοντάς της προτεραιότητα έναντι των αισθητικών και δημιουργικών, σωματικών και κινητικών, καθώς και κοινωνικών και διαπροσωπικών πτυχών. Είναι κυρίως αυτή η πτυχή του αναλυτικού προγράμματος που συμβάλλει στην εμφάνιση προκλήσεων που σχετίζονται με το σχολείο. Το ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τυπικά μεταδίδει στους μαθητές επικοινωνιακή γνώση, η οποία περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με γεγονότα, αντικείμενα και καταστάσεις. Ωστόσο, δεν εξοπλίζει τους μαθητές με γνώσεις διαδικασίας, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική εκτέλεση γνωστικών δραστηριοτήτων και τη διευκόλυνση του μετασχηματισμού των πληροφοριών σε απο-

κτηθείσα γνώση. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο και η έλλειψη ακαδημαϊκής επιτυχίας μπορούν να αποδοθούν στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες που θέτει το καθιερωμένο πρόγραμμα σπουδών. Υπάρχουν μέθοδοι για τον εντοπισμό και τον χαρακτηρισμό της απόκλισης μεταξύ της κατανόησης και της επίδοσης ενός ατόμου και των προδιαγεγραμμένων απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών. Το παιδί καλείται να τηρήσει το καθορισμένο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, ωστόσο αποκτά γνώσεις με τρόπο που να αφομοιώνει το πρόγραμμα σπουδών στο προσωπικό του πλαίσιο και να ευθυγραμμίζεται με τα ατομικά του ενδιαφέροντα μέσω της αξιοποίησης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν και της δομής του εκπαιδευτικού προγράμματος υποδεικνύει ότι η ακαδημαϊκή υποεπίδοση μπορεί να αποδοθεί, σε κάποιο βαθμό, σε ελλείψεις στις διδακτικές πρακτικές. Ένα παιδί που αντιμετωπίζει ακαδημαϊκές δυσκολίες μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα παιδί για το οποίο δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση.

Η διαμόρφωση σχολικών προβλημάτων επηρεάζεται τόσο από την ποιότητα της εκπαίδευσης όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον που βιώνουν τα άτομα. Ο χαρακτηρισμός των ατόμων ως ατόμων με αναπηρία ή ως ατόμων με δυσκολίες ενισχύεται από την κοινωνική πίεση, τη διοικητική ανάγκη και την κατανομή των πόρων. Η αξιολόγηση των ελλείψεων δεν πρέπει να υποτιμάται ως προς τη φύση και τη σημασία τους. Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωρίζεται ότι ο βαθμός στον οποίο τα ελλείμματα εκδηλώνονται ως αναπηρίες εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως το πλαίσιο της κατάστασης, οι προσωπικές εμπειρίες και οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Η έννοια της αναπηρίας είναι υποκειμενική και εξαρτάται από διοικητικά κριτήρια αντί να βασίζεται αποκλειστικά στην ανεπάρκεια. Η έννοια που χρησιμοποιείται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 1980) αποσκοπεί στον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων της επισήμανσης στα άτομα αναγνωρίζοντας το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου στη διαμόρφωση των αναπηριών. Η ενσωμάτωση του κοινωνικού πλαισίου χρησιμεύει στην υπογράμμιση των δυνατοτήτων για την ενίσχυση της ευημερίας των ατόμων με αναπηρία με την προσφορά κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζονται στο σχολείο δεν οφείλονται μόνο σε ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά προκύπτουν μάλλον από την αλληλεπίδραση εγγενών και εξωτερικών συνθηκών.

2.1.2 Μαθησιακές Δυσκολίες

Δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτή ορολογία των μαθησιακών δυσκολιών, αυτός είναι ένας γενικευμένος όρος και αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, που γίνονται εμφανείς μέσω σημαντικών δυσκολιών. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα πεδίο που διακρίνεται από ένα τεράστιο και μακροχρόνιο σώμα ερευνητικών ευρημάτων, είναι ένα πεδίο που χαρακτηρίζεται

από μια πληθώρα συγκεχυμένων και ανταγωνιστικών ορολογιών. Οι Luckasson και Reeve (2001) πρότειναν ορισμένους παράγοντες που θα πρέπει να καθοδηγούν την επιλογή της ορολογίας που διέπει τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών. Πρώτον, ένας όρος θα πρέπει να είναι συγκεκριμένος, να επιτρέπει τη διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες αναπηρίες αλλά και να ενισχύει, όσο αυτό είναι εφικτό, την επικοινωνία. Δεύτερον, θα πρέπει να χρησιμοποιείται σωστά και με συνέπεια σε όλες τις ομάδες ενδιαφερομένων, όπως το ιατρικό προσωπικό, τα σχολεία, οι ερευνητές. Τρίτον, θα πρέπει να αντιπροσωπεύει επαρκώς τις τρέχουσες γνώσεις, ενώ παράλληλα θα πρέπει να έχει την ικανότητα να ενσωματώνει νέες γνώσεις καθώς αυτές αναπτύσσονται. Τέταρτον, θα πρέπει να εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς, όπως ο ορισμός, η διάγνωση και ο σχεδιασμός της παροχής παρεμβάσεων. Πέμπτο, θα πρέπει να επικοινωνεί σημαντικές αξίες σχετικά με την ομάδα που ονομάζεται και να είναι αποδεκτή από αυτήν. Δεδομένων των ανταγωνιστικών ορολογιών που χαρακτηρίζουν τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, είναι σαφές ότι κανένας όρος δεν έχει επιτύχει αυτό το καθεστώς.

Έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για το ποικίλο φάσμα δυσκολιών που περιγράφουμε εδώ ως μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, όλοι αυτοί βασίζονται τα τελευταία 50 χρόνια σε δύο βασικά χαρακτηριστικά - ελλείμματα στη διανοητική λειτουργία και ελλείμματα στην προσαρμοστική λειτουργία. Η έννοια της «προσαρμοστικής συμπεριφοράς» οφείλει την προέλευσή της σε μεγάλο βαθμό στην πρωτοποριακή εργασία του Doll για την κοινωνική ωριμότητα (1935). Μελέτησε την κοινωνική επάρκεια και τις πρακτικές δεξιότητες σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και η αρχική του «κλίμακα κοινωνικής ωριμότητας» αναπτύχθηκε και βελτιώθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα στις κλίμακες προσαρμοστικής συμπεριφοράς Vineland (MacKay, 2009). Η εστίαση του Doll ήταν «η λειτουργική ικανότητα του ανθρώπινου οργανισμού για την άσκηση προσωπικής ανεξαρτησίας και κοινωνικής ευθύνης» (Doll, 1953, σ. 10). Η άποψή του ήταν ότι η διάγνωση οποιουδήποτε επιπέδου μαθησιακής δυσκολίας δεν θα πρέπει να βασίζεται μόνο στη μετρούμενη ικανότητα, αλλά μάλλον στην τυπική επίδοση του ατόμου σε βασικές δεξιότητες ζωής σε σχέση με τις γενικές προσδοκίες άλλων ατόμων παρόμοιας ηλικίας. Όταν η Αμερικανική Ένωση για τη Διανοητική Ανεπάρκεια δημοσίευσε το πρώτο της εγχειρίδιο, συμπεριέλαβε τα ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά μαζί με τα ελλείμματα στη μετρούμενη νοημοσύνη (MacKay, 2009). Έδινε έμφαση στο βαθμό στον οποίο τα άτομα ήταν σε θέση να λειτουργούν και να συντηρούνται ανεξάρτητα και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης. Αυτό κατοχυρώθηκε αργότερα στις απαιτήσεις του νόμου του 1975 για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Νόμος του 1975, Public Law 94-142), ο οποίος απαιτούσε να διαπιστωθούν ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά πριν ένα παιδί χαρακτηριστεί ως άτομο με νοητική υστέρηση. Αν και εκφράστηκε με λιγότερο επίσημους όρους, μια παρόμοια ευρεία προσέγγιση για τον ορι-

σμό της «νοητικής αναπηρίας» υιοθετήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο από πολύ νωρίς. Για παράδειγμα, στη Σκωτία, η έκθεση του Συμβουλευτικού Συμβουλίου σχετικά με τους «μαθητές με νοητική ή εκπαιδευτική αναπηρία» τόνισε ότι, αν και πρότεινε τις βαθμολογίες IQ ως οδηγό για την ταξινόμηση, δεν ήταν δυνατόν να ομαδοποιηθούν τα παιδιά σε σαφώς καθορισμένες κατηγορίες μόνο βάσει αυτής της βάσης, αλλά έπρεπε να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες που αφορούσαν τη ζωή του παιδιού, τις προσωπικές του ιδιότητες και τις επιδόσεις του (MacKay, 2009). Οι τρέχουσες κατευθυντήριες γραμμές της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας για τον ορισμό της μαθησιακής δυσκολίας για τους ενήλικες συνεχίζουν αυτή την προσέγγιση (British Psychological Society, 2000). Σε σχέση με την εκπαιδευτική ψυχολογία, δεν υπάρχει ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών που να μπορεί να θεωρηθεί επίσημος ή λογικά καθολικός. Η προσοχή εστιάζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στο πώς αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν καλύτερα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και όχι στις διαγνωστικές κατηγορίες. Παρόλα αυτά, εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη για προσεκτική και ακριβή αξιολόγηση της φύσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν διάφορες ομάδες παιδιών, και οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι γνωρίζουν τον τύπο του παιδιού που υπονοείται από τον όρο «σοβαρές και σύνθετες (ή βαθιές) μαθησιακές δυσκολίες». Πρόκειται ουσιαστικά για την ομάδα εκείνη που ορίζεται στα διεθνή συστήματα ταξινόμησης σήμερα με τον όρο «νοητική καθυστέρηση» και περιγράφεται συνηθέστερα ως διανοητική ή μαθησιακή αναπηρία (MacKay, 2009).

Στο ICD-10 η νοητική υστέρηση ορίζεται από ένα μειωμένο επίπεδο νοητικής λειτουργίας που έχει ως αποτέλεσμα μειωμένη ικανότητα προσαρμογής στις καθημερινές απαιτήσεις του φυσιολογικού κοινωνικού περιβάλλοντος. Το DSM-IV, με τη δική του διατύπωση, ορίζει τη νοητική υστέρηση χρησιμοποιώντας ακριβώς τις ίδιες δύο δομές. Σε σχέση με την προσαρμοστική συμπεριφορά, διευκρινίζει ότι οι διαταραχές της λειτουργικότητας πρέπει να εντοπίζονται σε τουλάχιστον δύο τομείς από έναν κατάλογο που περιλαμβάνει την επικοινωνία του παιδιού, την φροντίδα για τον εαυτό του, τις συνθήκες διαβίωσης στο σπίτι, τις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες που έχει αναπτύξει, τη χρήση των κοινοτικών πόρων, την αυτοκαθοδήγηση, τις λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο, την υγεία και την ασφάλεια. Αυτοί οι καθολικοί ορισμοί αποτελούν τη βάση με βάση την οποία ο όρος «μαθησιακή δυσκολία» έχει ερμηνευθεί στο πλαίσιο του Ηνωμένου Βασιλείου. Στο Valuing People, τη Λευκή Βίβλο που καθορίζει τη στρατηγική της κυβέρνησης για τη μαθησιακή δυσκολία, ορίζεται ότι περιλαμβάνει την παρουσία «σημαντικά μειωμένης ικανότητας κατανόησης νέων ή πολύπλοκων πληροφοριών, εκμάθησης νέων δεξιοτήτων», σε συνδυασμό με «μειωμένη ικανότητα ανεξάρτητης αντιμετώπισης (μειωμένη κοινωνική λειτουργικότητα)» (Department of Health, 2001 στο MacKay, 2009).

2.2 Ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών

2.2.1 Ιατρικοκεντρικοί ορισμοί

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι του Bannatyne και του Myklebust. Ο Bannatyne (1971) ορίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως εξής:

«Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία μάθησης».

Όπως φαίνεται από τον ορισμό ο Bannatyne ταυτίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» σύνδεση που επηρεάζει την ερευνητική και θεραπευτική εργασία πολλών ειδικών μέχρι και σήμερα.

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποίησε τον όρο «ψυχονευρολογικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και σ' αυτή την κατηγορία εντάσσει:

παιδιά που έχουν ικανοποιητική ικανότητα στην κίνηση, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκεία αισθητηριακών ικανοτήτων όπως της ακοής και της όρασης, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, ταυτόχρονα όμως παρουσιάζουν μια ειδική δυσκολία σε ότι αφορά τη διαδικασία μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές επικαλύπτεται και από διάφορες άλλες μορφές υστέρησης.

Αν και γίνεται η χρήση του όρου «ψυχονευρολογικές δυσκολίες» ο Myklebust δεν ταυτίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες με μια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση και επιπλέον δέχεται πως είναι δυνατόν να υπάρχουν και άλλες ανεπάρκειες. Ταυτόχρονα όμως, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη φαινομενολογία (Τζουριάδου, 2015).

2.2.2 Παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί

Οι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί επικεντρώνουν το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών στη σχολική επίδοση και πιο συγκεκριμένα στη δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί στις. Οι πιο γνωστοί παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί είναι της Bateman (1965) και του Kirk (1972). Η Bateman ορίζει το πρόβλημα ως εξής:

«Παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται, όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα».

Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Η Bateman δίνει έμφαση στη διάσταση της διακύμανσης, της διαφοροποίησης δηλαδή, ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση.

Πιο γνωστός όμως παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός είναι αυτός του Samuel Kirk ο οποίος ενσωματώθηκε στο νόμο 91/230 των ΗΠΑ, (Children with Specific Learning Disabilities Act, 1969).

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση». Με τον ορισμό αυτό καθιερώθηκε η περιοχή των Μαθησιακών Δυσκολιών σαν περιοχή της Ειδικής Εκπαίδευσης και χρησίμευσε ως πλαίσιο δημιουργίας Ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Πιο πρόσφατα (1983) οι Kirk & Gallagher όρισαν κριτήρια καθορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, τα οποία ενσωματώθηκαν στον παραπάνω ορισμό (αναθεωρημένος ορισμός). Έτσι σύμφωνα με το νόμο 941- 142/1977 των ΗΠΑ μια μαθησιακή δυσκολία «...σημαίνει μια ανεπάρκεια σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να οφείλεται σε κάποια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής ορθογραφίας ή μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και εξελικτική αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει εκείνα τα παιδιά των οποίων το πρόβλημα μάθησης είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχεται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες (Office of Education, 1987).

Ο ορισμός αυτός αποτελεί την επίσημη έκφραση των ΗΠΑ στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών μέχρι σήμερα και έχει καθιερωθεί από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Τζουριάδου, 2015).

2.2.3 Λειτουργικοί ορισμοί

Μια άλλη προσέγγιση είναι οι λεγόμενοι λειτουργικοί ορισμοί. Οι ορισμοί αυτοί έχουν το πλεονέκτημα να μετατρέπουν θεωρητικές έννοιες σε όρους κατάλληλους για τους επαγγελματίες. Οι

Chalfant & King (1976) αναλύοντας τους υπάρχοντες ορισμούς για τις Μαθησιακές Δυσκολίες συνόψισαν τα εξής 5 κοινά στοιχεία: αποτυχία στα μαθήματα, παράγοντες αποκλεισμού, βιολογικές παράμετροι, ψυχολογικές παράμετροι, διακύμανση.

Κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία προσδιορίζεται με λειτουργικά κριτήρια, τα οποία όμως πολλές φορές είναι δύσκολο να προσδιοριστούν ιδιαίτερα στο επίπεδο των ψυχολογικών παραμέτρων και της διακύμανσης. Ένας ενδεικτικός λειτουργικός ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτός των Hallahan & Kanfman (1976) που υποστηρίζει ότι:

«Θεωρητικά οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας. Αυτός ο ορισμός είναι κοινός για τη δυσλεξία, την υποεπίδοση, την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σ' αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση, που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού».

Στον πιο πρόσφατο ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών κατέληξε το «Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών» (National Joint Committee of Learning Disabilities) των ΗΠΑ (Hamill, 1987), ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα. Στον ορισμό, γίνεται πια αποδεκτός ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε άλλες συνθήκες ανεπάρκειας π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία κ.τ.λ. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών» (Τζουριάδου, 2015).

Το National Joint Committee προχώρησε και στις παρακάτω επισημάνσεις:

A) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν ετερογενή ομάδα διαταραχών που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών λόγου, ανάγνωσης, γραφής, λογικής σκέψης και μαθηματικών ικανοτήτων. Παιδιά με τις δυσκολίες αυτές έχουν επίσης προβλήματα στην αυτορρύθμιση και δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και την αλληλεπίδραση.

B) Η χρήση της λέξης «παιδιά» βάζει όρια στην εφαρμογή του όρου. Κάτι τέτοιο περιορίζει το πρόβλημα στα σχολικά χρόνια και παρακάμπτει την εξελικτική φύση της ανάπτυξης από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ενήλικη ζωή. Είναι λοιπόν, προτιμότερη η χρήση της λέξης «άτομα».

Γ) σχετικά με την αιτιολογία δίνεται έμφαση σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος που έχει τη βάση της σε εγγενείς διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών. Τονίζεται επίσης για πρώτη φορά ο ρόλος του περιβάλλοντος και η σχέση ανάμεσα σ' αυτόν που μαθαίνει και στο περιβάλλον μάθησης. Η θεώρηση αυτή διευκολύνει πολύ την ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων.

Δ) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με πολλαπλές αναπηρίες ή άλλες συνθήκες ανεπάρκειας. Είναι όμως είναι δυνατόν και αρκετά πιθανό να συνυπάρχουν (Τζουριάδου, 2015).

2.3 Ιστορική προσέγγιση Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) αφορά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και ικανοτήτων. Το πρωταρχικό χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών συνεπάγεται προκλήσεις στην ακαδημαϊκή μάθηση εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Από τις αρχικές φάσεις της δημόσιας εκπαίδευσης, καθίσταται εμφανές ότι ένα υποσύνολο παιδιών αποτυγχάνει να επιτύχει τα καθορισμένα κριτήρια που περιγράφονται στο επίσημο, υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που χαρακτηρίζεται από πολυάριθμες τάξεις οργανωμένες σε διάφορα επίπεδα βαθμίδων, από τα οποία οι μαθητές πρέπει να περάσουν διαδοχικά. Η επιστημονική βιβλιογραφία έχει καταγράψει τις παρατηρήσεις που έκαναν Βρετανοί γιατροί, μεταξύ των οποίων ο Pringle Morgan (1896), παθολόγος, και ο James Hinshelwood (1895, 1896, 1907, 1917), οφθαλμίατρος, από τα τέλη του 19ου αιώνα. Αυτοί οι γιατροί περιέγραψαν μια αινιγματική και επίμονη αδυναμία ορισμένων ευφυών παιδιών σχολικής ηλικίας να αποκτήσουν βασικές ικανότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας, παρά τις φιλότιμες προσπάθειές τους. Σύμφωνα με τον Αναστασίου (2005), μέχρι το έτος 1909 είχαν καταγραφεί συνολικά 41 ανάλογες περιπτώσεις στην Ευρώπη και την Αμερική.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών αφορά την εκδήλωση δυσκολιών σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες με τρόπο απροσδόκητο και απρογραμματίστο. Η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ των δυσκολιών ανάγνωσης και ορθογραφίας ενός παιδιού και της ψυχολογικής γνωστικής του ικανότητας δεν εξηγείται από άλλους διακριτούς παράγοντες, όπως αισθητηριακές βλάβες ή ανεπαρκείς διδακτικές μεθόδους. Παρόλο που το παιδί επιδεικνύει σημάδια ευφυΐας, όπως ικανή λεκτική επικοινωνία και επιτυχημένη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες με συνομηλίκους, η εξέταση του γραπτού του έργου εγείρει αμφιβολίες ως προς τη συγγραφή του από το ίδιο άτομο. Τα μαθησιακά προβλήματα συνήθως δεν οφείλονται αποκλειστικά στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Ο Morgan (1896/1996) παρατήρησε μια πρώιμη διάκριση μεταξύ της γνωστικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης σε ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

που σχετίζονται με τη γραφή. Η παρατήρηση αυτή υποστηρίζεται από τη μαρτυρία του επί χρόνια δασκάλου του παιδιού, ο οποίος παρατήρησε ότι «αν η διδασκαλία βασιζόταν αποκλειστικά στη λεκτική επικοινωνία, το παιδί θα διακρινόταν ως ο πιο έξυπνος μαθητής του σχολείου». Ο Hinshelwood (1907) παρέχει μια παραπομπή για να υποστηρίξει την περίπτωση τεσσάρων μικρότερων αδελφών μέσα σε μια οικογένεια ανθρακωρύχων που αποτελούνταν από έντεκα παιδιά. Αυτά τα τέσσερα αδέλφια, σε αντίθεση με τα επτά αδέλφια τους, αντιμετώπιζαν σημαντικές προκλήσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Τόσο ο Morgan όσο και ο Hinshelwood θα παρατηρήσουν όχι μόνο τις τυπικές γνωστικές ικανότητες αυτών των παιδιών, αλλά και την έλλειψη οπτικών διαταραχών και τη χρόνια απάθεια προς τα φιλοσοφικά ζητήματα. Ο Αναστασίου (2005) σημειώνει επίσης το αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο σχολικής φοίτησης και τον αυστηρό χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης των παιδιών που είδαν.

Ο Hinshelwood εξέφρασε την ανησυχία του για τον συνεχή εξευτελισμό που βίωνε ένα 12χρονο αγόρι με μέτριες γνωστικές ικανότητες, το οποίο, παρά τα επτά χρόνια τυπικής εκπαίδευσης, είχε επιτύχει μόνο μια ικανότητα ανάγνωσης αντίστοιχη με εκείνη ενός μαθητή της δεύτερης τάξης του δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τον Coles (1987), ο νεαρός βίωσε άγχος λόγω της γελοιοποίησης που αντιμετώπιζε από τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια των αναγνωστικών συνεδριών στην τάξη, με αποτέλεσμα την περαιτέρω μείωση των αναγνωστικών του ικανοτήτων. Η σύσταση του Hinshelwood προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος διαθέτει έντονη κλίση προς τις ιστορικές πτυχές της ειδικής αγωγής, θα συνεπαγόταν την αποχή από κάθε πρόσθετη προσπάθεια να υποχρεωθεί το αγόρι να συμμετάσχει στην ανάγνωση στην τάξη μαζί με τους συνομηλίκους του. Αντίθετα, συνιστάται να του παρέχονται εξατομικευμένες και συχνές διδακτικές συνεδρίες μικρότερης διάρκειας, σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες σε διάρκεια. Σύμφωνα με τα ευρήματα του Hinshelwood, κατά τη διάρκεια των δύο επόμενων ακαδημαϊκών ετών, ο άνδρας μαθητής επέδειξε αξιοσημείωτη πρόοδο στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Συγκεκριμένα, πέτυχε το επίπεδο της 4ης τάξης του δημοτικού σχολείου και έκανε σημαντικά βήματα στις αναγνωστικές του ικανότητες, που αντιστοιχούν σε πρόοδο δύο ετών. Αυτό υποδηλώνει ότι μέσα σε διάστημα δύο ετών, πέτυχε το ίδιο επίπεδο προόδου που τυπικά θα χρειαζόταν επτά χρόνια για να επιτευχθεί σε ένα σχολικό περιβάλλον (Αναστασίου, 2005).

Από την αρχή υπήρξε ένα αξιοσημείωτο επιστημονικό και επαγγελματικό ενδιαφέρον για τις δευτερογενείς συναισθηματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σημαντικές ακαδημαϊκές δυσκολίες. Σε απάντηση, οι διευθυντές των σχολείων, οδηγούμενοι από την επιτακτική ανάγκη να αναλάβουν δράση, φαίνεται να θεωρούν την εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία εφαρμόζεται απομονωμένη από τους άλλους μαθητές, ως μια πιθανή λύση. Είναι αξιοσημείωτο ότι από την αρχή του 20ού αιώνα, που συνέπεσε με την έλευση της ευρείας εκπαίδευσης, η εστίαση στις προκλήσεις που σχετίζονται με τη γραφή επεκτάθηκε πέρα από την απλή

ακαδημαϊκή διδασκαλία. Η ανησυχία αυτή περιλαμβάνει το ευρύτερο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής ευημερίας και της συνολικής ψυχικής υγείας των παιδιών. Κατά συνέπεια, η προσοχή στρέφεται στις δυσμενείς επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες υποβάλλουν τα παιδιά στην αγωνία των εκπαιδευτικών αποτυχιών και στην τακτική εμπειρία μιας συχνά μη υποστηρικτικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά από τις δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (Anastasiou, 2005).

Σε σχέση με το εκπαιδευτικό ίδρυμα, έχει παρατηρηθεί ότι, μετά την καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης, υπήρξαν περιπτώσεις όπου οι ποικίλες μαθησιακές ανάγκες ορισμένων παιδιών δεν αντιμετωπίστηκαν επαρκώς από το σχολείο, παρά το γεγονός ότι η καθημερινή τους συμπεριφορά θεωρήθηκε φυσιολογική εκτός συγκεκριμένων μαθημάτων (Αναστασίου, 2005).

Η αρχική φάση της έρευνας στον τομέα αυτό ολοκληρώνεται με τη μονογραφία του Hinshelwood (1917) με τίτλο «Συγγενής λεκτική τύφλωση». Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, παρέχεται μια θεμελιώδης απεικόνιση του φαινομένου, μαζί με μια νευροβιολογική επεξήγηση. Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί οι βάσεις για τη διαδικασία διάγνωσης ή αναγνώρισης των παιδιών που αντιμετωπίζουν προκλήσεις στη γραφή (κοινώς γνωστή ως δυσλεξία) (Critchley, 1970). Τόσο ο Morgan όσο και ο Hinshelwood διεξήγαγαν μια έρευνα που επικεντρώθηκε αποκλειστικά στην απόδοση των δυσκολιών ανάγνωσης σε εντοπισμένη βλάβη σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη γλώσσα, ιδίως στη γωνιακή έλικα. Υποστήριξαν την άποψη ότι οι δυσκολίες αυτές έχουν συγγενή προέλευση. Ο Morgan θα καταγράψει την περίπτωση ενός παιδιού που παρατήρησε και το οποίο παρουσίασε τύφλωση γραμμάτων (caecitas litteralis) κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της εκπαίδευσής του. Σε παρόμοιο πνεύμα, ο Hinshelwood θα συζητήσει εκτενώς την έννοια της «συγγενούς λεκτικής τύφλωσης». Αυτό το τυχαίο περιστατικό δεν ήταν αποτέλεσμα της τύχης. Υπήρχε μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών και από τα γραπτά τους κείμενα προκύπτει ότι διέθεταν γνώσεις σχετικά με το έργο του Γερμανού ιατρού Kussmaul (1978). Ο Kussmaul εισήγαγε τον όρο «caecitas verbalis», ο οποίος αφορά περιπτώσεις όπου ενήλικες αφασικοί παρουσιάζουν απώλεια της ικανότητας ανάγνωσης μετά από βλάβη στην αριστερή γωνιακή έλικα. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι κατά τα πρώτα χρόνια του αιώνα, υπήρχε έλλειψη τεχνολογικών μέσων για την εξέταση των εγκεφάλων ζωντανών ατόμων, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η άμεση διερεύνηση και τεκμηρίωση των υποτιθέμενων εγκεφαλικών βλαβών ή δυσλειτουργιών. Σύμφωνα με τον Αναστασίου (2005), οι ιδέες που πρότειναν οι Morgan και Hinshelwood ήταν εντελώς υποθετικές και βασιζόνταν σε αναλογικό συλλογισμό. Για να διευκρινιστεί, μια συγκεκριμένη γραμμή συλλογισμού παραλληλίζει περιπτώσεις ενήλικων ατόμων με τεκμηριωμένη εγκεφαλική βλάβη, συγκεκριμένα αφασικών, με περιπτώσεις που αφορούν νέους που έχουν αναπτυξιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Το σκεπτικό που παρουσιάζεται σε αυτό το επιχείρημα είναι εγγενώς μηχανιστικό και αντικατοπτρίζει μια ολοκληρωμένη

προοπτική για τη σχέση μεταξύ του εγκεφάλου και της συμπεριφοράς. Υποστηρίζει ότι εάν η εξασθένιση της ικανότητας ανάγνωσης προκύπτει από βλάβη στην (αριστερή) έλικα του φλοιού του φλοιού, τότε οι όποιες προκλήσεις αντιμετωπίζονται στην ανάγνωση μπορούν να αποδοθούν σε βλάβη στην (αριστερή) έλικα του φλοιού του φλοιού του φλοιού του φλοιού. Με άλλα λόγια, ακολουθεί τη λογική ότι αν ένας συγκεκριμένος παράγοντας οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, τότε οποιοσδήποτε περιπτώσεις αυτού του αποτελέσματος μπορούν πάντα να αποδοθούν στον συγκεκριμένο παράγοντα (Αναστασίου, 2005).

Ο Coles (1987) θα ασκήσει κριτική στο έργο του Hinshelwood, υποστηρίζοντας ότι δεν διερεύνησε επαρκώς εναλλακτικές υποθέσεις, ιδίως σε σχέση με τα τέσσερα αδέρφια. Αυτές οι εναλλακτικές υποθέσεις περιλαμβάνουν την οικονομική φτώχεια, την έλλειψη γονικής φροντίδας και εμπλοκής στο πλαίσιο μιας πολυμελούς οικογένειας και την πιθανή κόπωση που προκύπτει από την ανατροφή μεγαλύτερων παιδιών. Αυτές οι υποθέσεις είναι εύλογες με βάση το «ατομικό και οικογενειακό ιστορικό» των παιδιών, όπως παρατηρήθηκε από τον Hinshelwood. Ο Coles (1987) θα ασκούσε επίσης κριτική στον χειρισμό της υπόθεσης που αφορούσε το 12χρονο παιδί από τον Hinshelwood, συγκεκριμένα για την παράλειψη ερευνών σχετικά με τις πιθανές συνέπειες της «δυσλεξίας» απαίτησης του σχολείου για καθημερινή ανάγνωση δυνατά, όπως την αντιλαμβάνεται ο Coles (Αναστασίου, 2005).

Ο Hinshelwood, εν τω μεταξύ, ακολουθούσε την κυρίαρχη ιατρική και αναγνωριστική ιδεολογία της εποχής του. Προς το τέλος του 18ου αιώνα, ο βιεννέζος ανατόμος Gall συνέταξε έναν κατάλογο ψυχοδιανοητικών ικανοτήτων που περιλάμβανε τη λεκτική μνήμη, τη γλωσσική ευαισθησία, καθώς και εννοιολογικές κατηγορίες οιονεί φιλοσοφικού χαρακτήρα, όπως η στοργή για τους απογόνους, η τάση για διαμάχες, η αυτοεκτίμηση, η ευσυνειδησία, η υπεροψία, οι υλιστικές τάσεις και η θρησκευτική αφοσίωση. Η φρενολογική θεωρία του Gall έθετε μια συσχέτιση μεταξύ κάθε ψυχοδιανοητικής κλίσης και ενός συγκεκριμένου τμήματος του εγκεφαλικού φλοιού. Σύμφωνα με αυτή την ιδέα, η επιφάνεια του ανθρώπινου κρανίου θεωρήθηκε ότι αντανάκλα με ακρίβεια τις υποκείμενες περιοχές του φλοιού που σχετίζονται με αυτές τις ικανότητες (Lanteri-Laura, 1999). Παρά την τελική ταξινόμησή της ως ψευδοεπιστημονικής θεωρίας, η φρενολογία, κατά τα τέλη του 19ου αιώνα, έγινε μάρτυρας της τεκμηρίωσης της συσχέτισης μεταξύ της συμπεριφοράς, συγκεκριμένα της εκφοράς και της κατανόησης της ομιλίας, και του εγκεφαλικού φλοιού από τους Broca (1865) και Wernicke (1874). Η συσχέτιση αυτή, η οποία σήμερα είναι ευρέως αποδεκτή, υποστηρίχθηκε από συγκεκριμένες ερευνητικές παρατηρήσεις (Αναστασίου, 2005).

Στη συνέχεια, η έννοια της συσχέτισης μεταξύ των γνωστικών λειτουργιών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του εγκεφαλικού φλοιού τεκμηριώθηκε περαιτέρω, καθιερώνοντας ένα παράδειγμα για τη γνωστική έρευνα και διερεύνηση που αναγνωρίζεται ευρέως ως έγκυρο, πολύτιμο και γόνιμο. Η σημερινή κατανόηση της φύσης αυτής της σχέσης ποικίλλει μεταξύ των μελετητών

στον τομέα των νευρογνωστικών επιστημών. Παρ' όλα αυτά, η εφαρμογή αυθαίρετου αιτιώδους αναγωγισμού για την εξήγηση ορισμένων συμπεριφορών, οι οποίες μπορούν δυνητικά να επινοηθούν εντός του εγκεφαλικού φλοιού με τη χρήση μηχανιστικών αρχών αιτίου-αποτελέσματος, έχει συνδεθεί με πολυάριθμες ελλείψεις στη μελέτη. Εκτός από τις ευρέως αναγνωρισμένες περιοχές Broca και Wernicke, οι οποίες έχουν μελετηθεί εκτενώς και έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζονται σημαντικά με τη γλωσσική συμπεριφορά, έχουν προταθεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και διάφορες άλλες περιοχές του εγκεφάλου. Για παράδειγμα, ο Exner (1881) πρότεινε την ύπαρξη μιας συγκεκριμένης περιοχής υπεύθυνης για τη γραφή, ενώ ο Henschen εντόπισε ένα κέντρο για τους αριθμητικούς υπολογισμούς. Το αποκορύφωμα του ισομορφισμού αποτέλεσε παράδειγμα ο περιφήμος χάρτης που δημιούργησε ο Γερμανός ψυχίατρος Kleist (1934, 1959), ο οποίος υποτίθεται ότι απεικόνιζε τη λειτουργική οργάνωση του εγκεφάλου, περιλαμβάνοντας περιοχές αφιερωμένες στις γνωστικές ικανότητες, καθώς και τις προσωπικές, κοινωνικές και θρησκευτικές πτυχές του εαυτού του ατόμου. Το φαινόμενο της εντοπισμένης σκέψης έχει τεκμηριωθεί ότι περιλαμβάνει τόσο επιτεύγματα όσο και αποτυχίες, συμπεριλαμβανομένων περιπτώσεων οδυνηρής φύσης, όπως τα ιστορικά περιστατικά της ψυχοχειρουργικής και των λοβοτομών, τα οποία χρησιμεύουν ως εξέχον παράδειγμα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτό δεν αποτελεί έγκυρη αιτιολόγηση για ένα ανεδαφικό είδος ολισμού. Το ολιστικό πρόγραμμα που ανέπτυξε ο Karl Lashley, όπως καταδεικνύεται από τη θεωρία του για τη μνήμη, αποσκοπούσε στη διανομή της μνήμης σε ολόκληρο τον εγκέφαλο. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή αποδείχθηκε τελικά ανεπιτυχής (Anastasiou, 2005).

Συνοψίζοντας, κατά τη διάρκεια της αρχικής φάσης, δημιουργούνται οι βάσεις για το εννοιολογικό πλαίσιο που περιβάλλει τις μαθησιακές δυσκολίες. Το πλαίσιο αυτό βασίζεται σε ένα ιατρικό, τοπικό και αναγωγιστικό μοντέλο νευροβιολογικής κερδοσκοπίας. Το μοντέλο αυτό προσφέρει μια απλή αλλά αναπόφευκτη εξήγηση για την εμφάνιση απροσδόκητων δυσκολιών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Αναστασίου, 2005).

Το ιστορικό αρχείο αποκαλύπτει ότι η ιατρική παρέμβαση έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής, καθώς και ευρύτερων προκλήσεων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή μάθηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το ιατρικό επιστημονικό παράδειγμα θα είναι επίσης εμφανές στο θεσμοθετημένο πεδίο της παροχής ψυχοεκπαιδευτικών υπηρεσιών, που περιλαμβάνει την αξιολόγηση και τη θεραπεία ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, δεν είναι τυχαίο ότι στο εσωτερικό της χώρας μας, η διαμόρφωση, η διάταξη και η λειτουργία των ιατρικών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εμφανίζουν μια έντονα ιατροκεντρική φιλοσοφία και κατεύθυνση, λειτουργώντας ως πρότυπα για την παροχή ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Αναστασίου, 2005).

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες», φαίνεται να προέρχεται από τις Ηνωμένες Πολιτείες. Παρ' όλα αυτά, η προαναφερθείσα έννοια των «απρόβλεπτων μαθησιακών δυσκολιών» είχε τις ρίζες της σε ένα ευρύτερο γεωγραφικό πεδίο και σε μεγαλύτερη ιστορική διάρκεια. Η εν λόγω έννοια είναι βαθιά ριζωμένη στα ιστορικά θεμέλια του δημόσιου υποχρεωτικού σχολικού συστήματος.

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» εισήχθη αρχικά από τους Samuel Kirk και Barbara Bateman (1962/1963) σε μια δημοσίευση με τίτλο «Exceptional Children». Αυτή η ορολογία προτάθηκε ως υποκατάστατο των μη λειτουργικών περιγραφών που χρησιμοποιούνταν προηγουμένως, όπως «παιδιά με αντιληπτική αναπηρία» και «ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη», μεταξύ άλλων, οι οποίες θεωρούνταν υποτιμητικές για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Farnham-Diggory, 1992). Μια σημαντική συνάντηση πραγματοποιήθηκε από τον Kirk στις 6 Απριλίου 1963 στο Σικάγο, στην οποία συμμετείχαν γονείς και εμπειρογνώμονες. Στην ομιλία του, ο Kirk αναφέρθηκε στην άφθονη σειρά ορολογιών που επικρατούσαν εκείνη την εποχή και αφορούσαν τις εγκεφαλικές λειτουργίες. Προχώρησε στην απόρριψή τους με την αιτιολογία ότι η άμεση εξέταση των εγκεφαλικών διεργασιών ήταν ανέφικτη, καθιστώντας έτσι την ακρίβεια των όρων αυτών αβέβαιη. Επιπλέον, με την ιδιότητά τους ως διαγνωστικής ορολογίας, οι φράσεις αυτές απέτυχαν να προσδιορίσουν τον συγκεκριμένο τομέα στον οποίο θα έπρεπε να στοχεύει η θεραπεία, καθιστώντας έτσι χωρίς πρακτική χρησιμότητα. Ωστόσο, ο Kirk εξέφρασε τη διαφωνία του με τη φράση «αναπηρία ανάγνωσης», υποστηρίζοντας ότι δεν είχε το απαραίτητο εύρος για να συμπεριλάβει με ακρίβεια το φάσμα των διαθέσιμων θεραπευτικών επιλογών. Σύμφωνα με την Αναστασίου (2005), ο Kirk τάχθηκε υπέρ της χρήσης του όρου «μαθησιακές δυσκολίες», λόγω του ευρέος γνωστικού του πεδίου και της δυνατότητάς του να παρέχει καθοδήγηση για τις διαγνωστικές, εκπαιδευτικές και διοικητικές διαδικασίες που σχετίζονται με την κατάσταση αυτή.

Ο Kirk φάνηκε να έχει συλλάβει με ακρίβεια το επικρατούν πνεύμα της εποχής του. Ο όρος «άτομα με μαθησιακές δυσκολίες» υιοθετήθηκε ευρέως από γονείς και επαγγελματίες. Στη συνέχεια, σημαίνουσες ομάδες υπεράσπισης, μαζί με ένα κοινωνικό κίνημα αποτελούμενο από παρόμοιες ενώσεις και οργανώσεις, υποστήριξαν αποτελεσματικά τη θεσμική και νομοθετική αναγνώριση αυτού του ξεχωριστού πληθυσμού ως μια νέα κατηγορία ατόμων με αναπηρία. Η καθιέρωση έγινε το 1968, μια χρονιά που σημαδεύτηκε από σημαντικές προκλήσεις στην επιδίωξη εκπαιδευτικών και ευρύτερων κοινωνικών μετασχηματισμών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το έτος αυτό σημαδεύτηκε από προκλήσεις που αφορούσαν τις φυλετικές διακρίσεις, καθώς και από την εμφάνιση ενός εξέχοντος κινήματος που υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων που βρίσκονται σε ιδρύματα ή έχουν διαγνωστεί με ψυχική ασθένεια. Μέσα στο κυρίαρχο πλαίσιο του κινήματος κατά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το Υπουργείο Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών αναγνώρισε την εμφάνιση μιας νέας ταξινόμησης

που αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το έτος 1970 υπήρξε μάρτυρας της θέσπισης του ομοσπονδιακού νόμου 91-230, ο οποίος λειτούργησε ως καταλύτης για τη δημιουργία ερευνητικών προγραμμάτων, πρωτοβουλιών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των παιδιών, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και τη διάθεση σημαντικών οικονομικών πόρων με στόχο την υποστήριξη παιδιών με «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Σύμφωνα με την Αναστασίου (2005), ήδη από το 1968-1969, συνολικά 120.000 αμερικανικά παιδιά ήταν εγγεγραμμένα σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης ειδικά σχεδιασμένα για άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, η ψήφιση του σημαντικού νόμου 94-142 το 1975 αποτέλεσε κομβική στιγμή για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις Ηνωμένες Πολιτείες, καθώς διεύρυνε την ένταξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Η ομάδα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες έχει τη δυνατότητα να ξεπεράσει γρήγορα άλλες κατηγορίες όσον αφορά το μέγεθος του πληθυσμού μεταξύ των ατόμων με αναπηρία.

Αυτές οι εξελίξεις στερούνται σημασίας σε ένα περιορισμένο πεδίο του αμερικανικού περιβάλλοντος. Η εμφάνιση πανεπιστημιακών εδρών, επιστημονικών δημοσιεύσεων και ερευνητικών κέντρων αφιερωμένων στη μελέτη των μαθησιακών διαταραχών καταλύει ένα σημαντικό κύμα επιστημονικής έρευνας. Εκτός από τις επιστημονικές τους επιπτώσεις, οι εξελίξεις αυτές έχουν ευρύτερη κοινωνική σημασία. Η επιστήμη είναι ένας εξέχων κοινωνικός θεσμός που είναι βαθιά ενσωματωμένος στον ιστό της κοινωνίας. Η επιρροή της επεκτείνεται πέρα από τον τομέα της και έχει σημαντικό αντίκτυπο σε διάφορους άλλους κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτος πολλαπλασιασμός των νέων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένων των δωματίων πόρων που ενσωματώθηκαν στα συμβατικά σχολεία, σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες. Η εκφορά φράσεων όπως «έχω δυσλεξία» ή «είμαι παιδί με μαθησιακές δυσκολίες» θα βρίσκει όλο και μεγαλύτερη απήχηση εντός και εκτός εκπαιδευτικών πλαισίων. Αυτό έχει ως στόχο να εξουδετερώσει τους αρνητικούς συνειρμούς του να θεωρείται κανείς μη ευφυής ή χωρίς κίνητρα. Η υιοθέτηση μιας νέας ταυτότητας διευκολύνεται αβίαστα, με περιορισμένη παρουσία κοινωνικής αποδοκμασίας, και παρέχει στα άτομα νομική προστασία, εκπαιδευτικά δικαιώματα και πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1970, το κράτος πρόνοιας στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες ευδοκίμωσε. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες, άρχισαν να δημιουργούν οργανώσεις υποστήριξης, όπως λέσχες, ενώσεις, εταιρείες και οργανισμούς. Αυτές οι πρωτοβουλίες είχαν ως στόχο να υποστηρίξουν τη νομοθεσία χωρίς αποκλεισμούς, προκειμένου να προωθηθεί η ισότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Σύμφωνα

με τον Kirk (1973, σ. 3), στο θεμελιώδες έργο του για την «Εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών», υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση σε κάθε κοινωνία αποτελεί άμεση εκδήλωση της πολιτικής της φιλοσοφίας. Ο Kirk υποστηρίζει περαιτέρω ότι η δημοκρατική φιλοσοφία συνεπάγεται την πεποίθηση ότι κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή τις αναπηρίες του, πρέπει να έχει ίσες ευκαιρίες μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει τα παιδιά που θεωρούνται φυσιολογικά, καθώς και εκείνα που μπορεί να έχουν μειονεξίες, όπως να έχουν προβλήματα όρασης ή ακοής, σωματική αναπηρία ή να διαθέτουν μοναδικές μαθησιακές ικανότητες. Το φαινόμενο των «ειδικών μαθησιακών δυσκολιών» επεκτείνεται πλέον στην Ευρώπη, τη Βόρεια Αμερική, την Αυστραλία και τη χώρα μας. Σύμφωνα με τον Αναστασίου (2005), φαίνεται ότι η δεκάρα που πέταξε ο Kirk στον αέρα στο Σικάγο μεταξύ των ετών 1962-63, στη συνέχεια κατέβηκε και ήρθε να αναπαυθεί σε διάφορα σημεία του πλανήτη.

Στη σύγχρονη ελληνική νομοθεσία, ο εν λόγω όρος ενσωματώθηκε επίσημα με την ψήφιση του νόμου 2817 το έτος 2000. Η ειδική γλώσσα που χρησιμοποιείται στο νόμο αναφέρεται σε «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», που περιλαμβάνουν καταστάσεις όπως η δυσλεξία. Τα άτομα που παρουσιάζουν «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τον λόγο και την ομιλία αναγνωρίζονται, μεταξύ άλλων κατηγοριών, ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως περιγράφεται στον Νόμο 2817/2000. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών με δυσλεξία ισχύουν εδώ και αρκετό καιρό. Συγκεκριμένα, από τις 30 Μαΐου 1978, το προεδρικό διάταγμα Π.Δ. 420/78, άρθρο 9, ασχολείται με το θέμα της αντικατάστασης των γραπτών εξετάσεων με προφορικές. Το εν λόγω διάταγμα ορίζει ότι οι μαθητές λυκείου που έχουν διαγνωστεί με ειδική διαταραχή του λόγου, όπως η δυσλεξία, μπορούν να λάβουν μέρος σε προφορικές εξετάσεις, εφόσον προσκομίσουν ειδική διαγνωστική έκθεση από ιατρικό και παιδαγωγικό κέντρο ή σταθμό. Η έκθεση αυτή θα πρέπει να αποδεικνύει ότι οι επιδόσεις τους σε μαθήματα δεν μπορούν να αξιολογηθούν με ακρίβεια μέσω γραπτών δοκιμασιών. Οι κανονισμοί αυτοί περιγράφονται στη δημοσίευση της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας το 1992, σελίδες 101-102. Σύμφωνα με το άρθρο 4 παράγραφος 7 του Προεδρικού Διατάγματος 465/81, ο εν λόγω κανόνας θα κάλυπτε το σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ορίζει ότι τα άτομα με ειδικές διαταραχές του λόγου, όπως η δυσλεξία, πρέπει να υποβάλλονται σε κατάλληλες αξιολογήσεις, είτε προφορικά είτε γραπτά, με βάση τις αντίστοιχες ικανότητές τους. Σε συνέχεια της υπουργικής απόφασης που περιγράφεται στο ΦΕΚ 163/22-3-84 τεύχος 238/1988, και συγκεκριμένα στο άρθρο 13, τα άτομα με δυσλεξία θα έχουν τη δυνατότητα να υποβληθούν είτε σε προφορική είτε σε γραπτή εξέταση από εξειδικευμένη επιτροπή με σκοπό την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το προνόμιο αυτό εξαρτάται από την υποβολή ολοκληρωμένης διαγνωστικής έκθεσης από ιατρικό και παιδαγωγικό κέντρο ή σταθμό. Επιπλέον, σύμφωνα με την οδηγία Φ142/Β3/7104/19-2-1990, οι μαθητές που πάσχουν

από δυσλεξία θα μπορούν να συμμετέχουν σε προφορικές εξετάσεις στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Anastasiou, 2005).

2.4 Αιτιοπαθογένεια Μαθησιακών Δυσκολιών

Μεταθανάτιες (postmortem) κυτταρο-αρχιτεκτονικές μελέτη των δομών του εγκεφάλου αλλά και της ενεργοποίησής τους στη διάρκεια επιμέρους γνωστικών λειτουργιών, επιβεβαιώνουν ότι υπάρχουν ανατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες στην κατασκευή του εγκεφάλου ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Kalat, 1998 όπ.αναφ.στο Μιχαλόπουλος, χ.χ).

Έρευνες των Stein & Fowler (1983-1985) βρήκαν ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (68%) των δυσλεξικών παιδιών παρουσίαζαν προβλήματα ελέγχου της σύγκλισης των οφθαλμών τους. Προχωρώντας ακόμα περισσότερο, υποστήριξαν ότι χρησιμοποιώντας ειδικά γυαλιά που υποχρεώνουν σε μονόφθαλμη όραση τον αναγνώστη, υπάρχει βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας (Αναστασίου, 1998 όπ.αναφ.στο Μιχαλόπουλος, χ.χ).

Και οι δυο παραπάνω προσεγγίσεις έχουν δεχτεί αρνητικές κριτικές και έχουν αμφισβητηθεί από πολλούς, οι οποίοι προβάλλουν κυρίως το ερώτημα κατά πόσο αυτές οι ασυνήθιστες και ιδιαίτερες οφθαλμικές κινήσεις που παρατηρούνται και καταγράφονται στα δυσλεξικά άτομα, αποτελούν την αιτία όπως υποστηρίζεται ή απλά το αποτέλεσμα (Fischer, Bissaldi & Otto, 1993 όπ.αναφ.στο Μιχαλόπουλος, χ.χ). Σε ό,τι αφορά στις έρευνες για το διοφθαλμικό έλεγχο αμφισβητήθηκε η εγκυρότητα του Dunlop test που χρησιμοποιήθηκε, αφού θεωρήθηκε ότι οι λανθασμένες απαντήσεις των ατόμων με δυσλεξία μπορεί να οφειλόταν στη μη κατανόηση των λεκτικών παραμέτρων του τεστ, Miles (1992 όπ.αναφ.στο Μιχαλόπουλος, χ.χ).

Η οδός αυτή μεταφοράς πληροφοριών από το μάτι στον εγκέφαλο είναι υπεύθυνη για τη μεταφορά γρήγορων και χαμηλής αντίθεσης οπτικών πληροφοριών, όπως αυτή που απαιτείται κατά τη διαδικασία του διαβάσματος (Kalat, 1988 όπ.αναφ.στο Μιχαλόπουλος, χ.χ.).

Οι αιτιολογικοί παράγοντες της μαθησιακής δυσκολίας εξηγούνται από πέντε μοντέλα (Gopinath & Mathew, 2017).

a. Το μοντέλο της διαφοράς: Αναφέρει ότι οι διαφορές στις γνωστικές ικανότητες του κάθε ατόμου φαίνεται να κατανέμονται κανονικά σε έναν δεδομένο πληθυσμό και οι μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από τη φυσική εμφάνιση ανεπαρκώς ανεπτυγμένων γνωστικών δεξιοτήτων.

b. Το μοντέλο του ελλείμματος: Υποστηρίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με οργανοληπτικές καταστάσεις που παρεμποδίζουν τη μάθηση. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν μικτή εγκεφαλική κυριαρχία, όχι καλή ανάπτυξη ή ασθένεια του εγκεφάλου, αιθουσαίες δυσκολίες και οφθαλμικές δυσκολίες.

c. Το μοντέλο της καθυστέρησης: Σ' αυτό το μοντέλο, οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με ανωριμότητα στην απο-ανάπτυξη, κάτι το οποίο θα επιλυθεί και στην πορεία θα αναπτυχθούν ακαδημαϊκές δεξιότητες.

d. Το μοντέλο της διαταραχής: Οι εξωγενείς παράγοντες όπως το άγχος ή η κατάθλιψη διαταράσσουν τη μαθησιακή διαδικασία.

e. Το προσωπικό-ιστορικό μοντέλο: Υποθέτει ότι ο δεν έχουν κατακτηθεί από τον μαθητή οι βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη μάθηση εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με το περιβάλλον, όπως η αποτυχία στη διαδικασία διδασκαλίας ή μάθησης.

Τα μοντέλα αυτά προσφέρουν διάφορες εξηγήσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες και κανένα μοντέλο δεν θα μπορούσε να δώσει πλήρεις εξηγήσεις για τις δυσκολίες. Τα μοντέλα δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενα και στοιχεία κάθε αιτίας μπορεί να συνδέονται με άλλες αιτίες. Αυτό θα ήταν ενδεικτικό ότι η μαθησιακή αναπηρία είναι πολυπαραγοντική (Gopinath & Mathew, 2017).

Οι κύριες αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών (μαθησιακές δυσκολίες) είναι εσωτερικοί παράγοντες, δηλαδή η πιθανότητα νευρολογικής δυσλειτουργίας. Η νευρολογική δυσλειτουργία συχνά προκαλεί δυσκολίες όχι μόνο στη μάθηση, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσει σε συναισθηματικές διαταραχές και νοητική αναπηρία. Μια ποικιλία παραγόντων που μπορούν να προκαλέσουν νευρολογική δυσλειτουργία που θα μπορούσε αργότερα να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες, μεταξύ άλλων, είναι ένας γενετικός παράγοντας (1), (2) εγκεφαλική βλάβη λόγω σωματικής βλάβης ή λόγω έλλειψης οξυγόνου, (3) Βιοχημεία λείπει (π.χ. βιοχημικές ουσίες που απαιτούνται για να ενεργοποιηθεί το νευρικό κέντρο), (4) βιοχημεία που μπορεί να βλάψει τον εγκέφαλο (π.χ. χρωστικές ουσίες στα τρόφιμα), (5) ρύπανση του περιβάλλοντος (π.χ. έκπλυση μολύβδου), (6) ακατάλληλη διατροφή και (7) επιδρά μια δυσμενής ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (εν-περιβαλλοντική αποστέρηση). Όλοι αυτοί οι παράγοντες που προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προκαλέσουν τη διαταραχή των ήπιων έως σοβαρών κατηγοριών (Abdurrahman, 2012).

Επιπλέον, μπορεί επίσης να έχουν αναφερθεί συγκεκριμένα κάποιες αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών που βρέθηκαν στη βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα των ερευνών, είναι μια (1). Κληρονομικότητα/συγγενής- (2). Η διαταραχή στη διάρκεια της εγκυμοσύνης, στη διάρκεια του τοκετού ή της προωρότητας- (3). Η κατάσταση του εμβρύου που δεν λαμβάνει αρκετό οξυγόνο ή θρεπτικά συστατικά και ή μητέρες που καπνίζουν, κάνουν χρήση ναρκωτικών (ναρκωτικών) ή έπιναν αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης- (4). Τραύμα μετά τον τοκετό, όπως πολύ υψηλός πυρετός, τραύμα στο κεφάλι ή ποτέ βύθιση- (5) Επαναλαμβανόμενες λοιμώξεις του αυτιού στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως αδύναμο ανοσοποιητικό σύστημα- (6) Πρώιμη παιδική ηλικία που συχνά συνδέεται με αλουμίνιο, αρσενικό, υδράργυρο/υδράργυρο, νευροτοξίνη και άλλα. Η έρευνα δείχνει ότι αυτό που συμβαίνει κατά τη

διάρκεια των πρώτων χρόνων της εγκυμοσύνης μέχρι την ηλικία των 4 ετών είναι μια κρίσιμη περίοδος για τη μάθηση στο μέλλον. Η διέγερση κατά τη βρεφική ηλικία και οι πολιτισμικές συνθήκες επηρεάζουν επίσης τη μάθηση του παιδιού. Από τη γέννηση έως την ηλικία των 3 ετών για παράδειγμα, τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω της ακρόασης του τραγουδιού, της ομιλίας μαζί του ή μιας σχέσης της ιστορίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αν η αλληλεπίδραση γίνεται λιγότερο τότε μπορεί να συμβάλει στην έλλειψη ικανότητας που κάνει τα παιδιά παιδί φωνολογία να είναι δύσκολο να διαβάσει (Hasiana, 2016).

2.5 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η ταξινόμηση της διαταραχής βασίζεται είτε στον τύπο της επεξεργασίας πληροφοριών που επηρεάζεται από την αναπηρία είτε στις ειδικές δυσκολίες που προκαλούνται από το έλλειμμα επεξεργασίας.

(α) Με βάση την επεξεργασία πληροφοριών.

(β) Με βάση τη διαταραχή της λειτουργίας α. Με βάση την επεξεργασία πληροφοριών: Η αναπηρία θα μπορούσε να αφορά οποιοδήποτε από τα τέσσερα στάδια επεξεργασίας πληροφοριών που χρησιμοποιούνται στη μάθηση: είσοδος, ολοκλήρωση, αποθήκευση και έξοδος (Gopinath & Mathew, 2017).

i. Εισαγωγή: Οι δυσκολίες στην οπτική αντίληψη μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα στην αναγνώριση του σχήματος, της θέσης ή του μεγέθους των αντικειμένων που βλέπουν. Επίσης, είναι πιθανό να υπάρχουν προβλήματα με τη χρονική αντίληψη. Δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία θα μπορούσαν να δυσχεράνουν τη διαλογή ανταγωνιστικών ήχων.

ii. Ενσωμάτωση: Αυτό έχει να κάνει με τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης, της τοποθέτησης σε σειρά ή της τοποθέτησης σε προηγούμενη μάθηση. Οι μαθητές με προβλήματα μπορεί να μην μπορούν να απομνημονεύσουν την αλληλουχία των πληροφοριών. Μπορεί να μην είναι σε θέση να συνδυάσουν γεγονότα ώστε να δουν τη «μεγάλη εικόνα». Ένα μειωμένο λεξιλόγιο εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα κατανόησης.

iii. Αποθήκευση: Ο μαθητής μπορεί να μην έχει βραχυπρόθεσμη μνήμη ή μνήμη εργασίας ή μακροπρόθεσμη μνήμη. Αυτό μπορεί να δυσχεραίνει την εκμάθηση νέου υλικού με αποτέλεσμα το παιδί να χρειάζεται περισσότερες επαναλήψεις. Δυσκολίες που αφορούν την οπτική μνήμη δυσκολεύουν το παιδί να μάθει ορθογραφίες.

iv. Έξοδος: Ο εγκέφαλος εξάγει πληροφορίες μέσω λέξεων ή μουσικής δραστηριότητας. Δυσκολίες με τη γλωσσική έξοδο μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στον προφορικό λόγο. Αυτά θα μπορούσαν να έχουν ως αποτέλεσμα την ανταπόκριση κατά παραγγελία. Κατά την οποία πρέπει να ανακτήσουμε πληροφορίες από την αποθήκευση, να οργανώσουμε όσα σκεφτόμαστε και

να μετατρέψουμε τόσα σκεφτήκαμε σε λέξεις πριν μιλήσουμε. Ένα παρόμοιο πρόβλημα θα μπορούσε να προκύψει κατά τη χρήση της γραπτής γλώσσας. Προβλήματα με την κινητική δραστηριότητα (αδρή ή λεπτή κινητικότητα), μπορεί να προκαλέσουν παραπάτημα, πτώση, χτύπημα, κακό γραφικό χαρακτήρα, δυσκολία στο δέσιμο των κορδονιών των παπουτσιών και άλλα παρόμοια (Gopinath & Mathew, 2017).

b. Με διαταραχή της λειτουργίας: Το έλλειμμα σε οποιονδήποτε τομέα της επεξεργασίας πληροφοριών μπορεί να εκδηλωθεί με ποικίλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Θα μπορούσε να υπάρχει δυσκολία ανάγνωσης, δυσκολία γραπτής έκφρασης ή μαθηματική δυσκολία.

i. Δυσλεξία: Η διαταραχή της ανάγνωσης είναι συχνή με σχεδόν ένα 70-80% όλων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να έχουν αυτή την πάθηση. Η δυσλεξία είναι μόνο μία από τις διαταραχές αυτού του τύπου. Μια αναγνωστική διαταραχή είναι πιθανό να επηρεάσει οποιοδήποτε μέρος της διαδικασίας της ανάγνωσης, συμπεριλαμβανομένης της δυσκολίας στην ακριβή ή την ευχερή αναγνώριση λέξεων ή και στα δύο, την αποκωδικοποίηση λέξεων, τον ρυθμό ανάγνωσης, την προσωδία (προφορική ανάγνωση με έκφραση) και την κατανόηση της ανάγνωσης. Οι δείκτες αυτής της δυσκολίας μπορεί να περιλαμβάνουν δυσκολία στη φωνημική επίγνωση - την ικανότητα να αναλύονται οι λέξεις στους ήχους που τις αποτελούν, και δυσκολία στην αντιστοίχιση συνδυασμών γραμμάτων με συγκεκριμένους ήχους.

ii. Δυσγραφία: είναι η διαταραχή της γραφής. Οι δεξιότητες γραφής είναι σημαντικά χαμηλότερες από τις αναμενόμενες, σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία, τη μετρούμενη νοημοσύνη και την κατάλληλη όσο αφορά την ηλικία εκπαίδευση. Οι εργασίες που απαιτούν τη σύνθεση γραπτού κειμένου μπορεί επίσης να είναι ελλειμματικές. Θα υπάρχουν προβλήματα σε λάθη που σχετίζονται με τη γραμματική, λάθη στα σημεία στίξης, κακή οργάνωση και δημιουργία των παραγράφων, πολλαπλά ορθογραφικά λάθη και γραφίδα.

iii. Δυσαριθμήςια: Τα άτομα αυτά λέγεται ότι έχουν φτωχή μαθηματική αίσθηση. Περιλαμβάνει δυσκολίες στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών, στην απομνημόνευση μαθηματικών γεγονότων, στην οργάνωση των αριθμών και στην οργάνωσή τους (Gopinath & Mathew, 2017).

Κατά τη διενέργεια ταξινόμησης οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι εύκολο, επειδή πρόκειται για μια ετερογενή ομάδα δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολλούς τύπους, καθέννας από τους οποίους απαιτεί διάγνωση και ρόλο παροχής προγράμματος. Αλλά εξακολουθεί να χρειάζεται να γίνει, διότι η ταξινόμηση είναι χρήσιμη για τον καθορισμό της κατάλληλης μαθησιακής στρατηγικής (Abdurrahman, 2012). Γενικά, σύμφωνα με τον Suryani (2010) οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ομάδες, (1) τις μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη (αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες) και (2) τις ακαδημαϊκές μαθησιακές δυσκολίες (ακαδημαϊκές μαθησιακές δυσκολίες). Οι μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την

ανάπτυξη (αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες), διακρίνονται σε: (α). Προσοχή (διαταραχή προσοχής). Το παιδί με διαταραχή της προσοχής θα ανταποκριθεί σε διάφορα ερεθίσματα. Συνήθως το παιδί με διαταραχή προσοχής είναι πάντα σε κίνηση, αποσπάται συχνά η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα, δεν μπορεί να παραμείνει προσηλωμένο για αρκετό χρονικό διάστημα ώστε να μάθει και δεν μπορεί να συγκεντρωθεί πλήρως σε αυτό- (β). Διαταραχή μνήμης (Memory Disorder) είναι η αδυναμία να θυμηθεί τι έχει δει ή ακούσει ή βιώσει. Τα παιδιά με προβλήματα οπτικής μνήμης μπορεί να δυσκολεύονται να ανακαλέσουν τις λέξεις που εμφανίζονται οπτικά. Παρόμοια περίπτωση βιώνουν και τα παιδιά με προβλήματα στην ακουστική μνήμη τα οποία επηρέασαν την ανάπτυξη της γλωσσικής λίστας- (γ). Διαταραχές της οπτικής αντίληψης και της κινητικότητας. Τα παιδιά με διαταραχή της οπτικής αντίληψης δεν μπορούν-δεν κατανοούν τις πινακίδες-οδικές πινακίδες, βέλη, λέξεις που γράφονται και οπτικά σύμβολα σε ένα άλλο. Δεν μπορούσαν να συλλάβουν το νόημα ενός σχήματος ή σχημάτων ή να έχουν τη γνώση του- (δ). Σκέψη Η διαταραχή της σκέψης είναι δυσκολία στις γνωστικές λειτουργίες σε μια αντιμετώπιση προβλημάτων ο σχηματισμός εννοιών και συσχετίσεων. Η διαταραχή της σκέψης συνδέεται στενά με τις διαταραχές στη λεκτική γλώσσα- (ε). Η γλωσσική διαταραχή είναι η πιο συχνή μαθησιακή δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συνήθως τα παιδιά αυτά δεν μιλούν ή δεν ανταποκρίνονται σωστά απέναντι στις οδηγίες ή τη λεκτική δήλωση. Από την παραπάνω συζήτηση μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με την ανάπτυξη κινητικών διαταραχών και περιλαμβάνουν την αντίληψη, τη γλωσσική εκμάθηση και τις δυσκολίες επικοινωνίας, τις μαθησιακές δυσκολίες και στην προσαρμογή της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι Ακαδημαϊκές Μαθησιακές Δυσκολίες (Academic Learning Disabilities) είναι οι καταστάσεις που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή την ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραφή ή τον υπολογισμό. Η αδυναμία αυτή εμφανίζεται από τη στιγμή που το παιδί παρουσιάζει επιδόσεις κάτω από τις ακαδημαϊκές του δυνατότητες. Οι ακαδημαϊκές μαθησιακές δυσκολίες υποδεικνύουν επίσης την ύπαρξη αποτυχίας - αποτυχίας της κατάλληλης ακαδημαϊκής επίδοσης με την αναμενόμενη ικανότητα (Abdurrahman, 2012).

Οι ακαδημαϊκές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να γίνουν γνωστές από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς όταν ένα παιδί εμφανίζει μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές ικανότητες. Αντίθετα, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι γενικά δύσκολο να γνωρίζουν την καλή ανάπτυξη από τους γονείς καθώς και από τους εκπαιδευτικούς λόγω της απουσίας συστηματικών μετρήσεων- μετρήσεων καθώς και στην ακαδημαϊκή. Επιπλέον, μπορεί επίσης να υποστηριχθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με την ανάπτυξη συχνά θεωρούνται ως μαθησιακές δυσκολίες που προκαλούν δεν κατακτήθηκαν προαπαιτούμενες δεξιότητες (προαπαιτούμενες δεξιότητες), δηλαδή μια δεξιότητα που πρέπει να κατακτηθεί πριν προκειμένου να κατακτηθούν οι δεξιότητες της επόμενης μορφής. Εκτός από την ταξινόμηση χωρίζεται σε μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με την

ανάπτυξη και ακαδημαϊκές μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθησιακές δυσκολίες σε περαιτέρω λεπτομέρειες μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής (Hasiana, 2016).

Αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες (προ-ακαδημαϊκές). Η δυσκολία είναι η ανάπτυξη σε-περιλαμβάνουν: (α). Διαταραχές κινητικής ανάπτυξης (κίνησης), δηλαδή διαταραχές της ικανότητας να κάνει κίνηση και συντονισμό εργαλείο κίνησης. Η μορφή περιλαμβάνει: λεπτή κινητικότητα αδρή κινητικότητα, σώμα, χωρική κατανόηση-αντίληψη εκτίμηση και πλευροποίηση (κατευθύνσεις), (β). Διαταραχή της αισθητηριακής ανάπτυξης (αισθητηριακή), δηλαδή διαταραχή της ικανότητας σύλληψης των ερεθισμάτων από το εξωτερικό μέσω των αισθητηριακών εργαλείων που καλύπτουν τη διαδικασία της όρασης, της ακοής, της όσφρησης, του αισθητήρα και της γεύσης- (γ) Διαταραχή της αντιληπτικής ανάπτυξης (κατανόηση ή τι της αίσθησης), δηλαδή διαταραχές της ικανότητας επεξεργασίας και κατανόησης της αίσθησης της αισθητηριακής διαδικασίας της, έτσι ώστε να γίνει ουσιαστική πληροφορία- (δ) Αναπτυξιακή διαταραχή συμπεριφοράς, δηλαδή παρεμβολή στην ικανότητα οργάνωσης και ελέγχου της εσωτερικής φύσης του εαυτού μέσα. Τέτοιες διαταραχές περιλαμβάνουν: ADD (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής) ή ADHD και διαταραχές προσοχής (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας) ή διαταραχή της προσοχής που συνοδεύει την υπερκινητικότητα. Οι ακαδημαϊκές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν: (α). Δυσλεξία ή δυσκολία ανάγνωσης είναι δύσκολο να ερμηνεύσει κανείς σύμβολα, γράμματα και αριθμούς μέσω της οπτικής αντίληψης και της ακουστικής. Όπου αυτό θα έχει αντίκτυπο στην ικανότητα κατανόησης της ανάγνωσης, (β) Δυσγραφία ή δυσκολία γραφής είναι δυσκολίες που αφορούν τη διαδικασία της σχεδίασης συμβόλων ήχου έγινε ένα σύμβολο των γραμμάτων ή των αριθμών. Η δυσκολία στη γραφή εμφανίζεται σε κάποιο στάδιο της δραστηριότητας της γραφής, δηλαδή στην ορθογραφία, στην αρχή της γραφής και στην προχωρημένη/εκφραστική γραφή/σύνθεση- (γ) η δυσαριθμησία ή η δυσκολία της αρίθμησης είναι η δυσκολία στη χρήση της γλώσσας το σύμβολο για τη σκέψη, σημείωσε, και να επικοινωνήσει ιδέες σε σχέση με την ποσότητα ή το ποσό (Hasiana, 2016).

2.6 Αναπτυξιακή πορεία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων μέσω μελέτης, πρακτικής ή εμπειρίας. Η παρουσία δυσκολιών γίνεται εμφανής ήδη από την προσχολική ηλικία, με τις ερευνητικές προσπάθειες να στοχεύουν στην ανίχνευση των συμπτωμάτων των μαθησιακών προκλήσεων από τη βρεφική ηλικία και να προσπαθούν να εντοπίσουν τα άτομα που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο. Οι προκλήσεις συνεχίζουν να υφίστανται κατά την εφηβεία και την ωριμότητα, γι' αυτό και κατηγοριοποιούνται ως «δυσκολίες ζωής». Η εμφάνιση μαθησιακών προβλημάτων συνδέεται αναμφισβήτητα με την ακαδημαϊκή μάθηση στα σχολεία και αξιολογείται μόνο όταν τα παιδιά έχουν ξεκινήσει την επίσημη

εκπαίδευσή τους. Οι εκδηλώσεις αυτές συνδέονται με το επίπεδο μαθησιακής επάρκειας, το οποίο αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στις μαθησιακές προκλήσεις. Ωστόσο, οι δεξιότητες που συνδέονται με αυτήν και οι μαθησιακές διαδικασίες που εμπλέκονται μπορούν να εντοπιστούν αλλά και να αξιολογηθούν σε μικρή ηλικία. Η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας, ανεξάρτητα από το αν αυτή εκφράζεται προφορικά, γραπτά ή έντυπα. Κατά συνέπεια, αναμένεται να παρατηρηθούν εκδηλώσεις αυτών των προκλήσεων σε αυτές τις θεμελιώδεις λειτουργίες. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η γραπτή και η έντυπη γλώσσα επεξεργάζεται στο αντιληπτικό επίπεδο, ενώ η προφορική γλώσσα επεξεργάζεται στο ακουστικό επίπεδο. Ως αποτέλεσμα, αναμένεται ότι οι δυσλειτουργίες σε αυτή τη λειτουργία θα εκδηλωθούν ήδη από τη βρεφική ηλικία. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι δυσλειτουργίες συνεχίζονται και επηρεάζουν την ικανότητα αποτελεσματικής μάθησης (Hasiana, 2016). Βέβαια, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά και δεν εμφανίζονται στον ίδιο βαθμό.

Όσο αφορά τη δυσλεξία, οι δυσκολίες ανάγνωσης αποτελούν πρωταρχικό παράγοντα που συμβάλλει στην ακαδημαϊκή υστέρηση των μαθητών και μπορεί επίσης να οδηγήσει σε προβλήματα συναισθηματικής προσαρμογής. Οι προκλήσεις περιλαμβάνουν ζητήματα που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, την ορθογραφία, τη γραμματική και την κατανόηση (Gopinath & Mathew, 2017). Οι προκλήσεις αυτές μπορεί να εκδηλώνονται σε παιδιά με γνωστικές ικανότητες κάτω του μέσου όρου ή ακόμη και σε παιδιά με μέτριες γνωστικές ικανότητες, οπότε αναφερόμαστε σε αυτές ως ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (δυσλεξία).

Δυσλεξία, ονομάζεται μια μαθησιακή διαταραχή που έχει χαρακτηριστικά τις δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραφή. Η δυσλεξία είναι ένας καλά μελετημένος τύπος μαθησιακής δυσκολίας που επηρεάζει ειδικά την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Το παιδί με δυσλεξία έχει αναγνωστική ικανότητα κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο με βάση το γνωστικό δυναμικό και την επίδοσή του σε άλλους τομείς. Αυτή η διαταραχή του λόγου προκύπτει από i) ελλείψεις στη φωνολογική κωδικοποίηση (δυσκολία στην ανάκληση φωνημάτων για την κατασκευή μιας λέξης), ii) δυσκολία στην ανάλυση των φωνημάτων μιας λέξης και iii) ανεπαρκή ανάπτυξη του λεξιλογίου, μαζί με διαταραχές στη διάκριση γραμματικών και συντακτικών διακρίσεων μεταξύ λέξεων και προτάσεων (Gopinath & Mathew, 2017).

Κεφάλαιο 3: Χαρακτηριστικά νηπίων σε «κίνδυνο» για Μαθησιακές Δυσκολίες- Πρώιμα σημάδια

Οι ενδείξεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να εκδηλωθούν ήδη από την προσχολική ηλικία. Μελέτες έχουν δείξει ότι αυτές οι ενδείξεις συχνά προμηνύουν την εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης (Hogan, 2010). Οι αρχικές προκλήσεις που παρατηρούνται όταν οι μαθητές φοιτούν στην προσχολική ηλικία συνδέονται συχνά με αναπτυξιακές ανωμαλίες ή προέρχονται από κοινωνικές, συναισθηματικές ή άλλες περιβαλλοντικές αδυναμίες. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην προσχολική εκπαίδευση, αυτοί οι μικροί μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στην επίτευξη των στόχων του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών (Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, 2008).

Η Ζακοπούλου (2001) διαπίστωσε ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας με προβλήματα ανάγνωσης παρουσιάζουν υπανάπτυκτη πλευροποίηση και ανισόρροπη χρήση της μιας πλευράς του σώματός τους σε σχέση με την άλλη. Επιπλέον, τα άτομα με αυτή την κατάσταση διαθέτουν περιορισμένη επίγνωση της σωματικής τους μορφής και μειωμένη κυριαρχία επί των σωματικών τους κινήσεων, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν συχνά ανωριμότητα, αδεξιότητα και καθυστερημένα πρότυπα βάδισης (Hogan, 2010).

3.1 Γλωσσική ανάπτυξη

Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας που κινδυνεύουν να εμφανίσουν δυσλεξία στο μέλλον δυσκολεύονται γενικά με την κινητική ανάπτυξη. Η περιορισμένη πρόοδος των αδρών και λεπτών κινητικών ικανοτήτων γίνεται εμφανής στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ρουτίνας και ψυχαγωγίας, όπως οπτικές και χειρωνακτικές εργασίες και σωματικά παιχνίδια. Μέσω της ανάλυσης της γλωσσικής κατάκτησης των παιδιών στην προσχολική ηλικία, είναι εφικτό να εντοπιστούν οι αρχικές ενδείξεις Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου. Η μάθηση συνδέεται στενά με τη λειτουργία της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Η επεξεργασία του γραπτού λόγου γίνεται σε αντιληπτικό επίπεδο, ενώ η επεξεργασία του προφορικού λόγου γίνεται σε ακουστικό-φωνητικό επίπεδο. Στη βρεφική ηλικία, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες περιλαμβάνουν μερικές φορές την ταυτόχρονη ανάπτυξη ακουστικοφωνητικών και οπτικοκινητικών δεξιοτήτων λόγου που δεν είναι τυπικές για την ηλικία του παιδιού. Ως εκ τούτου, τα μικρά παιδιά που αντιμετωπίζουν τις προαναφερθείσες προκλήσεις παρουσιάζουν ελλείψεις στη λεκτική επικοινωνία, καθώς και επιπλέον ζητήματα τα οποία έχουν σχέση με την ανάπτυξη των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Αυτές οι προκλήσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ετοιμότητα του μαθητή για το σχολείο και εμποδίζουν την ανάπτυξη των πρώιμων γλωσσικών ικανοτήτων. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

που παρουσιάζουν αισθητηριακές δυσλειτουργίες μπορεί να εμφανίσουν πρώιμες ενδείξεις Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, οι οποίες αργότερα μπορεί να εκδηλωθούν ως αναγνωστικές δυσκολίες. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να προκαλέσουν περαιτέρω προκλήσεις στην επεξεργασία των ακουστικών πληροφοριών, οδηγώντας σε δυσκολίες στην οπτική και ακουστική αναγνώριση γραμμάτων ή στην αναγνώριση πανομοιότυπων γραμμάτων (Petersen, Allen, & Spencer, 2016).

3.2 Γνωστική ανάπτυξη

Η γνωστική λειτουργία της μνήμης είναι μια κρίσιμη πτυχή που χρήζει διερεύνησης. Η μνήμη είναι η διαδικασία αποθήκευσης και ανάκτησης πληροφοριών με βάση τις αποκτηθείσες γνώσεις και τις προηγούμενες εμπειρίες, η οποία λαμβάνει χώρα μετά την αρχική κωδικοποίηση και την επακόλουθη ανάκληση. Αυτή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί είτε ως βραχυπρόθεσμη είτε ως μακροπρόθεσμη. Τα στοιχεία δείχνουν ότι είναι εφικτό να εντοπιστούν προκλήσεις στην οπτική και ακουστική μνήμη κατά την εγγραφή των μαθητών στο νηπιαγωγείο (Jordan, 2010). Οι προκλήσεις συνδέονται στενά με τη διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας, ενώ οι μαθητές βρίσκονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Jordan, 2010). Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν προκλήσεις με την οπτική μνήμη, δηλαδή στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που λαμβάνονται από οπτικά ερεθίσματα. Ταυτόχρονα, μπορεί να παρατηρηθούν προκλήσεις στην όραση και την επεξεργασία ακουστικών πληροφοριών, όπως η αδυναμία διάσπασης των λέξεων σε επιμέρους φωνήματα (Krishnan, Watkins, & Bishop, 2016). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν αδυναμίες στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων και στην αντιστροφή φωνημάτων. Αδυναμίες μπορούν επίσης να παρατηρηθούν στην απόκτηση θεμελιωδών μαθηματικών εννοιών. Όσον αφορά την αίσθηση των συνδέσεων μεταξύ χώρου και χρόνου, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας που ενδέχεται να έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις χωροχρονικές έννοιες. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα βιώνουν έλλειψη χωρικής επίγνωσης και περιορισμένη κατανόηση του επαναλαμβανόμενου χαρακτήρα του χρόνου. Προκλήσεις παρατηρούνται επίσης στην οπτική διαφοροποίηση μορφών και άλλων χαρακτήρων, καθώς και στη σύγκριση τιμών στο πλαίσιο τόσο συμβολικών όσο και μη συμβολικών αριθμητικών εργασιών (Barnes et al., 2020).

3.3 Αντιληπτικές δυσλειτουργίες

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ελλείψεις μπορούν επίσης να εντοπιστούν κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων σειροθέτησης, οι οποίες περιλαμβάνουν την τακτοποίηση αντικειμένων σε μια

συγκεκριμένη σειρά με βάση ένα προκαθορισμένο κριτήριο (Barnes et al., 2020). Αισθητές ελλείψεις είναι επίσης εμφανείς κατά την απαρίθμηση παρατηρήσιμων οντοτήτων, αλλά και κατά την εκτέλεση απλών μαθηματικών πράξεων, όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση και η διαίρεση. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν την αντίληψη, τη γλώσσα, τη μνήμη, την προσοχή και την εστίαση, όπως προαναφέρθηκε. Η αντίληψη αναφέρεται στην ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει, να ερμηνεύει, να οργανώνει και να διατηρεί πληροφορίες και ερεθίσματα από το περιβάλλον. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Ως αποτέλεσμα, οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στο νηπιαγωγείο και τα πρώτα σχολικά έτη επηρεάζονται αρνητικά. Αυτές οι προκλήσεις έχουν ως αποτέλεσμα την επακόλουθη δυσκολία στην ανάγνωση. Επιπλέον, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας που ενδεχομένως έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν έλλειψη ικανότητας διατήρησης της προσοχής και της συγκέντρωσης, καθώς και υπερκινητική συμπεριφορά (Barnes et al., 2020). Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν συχνά μειωμένη ικανότητα να διατηρούν την εστίαση σε συγκεκριμένα θέματα ή μπορεί να κάνουν λάθη σε προκαθορισμένες εργασίες. Επιπλέον, παρουσιάζουν αδυναμία να κατευθύνουν την προσοχή τους προς ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην ολοκλήρωση μιας εργασίας, όπως μια μακρά ανάγνωση ή συζήτηση. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι συχνά δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν μια εργασία και παρουσιάζουν αναποτελεσματική προσήλωση στις οδηγίες (American Psychiatric Association, 2013). Συχνά, όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες συνυπάρχουν παράλληλα με μειωμένες κοινωνικές ικανότητες (Barnes et al., 2020). Συνοψίζοντας, προτείνουμε ότι οι αρχικές ενδείξεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των μαθητών και να παρουσιάζονται με διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας και συχνότητας. Ωστόσο, υπάρχουν τυπικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που κινδυνεύουν να έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι αναμενόμενες προκλήσεις στο μέλλον περιλαμβάνουν κινητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά ζητήματα, μαζί με διαταραχές που σχετίζονται ειδικά με την προσοχή και τη μνήμη.

3.4 Κινητική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Kerhart (1966), η αντίληψη έχει σημασία μόνο όταν ενσωματώνεται σε ένα κινητικό πρωτότυπο. Η οπτική αντίληψη είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν χωρικό προσανατολισμό και τοποθέτηση. Η οπτική αντίληψη και η κινητική λειτουργία συνδυάζονται για την ανάπτυξη του οπτικοκινητικού συντονισμού, ο οποίος είναι απαραίτητος για όλες σχεδόν τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την κίνηση. Οι γενικές και

λεπτές κινητικές δεξιότητες του παιδιού, ιδίως οι δεξιότητες γραφής, ενισχύονται από τον οπτικο-κινητικό συντονισμό. Παρ' όλα αυτά, ορισμένα παιδιά αντιμετωπίζουν αντιληπτικές και κινητικές προκλήσεις που δεν μπορούν να αποδοθούν σε οποιαδήποτε σωματική ή νοητική βλάβη. Αυτές οι ανεπάρκειες επηρεάζουν πολύ την καθημερινότητα των παιδιών αλλά και την ακαδημαϊκή τους πορεία και επίδοση, με αποτέλεσμα να δημιουργείται το προφίλ ενός φαινομενικά ανίκανου ή νωθρού μαθητή. Το αναπτυξιακό έλλειμμα συντονισμού είναι η πιο καλά αναγνωρισμένη πάθηση που συνδέεται με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Το ζήτημα του αναπτυξιακού συντονισμού, που αναφέρεται ως κινητική αδεξιότητα ή αναπτυξιακή δυσπραξία, είναι μια νευροαναπτυξιακή ασθένεια που έχει σημαντικό αντίκτυπο στην κινητική απόδοση κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ανάπτυξης. Εμποδίζει την ικανότητα μάθησης και αποτελεσματικής εκτέλεσης κινητικών εργασιών (Missiuna et al., 2003).

Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA) (DSM-IV), η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού χαρακτηρίζεται σαν αξιοσημείωτη διαταραχή στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού. Η εν λόγω διαταραχή δεν προκαλείται από μια ευρέως διαδεδομένη ιατρική πάθηση ή γνωστική διαταραχή και έχει σημαντικό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις ή στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Η διαταραχή αυτή αναφέρεται στη βιβλιογραφία με συνώνυμες λέξεις, όπως αδεξιότητα, σύνδρομο αδέξιου παιδιού, αναπτυξιακή δυσπραξία ή παιδιά με αντιληπτικοκινητικές διαταραχές (Tzouriadou and Markovitis, 1991).

Τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού αντιμετωπίζουν προκλήσεις στις αντιληπτικοκινητικές τους δεξιότητες και στις μαθησιακές τους ικανότητες. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συνεχιστούν στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή, ιδίως εάν δεν λάβουν προηγουμένως ένα σχέδιο παρέμβασης. Οι δεξιότητες έχουν μια ύπαρξη, αλλά ελλιπή ποιότητα, που απαιτεί πρόσθετη προσπάθεια και χρόνο για την κατάκτηση. Ο Lansdown (στο Τζουριάδου και Μαρκοβίτης, 1991) αναφέρει ότι οι προκλήσεις προκύπτουν στους τομείς των αδρών και λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, καθώς και των οπτικοκινητικών λειτουργιών. Σύμφωνα με την έρευνά του, τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε τομείς όπως ο ρυθμός, η εκτίμηση της δύναμης, η παρακολούθηση της ακολουθίας και ο σχεδιασμός. Συνήθως παρουσιάζουν υποτονικό ρυθμό και δυσκολεύονται να διακρίνουν οργανωτικές έννοιες (όπως η καθετότητα, η χρονολογία κ.λπ.). Κατά συνέπεια, οι νέοι αυτοί δυσκολεύονται συχνά να ολοκληρώσουν μια εργασία και κατά συνέπεια αποθαρρύνονται εύκολα και την εγκαταλείπουν. Παρ' όλα αυτά, τα πιο σημαντικά εμπόδια προκύπτουν όταν το παιδί αρχίζει να φοιτά στο σχολείο, οπότε το ζήτημα γίνεται πιο εμφανές. Οι οπτικοκινητικές διαταραχές έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση και αυξάνουν την πιθανότητα μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά. Έχουν προταθεί διάφορες υποθέσεις που σχετίζονται τόσο με την αιτία όσο και την κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες συνδέουν την παρουσία τους τόσο με την εγκεφαλική λειτουργία όσο και με ψυχολογικές μεταβλητές. Ο

Orton διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τις οπτικο-αντιληπτικές διεργασίες και προσδιόρισε πέντε διακριτές κατηγορίες προβλημάτων, μία από τις οποίες είναι η αναπτυξιακή δυσπραξία. Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από εμφανείς προκλήσεις στην κινητικότητα και επηρεάζει και άλλους τομείς, όπως η ομιλία και η γραφή.

3.5 Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη

Όλα αυτά τα προβλήματα δημιουργούν πολλές και έντονες ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά. Τα παιδιά με αυτά τα χαρακτηριστικά τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση αλλά και να παραιτούνται πιο εύκολα από τα υπόλοιπα παιδιά στην ηλικία τους, και αυτό γιατί συναντούν δυσκολίες στη διαχείριση του χρόνου και στην οργάνωση. Επίσης, νιώθουν λιγότερο ικανά να ανταπεξέρθουν στις καθημερινές δραστηριότητες και λιγότερο χαρούμενα.

Μεταξύ άλλων, πολύ συχνά εμφανίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους, όπως είναι η επιθετικότητα, αλλά και η απομόνωση από το κοινωνικό σύνολο (King-Dowling et al., 2015). Όλες αυτές οι δυσκολίες περιορίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και τις ευκαιρίες που του προσφέρει η ζωή στο νηπιαγωγείο. Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα δύσκολη, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να βιώνουν συχνά την απόρριψη από ομάδες συνομηλίκων (Zwicker et al., 2012). Τέλος, τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία αναπτύσσουν τα παιδιά με οπτικο-κινητικές ανεπάρκειες, είναι φανερό πως να κάνουν το πρόβλημα της αδεξιότητας ακόμη πιο έντονο.

Κεφάλαιο 4: Πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών

Η έγκαιρη ανίχνευση περιλαμβάνει την εξέταση και την άμεση αναγνώριση των ανωμαλιών από το συνηθισμένο πρότυπο ανάπτυξης. Δεδομένου ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι καταστάσεις που εμφανίζουν συμπτώματα στην πρώιμη παιδική ηλικία, είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τη μέθοδο της ανίχνευσης για να αξιολογήσουν και να τεκμηριώσουν την πρόοδο των μαθητών σε έναν συγκεκριμένο τομέα ανάπτυξης και να εντοπίσουν χαρακτηριστικά που αποκλίνουν από τα αναμενόμενα πρότυπα για την ηλικία τους (Squires, 2012).

Η μελέτη που διεξήχθη από τους Stavrakeli, Skoulas & Kastamonitis (2013) αποκάλυψε ότι οι μαθητές που παρουσίασαν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες την περίοδο που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο είχαν εμφανίσει αρχικές ενδείξεις Μαθησιακών Δυσκολιών κατά την προσχολική τους ηλικία. Τα δεδομένα δείχνουν σαφώς ότι οι πρώτες ενδείξεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι εμφανείς κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και καθιστούν αναγκαία την παρέμβαση πριν οι μαθητές εισέλθουν στο δημοτικό σχολείο. Ο έγκαιρος εντοπισμός παίζει καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της απρόσκοπτης προόδου των μαθητών προσχολικής ηλικίας που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Philips, Sugumar & Abraham, 2020). Πρωταρχικός στόχος του είναι να εντοπίσει τους μαθητές που χρειάζονται εξειδικευμένη διδασκαλία ή βοήθεια (Philips, Sugumar & Abraham, 2020). Στόχος του εντοπισμού των πρώιμων δεικτών των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ο καθορισμός των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών και προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων των μαθητών (Philips, Sugumar & Abraham, 2020).

Ο έγκαιρος εντοπισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, με στόχο την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, μπορεί να μετριάσει την επιδείνωση των προκλήσεων που εμποδίζουν την κανονική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο και μπορεί να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκή υστέρηση. Η διενέργεια του ελέγχου κατά την προσχολική ηλικία θεωρείται πιο αποδοτική από άποψη κόστους, καθώς οι προκλήσεις δεν έχουν ακόμη εδραιωθεί.

4.1 Διαγνωστικά εργαλεία

Πολλαπλές μελέτες έχουν προσπαθήσει να δημιουργήσουν ένα ολοκληρωμένο προφίλ των νέων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο. Το προφίλ αυτών των παιδιών αποτελείται κυρίως από κινητικές και γλωσσικές διαταραχές. Ωστόσο, υπάρχει έλλειψη οργανωμένων μέσων έγκαιρης ανίχνευσης που να αξιολογούν το πλήρες φάσμα της ανάπτυξης. Παρ' όλα αυτά, έχει διεξαχθεί εντατική μελέτη σε περιοχές υψηλού κινδύνου. Οι Kastner-Koller, Deimann και Bruckner (2007) ανέπτυξαν ένα τεστ διαλογής προτίμησης χεριών ειδικά σχεδιασμένο για νήπια

ηλικίας 4 έως 6 ετών. Η εφαρμογή της μελέτης σε 120 νήπια οδήγησε στον εντοπισμό παιδιών που ήταν δεξιόχειρες, αριστερόχειρες ή αμφιδέξιοι. Τα παιδιά αυτά παρουσίασαν διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο συνέπειας της προτίμησης του χεριού τους. Επιπλέον, ανακαλύφθηκε ότι η επιλογή του χεριού είχε τη σημαντικότερη επίδραση στις γραφοκινητικές, οπτικοκινητικές και οπτικοχωρικές ικανότητες, ενώ η προτίμηση του χεριού ήταν εκείνη που επηρέασε τη συνολική ανάπτυξη. Τα αριστερόχειρα παιδιά παρουσίασαν τις χειρότερες επιδόσεις στις οπτικοκινητικές και οπτικοχωρικές ικανότητες σε σύγκριση με τα παιδιά που συμμετείχαν στις άλλες δυο ομάδες, όπως αναφέρουν οι Kastner-Koller et al. (2007).

Η Ζακοπούλου (2003) διεξήγαγε μια ενδελεχή και πολύπλευρη μελέτη για την ανάπτυξη ενός τεστ έγκαιρης ανίχνευσης της δυσλεξίας. Το τεστ αυτό αποδείχθηκε πολύτιμο εργαλείο στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το τεστ αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διάγνωση πιθανής δυσλεξίας σε άτομα που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια όπως η ηλικία, οι γνωστικές ικανότητες και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Το τεστ έχει σχεδιαστεί για νήπια που ακολουθούν το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και έχουν ίση πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης, ανεξάρτητα από κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί από τους νηπιαγωγούς αλλά και από τους εκπαιδευτικούς για την παρατήρηση της μαθησιακής συμπεριφοράς ενός παιδιού και την έμφαση στη σημασία της απόκτησης του γραπτού λόγου ως πρωταρχικού μέσου επικοινωνίας και απόκτησης νέων γνώσεων. Χρησιμεύει επίσης για να αναδείξει τις δυνατότητες έγκαιρης και ακριβούς διάγνωσης, καθώς και κατάλληλης επανεκπαίδευσης και ψυχοσυναισθηματικής υποστήριξης για τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα δυσλεξικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, υπογραμμίζει τη σημασία της κατάρτισης εξειδικευμένων Η χορήγηση του αυτού του τεστ από νηπιαγωγούς αλλά από και δασκάλους είναι ζωτικής σημασίας, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προτείνουν εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας και να εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα διδασκαλίας σε προσχολικές δομές. Επιπλέον, με τη χορήγηση της εξέτασης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το παιδί να ξεπεράσει τις προκλήσεις σε πρώιμο στάδιο, εξασφαλίζοντας έτσι την απρόσκοπτη ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη και την ακαδημαϊκή του επίδοση.

Οι Labge & Thompson (2006) προτείνουν τη χρήση εργαλείων διαλογής πριν από την εγγραφή ενός μαθητή στο δημοτικό σχολείο, τονίζοντας τη σημασία της συμπερίληψης μιας συνέντευξης με τους γονείς και τους φροντιστές των μαθητών. Σκοπός είναι να αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο προφίλ για κάθε μαθητή, προσδιορίζοντας με σαφήνεια τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του. Αυτές οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται έπειτα για να καθοριστεί εάν είναι απαραίτητη περαιτέρω αξιολόγηση ή παρέμβαση. Οι πρώιμες γλωσσικές διαταραχές χρησιμεύουν ως σημαντικός δείκτης μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ) και ο στόχος της αντιμετώπισής τους είναι να επηρεαστεί η σοβαρότητα της κατάστασης.

4.2 Τομείς παρέμβασης

Τα προγράμματα παιδαγωγικής παρέμβασης που εφαρμόζονται στο Πανεπιστήμιο του Πότσδαμ στη Γερμανία εδώ και πέντε χρόνια βασίζονται σε δύο θεμελιώδη κριτήρια: το περιεχόμενο του τρέχοντος προγράμματος σπουδών και τη μαθησιακή συμπεριφορά. Η συνεχής αξιολόγηση συνδέεται με την εξέταση των επακόλουθων ερευνών:

-Ερωτήσεις που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο ανά εκπαιδευτικό τομέα.

-Ερωτήσεις που αφορούν τη διερεύνηση των θεμελιωδών συνθηκών μάθησης

-Έρευνες που αφορούν την εξασφάλιση της απόκτησης και της κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων.

-Έρευνες που αφορούν τη διατήρηση της εστίασης και τη ρύθμιση των καθηκόντων (Kastner-Koller et al., 2007).

Με βάση τις παρεχόμενες πληροφορίες, τα Προγράμματα Παιδαγωγικής Υποστήριξης Παρέμβασης αποτελούνται από τουλάχιστον τέσσερις διαστάσεις: 1. Ενασχόληση με την επιτροπεία στο πλαίσιο μικρών ομάδων και μέσω διαθεματικών μαθησιακών ενοτήτων. 2. Ενασχόληση με την ανάπτυξη της μαθησιακής επάρκειας μέσω δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες και διαθεματικών μαθησιακών ενοτήτων. 3. Ενασχόληση με την εστιασμένη διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής σε μικρές ομάδες ή ατομικά μέσα σε ένα μάθημα. 4. Παροχή βοήθειας μέσω ολοκληρωμένων διδακτικών ενοτήτων στη γενική τάξη ή σε ομάδες, που περιορίζονται μόνο σε ατομικές συνεδρίες. 4. Παροχή βοήθειας μέσω ολοκληρωμένων διδακτικών ενοτήτων στη γενική τάξη ή σε ομάδες, που περιορίζονται μόνο σε ατομικές συνεδρίες.

Μελέτες έχουν καταδείξει συνδέσεις μεταξύ της υποστήριξης και της ενίσχυσης του βηματισμού και της υποστήριξης των μεθόδων μεταγνωστικής απόδοσης. Η μελέτη των Kastner-Koller κ.ά. (2007) διαπίστωσε ότι υπάρχει ανάγκη για εξατομικευμένη βοήθεια σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και για υποστήριξη που εκτείνεται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να παρέχεται σε μικρές ομάδες ή με την ενσωμάτωση της υποστήριξης σε μεμονωμένες τάξεις.

Τα τέσσερα προγράμματα παρέμβασης που αναφέρθηκαν παραπάνω στη βοήθεια στην ειδική αγωγή, δηλαδή η διδασκαλία, η κατάρτιση μαθησιακών δεξιοτήτων, η κατάρτιση δεξιοτήτων γραφής και η υποστήριξη στο πλαίσιο ολοκληρωμένης διδασκαλίας, αναλύθηκαν ως προς τις μεταβλητές:

1. Ο στόχος της παροχής βοήθειας.
2. Η διαδικασία εξοικείωσης και στρατηγικής.
3. Ο μετριασμός του αποθάρρυνσης.
4. Διανοητική ικανότητα- και

5. Ορθογραφική επάρκεια

Κάθε πρόγραμμα παρέμβασης ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης χωρίζεται σε τρεις φάσεις υλοποίησης. Η πρώτη φάση χαρακτηρίζεται από μια αισιόδοξη πίστη στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, που οδηγεί σε αυτορυθμιζόμενες δράσεις και αυτοπαρατήρηση. Στη δεύτερη φάση, βιώνεται η πίεση των μαθησιακών δυσκολιών και απαιτεί αυξημένη προσπάθεια. Σύμφωνα με τον Walschburger (1994), η φάση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως πρόκληση, απειλή ή «ηλεκτρική εκκένωση». Τέλος, η τρίτη φάση περιλαμβάνει την ολοκλήρωση των ενεργειών και την αξιολόγηση του κατά πόσο επιτεύχθηκαν ή όχι οι επιδιωκόμενοι στόχοι της παρέμβασης. Ωστόσο, για να είναι επιτυχές ένα πρόγραμμα παρέμβασης ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης, είναι απαραίτητη μια ολοκληρωμένη και ακριβής διαγνωστική εξέταση. Η διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης ξεκινά με την ενδοσκόπηση και τη διερεύνηση, ακολουθούμενη από την αξιολόγηση της προόδου που έχει επιτευχθεί και της παρεχόμενης βοήθειας. Στη συνέχεια περιλαμβάνει ανάλυση των σημερινών αναπτυξιακών συνθηκών, μια ολοκληρωμένη διαγνωστική αξιολόγηση, μακροσκοπικό σχεδιασμό, την επιλογή εργαλείων που είναι κατάλληλα για τη συγκεκριμένη περίπτωση, τεχνικών και, τέλος, την αξιολόγηση των ευρημάτων (Kastner-Koller et al., 2007).

Όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά θεωρούνται κρίσιμα στοιχεία της υποστηρικτικής διαγνωστικής αξιολόγησης και της διαμόρφωσης του προγράμματος υποστήριξης της παρέμβασης στην ειδική αγωγή. Η διαγνωστική αξιολόγηση περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των πιο σοβαρών στοιχείων της μαθησιακής διαταραχής και τον εντοπισμό των παραγόντων που ευθύνονται για την πρόκληση αλλά και για τη διαιώνιση της διαταραχής.

Παρ' όλα αυτά, το ζήτημα του προσδιορισμού των κατάλληλων τεχνικών για την ειδική εκπαιδευτική διάγνωση με σκοπό την παροχή υποστήριξης αποτελεί αντικείμενο μεγάλου ενδιαφέροντος μεταξύ των ερευνητών και πηγή έντονης συζήτησης. Ωστόσο, παρά τις διάφορες συζητήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα της προσέγγισης για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχει ομοφωνία ότι πρόσθετοι παράγοντες, όπως η συνεργασία και η υπεύθυνη στάση του εκπαιδευτικού της τάξης, η συνεργασία με άλλους τομείς σπουδών και το εκπαιδευτικό προσωπικό του ιδρύματος, καθώς και η συμμετοχή των συνομηλίκων και των γονέων, παίζουν ρόλο και ασκούν επίδραση στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης (Kastner-Koller et al., 2007).

4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο δάσκαλος προσχολικής ηλικίας πραγματοποιεί αποτελεσματική αναγνώριση των μαθητών που παρουσιάζουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας είναι το

αρχικό σημείο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και μπορεί να εντοπίσει πρώιμες ενδείξεις Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ωστόσο, η ικανότητα εντοπισμού των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην πρώιμη νηπιακή ηλικία εξαρτάται από τις ιδιότητες του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική του ετοιμότητα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην ανίχνευση πρώιμων ενδείξεων Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι εξαιρετικά σημαντικός. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να παρουσιάσουν προγνωστικούς δείκτες που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς πιο πιθανό να αναπτύξουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως διαπίστωσαν οι Toki, Zakoroulou και Pange το 2014.

Η εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας επαληθεύει ότι ο εντοπισμός των προβλημάτων σε πρώιμο στάδιο στην προσχολική ηλικία εξαρτάται από τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Το καθήκον περιλαμβάνει τη μεθοδική και δομημένη παρακολούθηση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια τόσο των αυτοσχέδιων όσο και των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων που γίνονται μέσα στην τάξη ή στην αυλή. Μέσω της παρατήρησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ικανότητες του μαθητή. Σκοπός της παρατήρησης της συμπεριφοράς του μαθητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι να προσδιοριστούν οι πτυχές που επηρεάζουν τις γνωστικές και νοητικές του ικανότητες (M.E.P.T.-P.I., 2008). Σύμφωνα με τη Δώνη (2015), η παρατήρηση είναι ιδιαίτερα επιτυχής επειδή πραγματοποιείται σε ένα οργανωμένο περιβάλλον και επιτρέπει τον εντοπισμό παιδιών που μπορεί να κινδυνεύουν να έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η παιδαγωγική άποψη του εκπαιδευτικού καθορίζει τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό των μαθησιακών προβλημάτων. Επιπλέον, εκτός από τη μέθοδο της παρατήρησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει παραδείγματα της εργασίας του μαθητή και να εφαρμόσει σταθμισμένα κριτήρια παρακολούθησης της επίδοσης (Stephen & Thomson, 2006).

Σε αυτή την περίπτωση, λοιπόν, είναι επιτακτική ανάγκη να υποβληθεί σε κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να είναι πιο εύκολο στον μαθητή να κατανοήσει και να αναλύσει με ακρίβεια τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία αξιολόγησης. Η μέθοδος της οικογενειακής συνέντευξης μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί για τη διερεύνηση των παραγόντων που μπορεί να υποδηλώνουν την παρουσία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι μη δομημένες συνεντεύξεις παρέχουν την ευκαιρία να ληφθούν ποικίλες πληροφορίες σχετικά με το μαθησιακό στυλ, τη συμπεριφορά και τις συνήθειες του μαθητή. Αν και οι συνεντεύξεις είναι ένα ευέλικτο μέσο, η έρευνα έχει αποδείξει την αναξιοπιστία τους, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη χρήση τους σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές έγκαιρης ανίχνευσης, όπως η παρατήρηση. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να αντιμετωπίσει την κατανόηση των ιδιοτήτων της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς και κάθε στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους (Μασίχη,

2017). Προκειμένου να αποφευχθούν οι ανακριβείς αξιολογήσεις και η λανθασμένη διάγνωση ασθενειών σε όλους τους μαθητές, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή κατά τη διεξαγωγή των αξιολογήσεων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008).

Σύμφωνα με τους Braswell, Bloomquist, Skare & Crosby (1997), υπάρχουν δύο τρόποι που οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να χρησιμοποιήσουν για την ανίχνευση προβλημάτων στην προσχολική εκπαίδευση. Η πρώτη στρατηγική είναι η επιλεκτική ανίχνευση, όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη συστηματική παρατήρηση για να εντοπίσει τα παιδιά που κινδυνεύουν να αποκτήσουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Έπειτα, με τη χρήση των κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων, διενεργείται αξιολόγηση για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές παρουσιάζουν σημάδια Μαθησιακών Δυσκολιών. Έτσι, η αρχική ιδέα του εκπαιδευτικού είτε επικυρώνεται είτε διαψεύδεται (Δώνη, 2015). Η δεύτερη μέθοδος που χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των μαθητών που ενδέχεται να κινδυνεύουν να αναπτύξουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εστιάζει στον εξοπλισμό του εκπαιδευτικού με ολοκληρωμένες γνώσεις σχετικά με το γνωστικό, συναισθηματικό και γλωσσικό υπόβαθρο κάθε μαθητή. Ταυτόχρονα, η στρατηγική στοχεύει να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του συνολικού αναπτυξιακού ιστορικού των μαθητών στους προαναφερθέντες τομείς. Σύμφωνα με τους Gerber & Semmel (1984), οι εκπαιδευτές προσχολικής ηλικίας έχουν σημαντική επιρροή στον εντοπισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς μπορούν να αξιολογήσουν τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών με ολοκληρωμένο τρόπο. Η οπτική του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του είναι στενά συνδεδεμένη με την άτυπη αξιολόγηση που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Αντίθετα, υπάρχει αμφιβολία για την αξιοπιστία των σταθμισμένων αξιολογήσεων στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές, καθώς βασίζονται στην αξιολόγηση ενός περιορισμένου συνόλου ικανοτήτων. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών λαμβάνουν υπόψη και αξιολογούν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, σε αντίθεση με τις τυποποιημένες εξετάσεις που μετρούν την ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών σε μια καθορισμένη στιγμή. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι σταθμισμένες δοκιμασίες που διενεργήθηκαν σε μαθητές προσχολικής ηλικίας που κινδύνευαν να αναπτύξουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έδωσαν ευρήματα που ευθυγραμμίζονταν με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών (Stavrakeli, Skoula & Kastamonitis, 2013).

Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση που βασίζεται σε μέτρα αξιολόγησης της μάθησης, μπορούν να εντοπίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές που παρουσιάζουν πρώιμες ενδείξεις Μαθησιακών Δυσκολιών (Τζουριάδου, 2011). Σύμφωνα με τα δεδομένα της μελέτης, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμεύουν ως σημείο εκκίνησης για τον εντοπισμό των μαθητών προσχολικής ηλικίας που εμφανίζουν ενδείξεις Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών κατά τη φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση (Τζουριά-

δου, 2011). Η έρευνα επικύρωσε τα προαναφερθέντα ευρήματα, καθώς οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ήταν άμεσα συμβατές με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις τυποποιημένες εξετάσεις που χορηγήθηκαν στους μαθητές (Hyassat, 2018). Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την άποψη ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτών παρουσιάζουν τόσο αξιοπιστία όσο και εγκυρότητα (Hyassat, 2018). Συνεπή αποτελέσματα προέκυψαν από μια μακροχρόνια έρευνα ήταν έξω στη Νορβηγία. Με βάση αυτή τη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί έκαναν με ακρίβεια αξιολογικές εκτιμήσεις για τα παιδιά που εμφάνιζαν πρώιμες ενδείξεις Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών υποστήριξαν την επιτυχία των παιδιών στις σταθμισμένες αξιολογήσεις. Επιπλέον, οι προαναφερθέντες εκπαιδευτικοί εντόπισαν με επιτυχία ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών που αντιμετώπιζαν γνωστικές προκλήσεις κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών τους χρόνων (Hyassat, 2018). Ο δάσκαλος προσχολικής ηλικίας μπορεί να αξιοποιήσει επίσημες μεθόδους αξιολόγησης για να αξιολογήσει τη γνωστική ικανότητα των παιδιών και να εντοπίσει εκείνα που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αποκτήσουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Hyassat, 2018). Πράγματι, είναι σκόπιμο να χρησιμοποιούνται επίσημα ή ανεπίσημα κριτήρια για την αξιολόγηση της μαθησιακής ικανότητας, καθώς επιτρέπει τον εντοπισμό διαταραχών στη μάθηση που σχετίζονται με τη γνωστική λειτουργία. Οι αξιολογήσεις μπορούν, με τη σειρά τους, να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται για την υποστήριξη του μαθητή (ΜοΕΗΕ-ΠΙ, 2008).

Θα πρέπει να ληφθούν υπόψη του εκπαιδευτικού οι μαθησιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένας μαθητής σε σύγκριση με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των άλλων μαθητών. Ταυτόχρονα, η αλλαγή των μεθοδολογιών διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών ασκήσεων μπορεί να παράσχει στον εκπαιδευτικό ζωτικές πληροφορίες σχετικά με το μέγεθος των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η τάξη του νηπιαγωγείου προσφέρει πολλές ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει αμέσως τις μαθησιακές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις πρώιμες ενδείξεις των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι πολύτιμες για την πρόληψη και την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Διάφορες ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτές διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τόσο τις παρούσες όσο και τις μελλοντικές ακαδημαϊκές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η ικανότητα αυτή τους καθιστά σημαντικούς στην έγκαιρη ανίχνευση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Hyassat, 2018). Σύμφωνα με τους Souroulla, Panayiotou & Kokkinos (2009), η ανάλυση των αρχείων των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων των σταθμισμένων τεστ μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των μαθητών προσχολικής ηλικίας που είναι πιθανό να αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες. Οι παρεμβάσεις στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης κρίνονται πιο αποτελεσματικές όταν εφαρμόζονται κατά την εγγραφή του παιδιού στην

προσχολική ηλικία. Μετά τον εντοπισμό των προγνωστικών μεταβλητών που συμβάλλουν σε συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, ο δάσκαλος πρέπει να συμβουλευτεί τον σύμβουλο ειδικής αγωγής για να εφαρμόσει τις κατάλληλες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών και στις μεθόδους διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, είναι ζωτικής σημασίας να εξεταστούν οι επιδόσεις του μαθητή σε όλες τις πτυχές της ανάπτυξης και να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ιδιότητές του (Τζουριάδου, 2011).

4.4 Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια χρησιμεύει ως αγωγός πληροφοριών για τους αξιολογητές, καθώς αποτελεί το άμεσο και κοντινό περιβάλλον των μαθητών και μπορεί, επομένως, να προσφέρει πληροφορίες που μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανείς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης. Επιπλέον, εξετάζοντας τη δυναμική της οικογένειας, μπορούν να εντοπιστούν πρόσθετοι παράγοντες που θα μπορούσαν ενδεχομένως να επηρεάσουν τις προκλήσεις των παιδιών. Στο πλαίσιο της διαγνωστικής διαδικασίας, είναι απαραίτητο και ιδιαίτερα σημαντικό να διεξαχθεί μία συνέντευξη με τους γονείς του παιδιού για να ληφθούν πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού, τα χαρακτηριστικά του και τυχόν αναπτυξιακές διαφορές ή ελλείμματα. Υπό αυτές τις συνθήκες, όταν επηρεάζεται η οπτική της οικογένειας και υπάρχει μειονεκτικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τα δεδομένα μπορεί να είναι αναξιόπιστα και συνεπώς άκυρα. Τέτοιες ενέργειες έχουν τη δυνατότητα να αποδυναμώσουν την αξιοπιστία της αξιολόγησης και κατά συνέπεια τον καθορισμό της διάγνωσης (Toki, Zakorouliou, & Pange, 2014).

Η οικογένεια χρησιμεύει ως ο πρωταρχικός θεσμός που διευκολύνει την εμπλοκή των παιδιών με το εξωτερικό περιβάλλον. Είναι ζωτικής σημασίας για τις οικογένειες με ένα παιδί με ΜΔ να έχουν σαφή κατανόηση των περιορισμών και των ικανοτήτων του παιδιού. Ακολουθώντας την κατάλληλη προσέγγιση παρέμβασης, η οικογένεια μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μελλοντική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά συνέπεια, η οικογένεια θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να εφαρμόζει στρατηγικές παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων, των βασικών μεταγνωστικών ικανοτήτων, όπως ο αυτοέλεγχος, η αυτορρύθμιση και η αυτοαξιολόγηση. Θα πρέπει να επιδεικνύουν στο παιδί με ΜΔ προσοχή, αγάπη, φροντίδα και στοργή, επιτρέποντας στο παιδί να αναπτύξει την αυτοαγάπη. Συγκεκριμένα, είναι προφανές ότι η οικογένεια έχει μεγάλο αντίκτυπο στην ικανότητα του παιδιού να ξεπερνά τις δυσκολίες. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά από σταθερά νοικοκυριά έχουν ανώτερους μηχανισμούς αντιμετώπισης σε σύγκριση με εκείνα που προέρχονται από φτωχές ή δυσλειτουργικές οικογένειες.

Επιπλέον, η Μπαλάτσου (2016) αναφέρει ότι οι Dickey, Smith Greenberg & Bowden (2006) υποστηρίζουν ότι η οικογένεια παίζει ζωτικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών,

καθώς προωθεί την αποδοχή και την ενθάρρυνση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όταν τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθήματα μέσα στην οικογένεια, παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα αυτοσεβασμού και αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, είναι καθήκον της οικογένειας να καλλιεργεί τα παιδιά σε παραγωγικά και ικανά άτομα που μπορούν να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην κοινωνία κατά την ενηλικίωσή τους (Μπαλάτσου, 2016). Επιπλέον, μελέτες σχετικά με την επίδραση της γονικής επιρροής στα παιδιά έχουν δείξει ότι λειτουργεί καταλυτικά και παρατηρείται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών λόγω των αντίστοιχων προσδοκιών τους. Οι προσδοκίες αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις, επιδεινώνοντας τελικά τις επιδόσεις του μαθητή και οδηγώντας ενδεχομένως σε σχολική άρνηση (Toki, Zakoroulou, & Pange, 2014).

Κεφάλαιο 5: Πρώιμη Παρέμβαση

5.1 Διεθνής ορισμός πρώιμης παρέμβασης και ελληνικό νομικό πλαίσιο

Η πρώιμη παρέμβαση (Ε.Π.), σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2010), «είναι μια σύνθεση υπηρεσιών/προβλέψεων για πολύ μικρά άτομα και τις οικογένειές τους, που είναι διαθέσιμες κατόπιν αιτήματος σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στη ζωή του παιδιού, και καλύπτει κάθε ενέργεια που γίνεται όταν ένα παιδί χρειάζεται ειδική υποστήριξη για να διασφαλιστεί και να προωθηθεί η προσωπική ανάπτυξη, να ενισχυθεί η οικογενειακή επάρκεια και να προωθηθεί η κοινωνική ένταξη των οικογενειών και των παιδιών». Περισσότερα από 50 χρόνια επανέρευνας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για βρέφη και μικρά παιδιά με αναπηρία. Σύμφωνα με την έρευνα και τη σχετική βιβλιογραφία, υπάρχει γενική συναίνεση ότι οι ποιοτικές υπηρεσίες παρέμβασης στην πρώιμη παιδική ηλικία για τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξή τους, καθώς και στις οικογένειες των παιδιών μέσω πόρων και υποστήριξης (Τανουλαρί et al., 2014).

Διεθνείς συμβάσεις - Εθνικό νομικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Εκτός από την εθνική νομοθεσία, η Ελλάδα έχει δεσμευτεί σε διεθνείς συμβάσεις που έχει υπογράψει το κράτος, όπως

- Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (ΟΗΕ)
- Δήλωση της Σαλαμάνκα (1994)

Όσον αφορά την εθνική νομοθεσία, η ΕΑ αναφέρθηκε για πρώτη φορά στο νόμο 2817/2000, σύμφωνα με τον οποίο ιδρύθηκαν «Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ)», ειδικά για παιδιά ηλικίας 3 ετών και άνω, τα οποία είχαν την ευθύνη να εισάγουν, να σχεδιάζουν αλλά και να εφαρμόζουν προγράμματα παρέμβασης. Ωστόσο, στο πλαίσιο του παραπάνω νόμου δεν περιλαμβάνονταν περαιτέρω επεξηγήσεις (Τανουλαρί et al., 2014).

Ο ισχύων Νόμος 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή έχει συμπεριληπτικό χαρακτήρα και αναφέρει ότι οι στόχοι της ένταξης επιτυγχάνονται μέσω

α) Έγκαιρη ιατρική διάγνωση.

β) Συστηματική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία που παρέχεται από τις τοπικές ειδικές σχολικές μονάδες, μέσω της ανάπτυξης τμημάτων ΕΑΕ (άρθρο 2, Ν56γ).

Σύμφωνα με το νόμο αυτό οι τάξεις ΕΙ θα λειτουργούν εντός των Ειδικών Νηπιαγωγείων για την υποστήριξη παιδιών ηλικίας 0-4 ετών (άρθρο 8§1α). Ωστόσο, η εφαρμογή των προγραμμάτων ΕΙ στα Ειδικά Νηπιαγωγεία αδρανεί και το πλαίσιο λειτουργίας παραμένει ασαφές. (άρθρο θ, Ν5β) Τα προγράμματα ΕΙ εντάσσονται και εφαρμόζονται στα προγράμματα των Ειδικών Νηπια-

γωγείων τα οποία στελεχώνονται από ειδικές νηπιαγωγούς (άρθρο 18 §1ε1ε) οι οποίοι τα κατασκευάζουν, τα υλοποιούν και τα αξιολογούν, με βάση τις σπουδές και την εμπειρία τους, καθώς ο ρόλος τους δεν είναι νομικά αποσαφηνισμένος (Ταβουλάρη κ.ά., 2014).

Σήμερα, η ΕΑ στην Ελλάδα παρέχεται από τους ακόλουθους φορείς:

- δημόσιες υπηρεσίες για την ΕΙ,
- ιδιωτικούς φορείς,
- μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς (ΜΚΟ),
- ενώσεις γονέων παιδιών με αναπηρία,
- μη κυβερνητικές οργανώσεις

Κάθε ένας από τους παραπάνω οργανισμούς έχει τους δικούς του κανόνες λειτουργίας και παρέχει υπηρεσίες σε διαφορετικό ηλικιακό φάσμα (0-4 ή 2-6 ή 0-6). Για να είναι αποτελεσματική η ΕΑ, θα πρέπει να συντονιστούν μεταξύ οι διάφοροι φορείς με διακριτούς ρόλους και αρμοδιότητες. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική, ενώ η ΕΑΕ δεν είναι υποχρεωτική και δεν παρέχεται με συστηματικό τρόπο. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη μονάδων, στην ανεπαρκή εκπαίδευση και στην έλλειψη συντονισμού σε διοικητικό επίπεδο (Τανουλαρί et al., 2014).

5.2 Στόχοι της πρώιμης παρέμβασης

Τα προγράμματα παρέμβασης για τις μαθησιακές δυσκολίες αποσκοπούν στην αντιμετώπιση και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα στην απόκτηση και εφαρμογή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι στόχοι αυτών των προγραμμάτων μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά γενικά περιλαμβάνουν τα εξής:

1. Εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών:

- Στόχος: Έγκαιρος και ακριβής εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών.

- Αιτιολόγηση: Ο έγκαιρος εντοπισμός επιτρέπει την άμεση παρέμβαση και υποστήριξη, αποτρέποντας την εμφάνιση ακαδημαϊκών και κοινωνικών προκλήσεων (Squires, 2012).

2. Εξατομικευμένη αξιολόγηση:

- Στόχος: Διεξαγωγή ολοκληρωμένων αξιολογήσεων για την κατανόηση της συγκεκριμένης φύσης και έκτασης των μαθησιακών δυσκολιών.

- Αιτιολόγηση: Η προσαρμογή των παρεμβάσεων στις ατομικές ανάγκες εξασφαλίζει στοχευμένη και αποτελεσματική υποστήριξη.

3. Ανάπτυξη εξατομικευμένων μαθησιακών σχεδίων:

- Στόχος: Δημιουργία εξατομικευμένων σχεδίων παρέμβασης με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

- Αιτιολόγηση: Τα εξατομικευμένα σχέδια αντιμετωπίζουν τα μοναδικά δυνατά σημεία και τις προκλήσεις κάθε μαθητή, βελτιστοποιώντας τις πιθανότητες επιτυχίας (Squires, 2012).

4. Ανάπτυξη δεξιοτήτων:

- Στόχος: Ανάπτυξη και ενίσχυση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων που επηρεάζονται από τις μαθησιακές δυσκολίες.

- Αιτιολόγηση: Η εστίαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων βοηθά τους μαθητές να οικοδομήσουν τις θεμελιώδεις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

5. Χρήση πρακτικών βασισμένων σε αποδείξεις:

- Στόχος: Εφαρμογή παρεμβάσεων που υποστηρίζονται από την έρευνα και έχουν αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα.

- Αιτιολόγηση: Οι πρακτικές που βασίζονται σε αποδείξεις αυξάνουν την πιθανότητα θετικών αποτελεσμάτων και παρέχουν ένα δομημένο πλαίσιο παρέμβασης.

6. Υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας:

- Στόχος: Αντιμέτωπιση των συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών των μαθησιακών δυσκολιών.

- Αιτιολόγηση: Η συναισθηματική ευημερία συνδέεται στενά με την ακαδημαϊκή επιτυχία και η αντιμετώπιση των κοινωνικών δυσκολιών μπορεί να βελτιώσει τις συνολικές μαθησιακές εμπειρίες.

7. Συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς:

- Στόχος: Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων σχετικών φορέων.

- Αιτιολόγηση: Η συνεργασία μπορεί να εξασφαλίζει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τον μαθητή, και στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

8. Προώθηση της αυτο-υπεράσπισης:

- Στόχος: Ενδυνάμωση των μαθητών να κατανοούν και να επικοινωνούν τις ανάγκες τους.

- Αιτιολόγηση: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοσυνηγορίας ενισχύει την ικανότητα του μαθητή να αναζητά βοήθεια και να αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές προκλήσεις ανεξάρτητα (Squires, 2012).

9. Παρακολούθηση και προσαρμογή των παρεμβάσεων:

- Στόχος: Να αξιολογείται τακτικά η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και να γίνονται προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες.

- Αιτιολόγηση: Η συνεχής παρακολούθηση επιτρέπει τη βελτίωση των παρεμβάσεων ώστε να ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες ανάγκες και προκλήσεις.

10. Σχεδιασμός μετάβασης:

- Στόχος: Προετοιμασία των μαθητών για τις μεταβάσεις, όπως η μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη ή από το σχολείο σε μετασχολικό περιβάλλον.

- Αιτιολόγηση: Οι ομαλές μεταβάσεις είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της πρόο-
δου και τη διασφάλιση της συνεχούς επιτυχίας.

11. Προώθηση περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς:

- Στόχος: Προώθηση συμπεριληπτικών και υποστηρικτικών περιβαλλόντων μάθησης.

- Αιτιολόγηση: Τα περιεκτικά περιβάλλοντα προωθούν τις θετικές κοινωνικές αλληλεπι-
δράσεις και δημιουργούν μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκο-
λίες.

12. Μακροπρόθεσμη ανεξαρτησία και επιτυχία:

- Στόχος: Εξοπλίστε τους μαθητές με τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που είναι απαραί-
τητες για μακροπρόθεσμη ακαδημαϊκή και προσωπική επιτυχία.

- Αιτιολόγηση: Ο βαθύτερος στόχος έχει να κάνει με την ενδυνάμωση των ατόμων ώστε
να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητές και συνεισφέροντες στην κοινωνία.

Τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να είναι ευέλικτα και να ανταποκρίνονται, προ-
σαρμοζόμενα στις εξελισσόμενες ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον, η συνεργασία
μεταξύ εκπαιδευτικών, οικογενειών και ειδικών είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία αυτών
των προγραμμάτων. (Squires, 2012).

5.3 Αρχές πρώιμης παρέμβασης

Η έγκαιρη παρέμβαση αναφέρεται στην έγκαιρη και στοχευμένη υποστήριξη που παρέχεται σε άτομα, συνήθως παιδιά, τα οποία κινδυνεύουν ή έχουν ήδη παρουσιάσει αναπτυξιακές καθυστερήσεις ή δυσκολίες. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι σχεδιασμένα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων μόλις εντοπιστούν, με στόχο την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Petersen et al., 2016). Οι αρχές της πρώιμης παρέμβασης περιλαμβάνουν:

1. Έγκαιρη αναγνώριση και αξιολόγηση:

- Αρχή: Εντοπισμός και αξιολόγηση των αναπτυξιακών προβλημάτων όσο το δυνατόν νω-
ρίτερα.

- Αιτιολόγηση: Ο έγκαιρος εντοπισμός επιτρέπει την άμεση παρέμβαση, ελαχιστοποιώ-
ντας τις επιπτώσεις των αναπτυξιακών-διανοητικών καθυστερήσεων και αυξάνοντας την πιθανό-
τητα θετικών αποτελεσμάτων.

2. Προσέγγιση με επίκεντρο την οικογένεια:

- Αρχή: Ενεργοποίηση και συμμετοχή των οικογενειών ως ενεργών συμμετεχόντων στη διαδικασία παρέμβασης.

- Αιτιολόγηση: Οι οικογένειες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και η συμμετοχή τους προάγει ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον.

3. Εξατομίκευση:

- Αρχή: Προσαρμογή των παρεμβάσεων ώστε να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες και τα δυνατά σημεία κάθε παιδιού.

- Αιτιολόγηση: Οι εξατομικευμένες προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες προκλήσεις και τα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, μεγιστοποιώντας την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Petersen et al., 2016).

4. Ολιστική ανάπτυξη:

- Αρχή: Αντιμετώπιση διαφόρων πτυχών της ανάπτυξης ενός παιδιού, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και σωματικών τομέων.

- Λογική: Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι μια από τις κύριες αρχές της ανάπτυξης: Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση διασφαλίζει ότι όλες οι πτυχές της ανάπτυξης ενός παιδιού λαμβάνονται υπόψη και υποστηρίζονται.

5. Διεπιστημονική συνεργασία:

- Αρχή: Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών από διαφορετικούς κλάδους (π.χ. εκπαιδευτικοί, θεραπευτές, πάροχοι υγειονομικής περίθαλψης) για την παροχή μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης.

- Αιτιολόγηση: Οι συνεργατικές προσπάθειες συγκεντρώνουν διαφορετική εμπειρογνωμοσύνη για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων αναγκών του παιδιού και της οικογένειας (Petersen et al., 2016).

6. Προσέγγιση βασισμένη στα δυνατά σημεία:

- Αρχή: Εστίαση στον εντοπισμό και την αξιοποίηση των δυνατών σημείων και των θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού.

- Αιτιολόγηση: Η αναγνώριση και αξιοποίηση των δυνατών σημείων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ανθεκτικότητα του παιδιού κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρέμβασης (Petersen et al., 2016).

7. Πολιτισμική επάρκεια:

- Αρχή: Σεβασμός και ενσωμάτωση του πολιτισμικού υπόβαθρου και των αξιών του παιδιού και της οικογένειας στην παρέμβαση.

- Αιτιολόγηση: Η πολιτισμική επάρκεια διασφαλίζει ότι οι παρεμβάσεις είναι πολιτισμικά ευαίσθητες και συναφείς, προάγοντας την καλύτερη εμπλοκή και τα αποτελέσματα (Zwicker et al., 2012).

8. Έγκαιρη και εντατική παρέμβαση:

- Αρχή: Παροχή παρεμβάσεων όσο το δυνατόν νωρίτερα και εντατικά, ιδίως κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιόδων ανάπτυξης.

- Αιτιολόγηση: Οι πρώιμες και εντατικές παρεμβάσεις αξιοποιούν την πλαστικότητα του εγκεφάλου και τη δυνατότητα θετικών αναπτυξιακών αλλαγών.

9. Ένταξη σε φυσικά περιβάλλοντα:

- Αρχή: Παροχή υπηρεσιών και παρεμβάσεων σε φυσικά περιβάλλοντα όπου το παιδί συνήθως συμμετέχει σε καθημερινές δραστηριότητες.

- Αιτιολόγηση: Η ένταξη σε φυσικά περιβάλλοντα προάγει τη γενίκευση των δεξιοτήτων και υποστηρίζει τη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες της κοινότητας.

10. Συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση:

- Αρχή: Να αξιολογείται τακτικά η πρόοδος, να προσαρμόζονται οι παρεμβάσεις ανάλογα με τις ανάγκες και να παρακολουθείται η εξελικτική πορεία του παιδιού.

- Αιτιολόγηση: Η συνεχής αξιολόγηση διασφαλίζει ότι οι παρεμβάσεις παραμένουν σχετικές και αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση των εξελισσόμενων αναγκών του παιδιού.

11. Σχεδιασμός μετάβασης:

- Αρχή: Σχεδιασμός για τις μεταβάσεις, όπως η μετάβαση από την πρώιμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο ή σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια (Zwicker et al., 2012).

- Αιτιολόγηση: Ο σχεδιασμός της μετάβασης υποστηρίζει τη συνέχεια των υπηρεσιών και διευκολύνει την ομαλή εξέλιξη μέσα από τα διάφορα αναπτυξιακά στάδια.

12. Προώθηση της ανεξαρτησίας:

- Αρχή: Προώθηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων που προάγουν την ανεξαρτησία και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες κατάλληλες για την ηλικία.

- Αιτιολόγηση: Η οικοδόμηση της ανεξαρτησίας αποτελεί βασικό στόχο της πρώιμης παρέμβασης, προετοιμάζοντας το παιδί για την επιτυχή ένταξή του στα συνήθη περιβάλλοντα.

Τηρώντας αυτές τις αρχές, τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα παιδιά και τις οικογένειες, θέτοντας τα θεμέλια για βελτιωμένα αναπτυξιακά αποτελέσματα και υψηλότερη ποιότητα ζωής (Zwicker et al., 2012).

5.4 Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης

Η έγκαιρη παρέμβαση στα προγράμματα μαθησιακών δυσκολιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση και τον μετριασμό των εκπαιδευτικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Τα προγράμματα αυτά έχουν σχεδιαστεί για να εντοπίζουν και να υποστηρίζουν άτομα που μπορεί να αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές δυσκολίες σε πρώιμο στάδιο, συχνά πριν από την έναρξη

της επίσημης σχολικής φοίτησης. Με την έγκαιρη παρέμβαση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν στοχευμένη και εξατομικευμένη βοήθεια για να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν τα εμπόδια και να οικοδομήσουν ισχυρά θεμέλια για τη μελλοντική μάθηση (Tavoulari et al., 2014).

Μια βασική πτυχή των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης είναι η έμφαση στην εξατομικευμένη αξιολόγηση για τον εντοπισμό συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό περιλαμβάνει την αξιολόγηση της γνωστικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης ενός παιδιού για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των μοναδικών αναγκών του. Με αυτές τις πληροφορίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τις παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προκλήσεων, είτε αυτές αφορούν τη γλωσσική ανάπτυξη, τις αναγνωστικές δεξιότητες, τις μαθηματικές ικανότητες ή τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Η διαδικασία της πρώιμης παρέμβασης περιλαμβάνει επίσης τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ειδικών για τη δημιουργία ενός συνεκτικού συστήματος υποστήριξης του παιδιού. Οι ανοιχτοί διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων επιτρέπουν την ανταλλαγή γνώσεων και στρατηγικών για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας του μαθητή. Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία παρέμβασης προάγει ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον που ενισχύει τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που μαθαίνονται στο σχολείο (Tavoulari et al., 2014).

Η έρευνα δείχνει σταθερά ότι η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές βελτιώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στη συνολική ευημερία. Με τον έγκαιρο εντοπισμό και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, οι μαθητές είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να επιτύχουν στην εκπαιδευτική τους πορεία. Επιπλέον, τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης συμβάλλουν στην πρόληψη σοβαρότερων ακαδημαϊκών και κοινωνικών προκλήσεων που μπορεί να προκύψουν αν οι δυσκολίες αφεθούν χωρίς αντιμετώπιση (Tavoulari et al., 2014).

Συμπερασματικά, τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες χρησιμεύουν ως μια προληπτική και ολιστική προσέγγιση για την υποστήριξη των μαθητών στα χρόνια της διαμόρφωσής τους. Με τον έγκαιρο εντοπισμό των προκλήσεων, την εξατομίκευση των παρεμβάσεων και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τα προγράμματα αυτά ανοίγουν το δρόμο για μια πιο περιεκτική και επιτυχημένη εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους μαθητές.

5.5 Η σπουδαιότητα της πρώιμης παρέμβασης

Η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί, καθώς θέτει τα θεμέλια για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και τη μακροπρόθεσμη επιτυχία του. Ο έγκαιρος εντοπισμός και η υποστήριξη των μαθησιακών δυσκολιών επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Με τον εντοπισμό των

προκλήσεων σε πρώιμα στάδια, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί μπορούν να εφαρμόσουν στοχευμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων τομέων αναγκών, αποτρέποντας την κλιμάκωση των δυσκολιών σε πιο βαθιά προβλήματα. Μια πρωταρχική σημασία της πρώιμης παρέμβασης είναι η ευκαιρία να αξιοποιηθεί η αυξημένη πλαστικότητα του εγκεφάλου κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού. Ο αναπτυσσόμενος εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα εύπλαστο και οι παρεμβάσεις σε αυτό το στάδιο μπορούν να οδηγήσουν σε πιο αποτελεσματικά και βιώσιμα αποτελέσματα. Η έγκαιρη υποστήριξη επιτρέπει την καθιέρωση βασικών δεξιοτήτων, όπως ο αλφαριθμητισμός και ο αριθμητισμός, θέτοντας τις βάσεις για μελλοντικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Jordan, 2010).

Επιπλέον, η έγκαιρη παρέμβαση συμβάλλει στην προώθηση μιας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση. Όταν τα παιδιά λαμβάνουν έγκαιρη βοήθεια για τις μαθησιακές τους δυσκολίες, είναι πιο πιθανό να βιώσουν επιτυχίες και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αυτή η θετική ενίσχυση δημιουργεί έναν κύκλο κινήτρων, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη και καλλιεργώντας μια δια βίου αγάπη για την απόκτηση γνώσεων. Η έγκαιρη παρέμβαση είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και συναισθηματικών πτυχών της ανάπτυξης ενός παιδιού. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί συχνά να συνοδεύονται από συναισθήματα απογοήτευσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και αίσθημα απομόνωσης. Η έγκαιρη παρέμβαση παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη για να βοηθήσει τα παιδιά να ξεπεράσουν αυτές τις προκλήσεις, προωθώντας τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη συναισθηματική ευημερία. Επιπλέον, ο κοινωνικός αντίκτυπος της έγκαιρης παρέμβασης είναι σημαντικός. Αντιμετωπίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες από την αρχή, συμβάλλουμε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς που αναγνωρίζει και ικανοποιεί τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Αυτό δεν ωφελεί μόνο τους μεμονωμένους μαθητές, αλλά προάγει επίσης ένα πιο δίκαιο και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Συμπερασματικά, η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες έγκειται στην ικανότητά της να διαμορφώνει την πορεία της εκπαιδευτικής και προσωπικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Με την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση των προκλήσεων, δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τα εμπόδια, να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες και να ξεκινήσουν ένα ταξίδι δια βίου μάθησης με αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό (Jordan, 2010).

5.6 Διεπιστημονική συνεργασία ειδικοτήτων

Η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων στα προγράμματα παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την παροχή ολοκληρωμένης και αποτελεσματικής υποστήριξης σε άτομα που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές προκλήσεις. Τα προγράμματα αυτά

φέρνουν σε επαφή επαγγελματίες από διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η ψυχολογία, η λογοθεραπεία, η εργοθεραπεία και η ειδική αγωγή, προωθώντας μια συνεργατική προσέγγιση για την αντιμετώπιση της πολύπλευρης φύσης των μαθησιακών δυσκολιών. Η συνεργασία επιτρέπει την ολιστική κατανόηση των αναγκών ενός μαθητή, καθώς κάθε ειδικός συνεισφέρει μοναδικές γνώσεις και τεχνογνωσία. Σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται χέρι-χέρι με τους ψυχολόγους για τη διεξαγωγή διεξοδικών αξιολογήσεων, εντοπίζοντας γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές που μπορεί να συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες. Οι λογοθεραπευτές και οι εργοθεραπευτές προσφέρουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη, τις κινητικές δεξιότητες και την αισθητηριακή επεξεργασία, συμβάλλοντας σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο παρέμβασης (Barnes et al., 2020).

Οι ειδικοί της ειδικής αγωγής διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών ώστε να δέχονται τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, διασφαλίζοντας ότι οι παρεμβάσεις είναι εξατομικευμένες και αποτελεσματικές. Αυτό το συνεργατικό μοντέλο επεκτείνεται πέρα από τους επαγγελματίες και περιλαμβάνει τους γονείς και τους φροντιστές στη διαδικασία παρέμβασης. Οι ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας μεταξύ ειδικών, εκπαιδευτικών και οικογενειών διευκολύνουν την ανταλλαγή πληροφοριών και στρατηγικών, δημιουργώντας ένα συνεκτικό σύστημα υποστήριξης του μαθητή. Αυτή η ολιστική συμμετοχή αναγνωρίζει τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και των παρεμβάσεων που εφαρμόζονται στο σχολείο, προωθώντας μια ενιαία και συνεπή προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διεπιστημονική συνεργασία δεν αντιμετωπίζει μόνο τις άμεσες μαθησιακές προκλήσεις, αλλά λαμβάνει επίσης υπόψη τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη του ατόμου. Συνδυάζοντας την τεχνογνωσία, οι επαγγελματίες μπορούν να αναπτύξουν ολοκληρωμένα και βιώσιμα σχέδια παρέμβασης που υποστηρίζουν όχι μόνο την ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία. Αυτή η συνεργατική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι σύνθετες και πολύπλευρες, απαιτώντας μια ομαδική προσπάθεια για την παροχή των πιο αποτελεσματικών και διαφοροποιημένων παρεμβάσεων. Συμπερασματικά, η διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων στα προγράμματα παρέμβασης για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και εξατομικευμένου συστήματος υποστήριξης. Αξιοποιώντας την τεχνογνωσία επαγγελματιών από διάφορους τομείς και εμπλέκοντας τις οικογένειες στη διαδικασία, τα προγράμματα αυτά διασφαλίζουν ότι τα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν ολιστικές, στοχευμένες και καλά συντονισμένες παρεμβάσεις που ανοίγουν το δρόμο για μακροπρόθεσμη επιτυχία στην εκπαιδευτική τους πορεία (Barnes et al., 2020).

Κεφάλαιο 6: Επίλογος

Στο περίπλοκο μωσαϊκό της εκπαίδευσης, τα προγράμματα πρώιμης σηματοδότησης και παρέμβασης που έχουν σχεδιαστεί για παιδιά νηπιαγωγείου με μαθησιακές δυσκολίες αναδεικνύονται ως κρίσιμα νήματα που υφαίνουν μια αφήγηση υποστήριξης, κατανόησης και μετασχηματιστικών δυνατοτήτων. Το ταξίδι ξεκινά με μια βαθιά αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους ξεδιπλώνονται τα νεαρά μυαλά, αναγνωρίζοντας ότι κάθε παιδί είναι ένα μοναδικό μωσαϊκό ικανοτήτων, προκλήσεων και δυνατοτήτων. Ο εντοπισμός των πρώιμων ενδείξεων μαθησιακών δυσκολιών γίνεται μια κομβική πυξίδα που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους ειδικούς προς προληπτικές και στοχευμένες παρεμβάσεις που μπορούν να αλλάξουν την πορεία της εκπαιδευτικής εμπειρίας ενός παιδιού. Τα πρώιμα σημάδια στα παιδιά του νηπιαγωγείου συχνά εκδηλώνονται με ανεπαίσθητες ενδείξεις - δυσκολία στην κατανόηση θεμελιωδών εννοιών, δισταγμούς στη γλωσσική ανάπτυξη ή προκλήσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Μέσα σε αυτές τις αποχρώσεις παρατηρήσεις οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς βρίσκουν τους πρώτους ψιθύρους του μαθησιακού ταξιδιού ενός παιδιού. Η σημασία δεν έγκειται μόνο στον εντοπισμό αυτών των σημάτων αλλά και στη δέσμευση να τα θεωρήσουμε ως ευκαιρίες για έγκαιρη παρέμβαση και όχι ως ανυπέρβλητα εμπόδια. Πρόκειται για μια πρόσκληση για δράση που αντηχεί πέρα από τους τοίχους των τάξεων, αντηχώντας μέσα από τις συνεργατικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ειδικών.

Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, σχεδιασμένα με ακρίβεια και ενσυναίσθηση, αποτελούν το θεμέλιο της υποστήριξης αυτών των μικρών μαθητών. Τα προγράμματα αυτά, συχνά διεπιστημονικά στη φύση τους, αναγνωρίζουν ότι η ολιστική ανάπτυξη ενός παιδιού απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση. Οι παιδαγωγοί συνεργάζονται με ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και ειδικούς ειδικής αγωγής για να διεξάγουν ολοκληρωμένες αξιολογήσεις, ξεφλουδίζοντας τα στρώματα για να αποκαλύψουν την περίπλοκη αλληλεπίδραση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων. Με τον τρόπο αυτό, τα προγράμματα αυτά υπερβαίνουν τα παραδοσιακά όρια της εκπαίδευσης, υιοθετώντας μια ενιαία προσέγγιση που αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα των μαθησιακών δυσκολιών. Στη σφαίρα της πρώιμης παρέμβασης, τα χρόνια του νηπιαγωγείου αναδεικνύονται ως ένα κομβικό παράθυρο ευκαιρίας. Η πλαστικότητα του νεανικού μυαλού, στο ζενίθ της κατά τη διάρκεια αυτών των διαμορφωτικών ετών, παρέχει ένα βέλτιστο τοπίο για διαμορφωτικές αλλαγές. Η έγκαιρη παρέμβαση δεν αντιμετωπίζει απλώς τις άμεσες προκλήσεις, αλλά θέτει τις βάσεις για την οικοδόμηση βασικών δεξιοτήτων που έχουν απήχηση σε όλη την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Γραμματισμός, αριθμητισμός, κοινωνικές δεξιότητες - αυτά είναι τα δομικά στοιχεία που τοποθετούνται σχολαστικά από εκπαιδευτικούς και ειδικούς, καλ-

λιεργώντας ένα στέρεο θεμέλιο πάνω στο οποίο μπορούν να στηριχθούν οι μελλοντικές ακαδημαϊκές επιτυχίες. Επιπλέον, η διεπιστημονική συνεργασία που ενυπάρχει σε αυτά τα προγράμματα παρέμβασης αποτελεί απόδειξη της δύναμης της συλλογικής σοφίας. Οι ψυχολόγοι προσφέρουν γνώσεις σχετικά με τις μυστικές πτυχές της γνωστικής ανάπτυξης, οι λογοθεραπευτές ξετυλίζουν τα μυστήρια της γλωσσικής απόκτησης και οι ειδικοί της ειδικής αγωγής προσαρμόζουν τις διδακτικές στρατηγικές για να καλύψουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Η συμφωνία της εμπειρογνομosύνης, εναρμονισμένη με την κοινή δέσμευση για την ευημερία του παιδιού, παράγει μια μεταμορφωτική μελωδία που αντηχεί στους διαδρόμους της εκπαίδευσης. Καθώς αναλογιζόμαστε τον επι-λόγο των πρώιμων σημάτων και των προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά νηπιαγωγείου με μαθησιακές δυσκολίες, γίνεται φανερό ότι αυτή η αφήγηση ξεπερνά τα όρια του ακαδημαϊκού χώρου. Είναι μια αφήγηση που διαπνέεται από ενσυναίσθηση, ανθεκτικότητα και ακλόνητη πίστη στις δυνατότητες κάθε παιδιού. Υπογραμμίζει τη σημασία όχι μόνο του εντοπισμού των προκλήσεων αλλά και της υιοθέτησής τους ως ευκαιριών για ανάπτυξη και εξέλιξη. Είναι μια έκκληση για αλλαγή παραδείγματος στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και προσεγγίζουμε τις μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωρίζοντάς τες όχι ως οδοφράγματα αλλά ως σκαλοπάτια προς ένα φωτεινότερο, πιο περιεκτικό εκπαιδευτικό μέλλον.

Εν κατακλείδι, τα προγράμματα πρώιμων ενδείξεων και παρέμβασης που είναι προσαρμοσμένα για παιδιά νηπιαγωγείου με μαθησιακές δυσκολίες συνθέτουν μια αφήγηση ελπίδας, συνεργασίας και μετασχηματιστικού αντίκτυπου. Είναι μια αφήγηση που μας προκαλεί να κοιτάξουμε πέρα από την επιφάνεια, να αναγνωρίσουμε τις μοναδικές δυνάμεις κάθε παιδιού και να μείνουμε ενωμένοι στη δέσμευσή μας να τους παρέχουμε την υποστήριξη που χρειάζονται. Καθώς περιηγούμαστε στο διαρκώς εξελισσόμενο τοπίο της εκπαίδευσης, αυτές οι πρώιμες παρεμβάσεις στέκονται ως φάροι, φωτίζοντας μια πορεία προς μια πιο περιεκτική, κατανοητική και συμπνετική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών στα κρίσιμα διαμορφωτικά χρόνια της εκπαιδευτικής διαδρομής ενός παιδιού.

Αναφορές

- Abdurrahman (2012). *Ana Berkesulitan Belajar: Teori, Diagnosis, dan Remediasinya*. Jakarta
- Allen, L., & Kelly, B. B. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8 : a unifying foundation*. The National Academies Press.
- American Academy of Pediatrics [AAP]. (2001). Policy statement: Developmental surveillance and screening of infants and young children. *Pediatrics*, 108(1), 192-195.
- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (Eds.). (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9847>
- Barnes, M. A., Clemens, N. H., Fall, A. M., Roberts, G., Klein, A., Starkey, P.,... & Flynn, K. (2020). Cognitive predictors of difficulties in math and reading in pre-kindergarten children at high risk for learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 685.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35, 69-78.
- Biglan A., Mrazek, P.J., Carnine, D. & Flay, B.R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6/7), 443- 440.
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(16)31389-7)
- Braswell, L., August, G. J., Bloomquist, M. L., Realmuto, G. M., Skare, S. S., & Crosby, R. D. (1997). School-based secondary prevention for children with disruptive behavior: Initial outcomes. *Journal of abnormal child psychology*, 25(3), 197-208.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children’s ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 104-113.
- Dickenson, D. L. & Verbeek, R. L. (2002). Wage differentials between college graduates with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(2), 175-185.
- Fish, J., (1989), *What is Special Education?*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia
- Gopinath, G., & Mathew, T. (2017). Learning disabilities: etiology and types. *Int J Educ ApplSci Res*, 4, 15-8.
- Green, K. B., Terry, N., & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive Early Reading First classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 249-259.
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35, 40-60.

- Hargrove, L. J., & Poteet, J. A. (1984). *Assessment in Special Education*. Prentice Hall.
- Hasiana, I. (2016, November). Identification of Learning Difficulties in Children at Early Childhood Education. In *3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016)* (pp. 250-253). Atlantis Press.
- Hasiana, I. (2017). Identification of Learning Difficulties in Children at Early Childhood Education. *Dvances in Social Science, Education and Humanities Research, 58*.
- Helgeland, A., & Lund, I. (2017). Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 45*(1), 133-141.
- Helgesen, M. B. (2017). Outside belonging: A study of bullying in a daycare institution.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development, 19*, 519-540.
- Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 224-235.
- Hopmann, S. T. (2007). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of curriculum studies, 40*(4), 417-456.
- Hyassat, M. A. (2018). Preschool Teachers' Perspectives on Precursors of Developmental Learning Disabilities in Young Children in Jordan. *European Journal of Social Sciences, 56*(3), 323-332.
- Irvin, D. W., Boyd, B. A., & Odom, S. L. (2015). Child and setting characteristics affecting the adult talk directed at preschoolers with autism spectrum disorder in the inclusive classroom. *Autism, 19*, 223-234.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L., & Locuniak, M. N. (2010). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child development, 77*(1), 153-175
- Kaplan, H.I., Sadock, B.J., (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry, IV*, Williams and Wilkins, Baltimore
- Kastner-Koller, U., Deimann, P., & Bruckner, J. (2007). Assessing handedness in pre-schoolers: Construction and initial validation of a hand preference test for 4-6-year-olds. *Psychology Science, 49*(3), 239.
- King, B., State, M., Shah, B., Davanzo, P. & Dykens, E. (1997). Mental retardation: A review of the past 10 years. Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(12), 1656-1683.
- King-Dowling, S., Missiuna, C., Rodriguez, M.C., Greenway, M., & Cairney, J. (2015). Co-occurring motor, language and emotional-behavioral problems in children 3-6 years of age. *Human movement science, 39*, 101-108.
- Krishnan, S., Watkins, K. E., & Bishop, D. V. (2016). Neurobiological basis of language learning difficulties. *Trends in cognitive sciences, 20*(9), 701-714.
- Lange, S. M., & Thompson, B. (2006). Early Identification and Interventions for Children at Risk for Learning Disabilities. *International Journal of Special Education, 21*(3), 108-119.
- Luckasson, R. & Reeve, A. (2001). Naming, defining, and classifying in mental retardation. *Mental Retardation, 39*, 47-52.

- Lyon, G.R. (2005). The NICHD Research program in reading development, reading disorders and reading instruction. http://www.ld.org/Research/keys99_nichd.cfm
- MacKay, T. (2009). Severe and complex learning difficulties: Issues of definition, classification and prevalence. *Educational and Child Psychology, 26*(4), 9.
- McDonnell, A. P., Hawken, L. S., Johnston, S. S., Kidder, J. E., Lynes, M. J., & McDonnell, J. J. (2014). Emergent literacy practices and support for children with disabilities: A national survey. *Education and Treatment of Children, 37*, 495-529.
- Missiuna, C., Rivard, L., & Bartlett, D. (2003). Early identification and risk management of children with developmental coordination disorder. *Pediatric Physical Therapy, 15*, 32-38.
- Nahmias, A. S., Kase, C., & Mandell, D. S. (2014) Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. *Autism, 18*, 311-320.
- Ødegaard, E. E., & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som danningsarena – sosialepistemologiske perspektiver. In E. E. Ødegaard (Ed.), *Barnehagen som danningsarena* (pp. 19–47). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Petersen, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Predicting reading difficulty in first grade using dynamic assessment of decoding in early kindergarten: A large-scale longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 200-215.
- Philips, R. R., Sugumar, S. N., & Abraham, M. M. (2020). Early Intervention for Children with Learning Difficulties: An Update. *Executive Editor, 11*(7), 888.
- Phillips, D. A., & Meloy, M. (2012). High-quality school-based pre-k can boost early learning for children with special needs. *Exceptional Children, 78*, 471-490.
- Schatschneider, C. & Torgeson, J.K. (2004). Using Our Current Understanding of Dyslexia to Support Early Identification and Intervention. *Journal of Child Neurology, 19*(10), 759-765.
- Smythe, T., Zuurmond, M., Tann, C. J., Gladstone, M., & Kuper, H. (2020). Early intervention for children with developmental disabilities in low and middle-income countries – the case for action. *International Health, 13*(3). <https://doi.org/10.1093/inthealth/ihaa044>
- Souroulla, A. V., Panayiotou, G., & Kokkinos, C. M. (2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities: A study using the McCarney Learning Disability Evaluation Scale (LDES). *Journal of learning disabilities, 42*(6), 483-493.
- Squires, G. (2012). Historical and socio-political agendas around defining and including children with special educational needs. *Contemporary issues in special educational needs: Considering the whole child, 27*, 469-481.
- Tavoulari, A., Katsoulis, P., & Argyropoulos, V. (2014). Early intervention in Greece: Present situation and proposal for the future. In M. Vuković, *The 8th International Scientific Conference Special Education and Rehabilitation today* (pp. 117-125).
- Toki, E. I., Zakopoulou, V., & Pange, J. (2014). Preschoolers' learning disabilities assessment: New perspectives in computerized clinical tools. *Sino-US English Teaching, 11*(6), 401-410.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*, 329-358.

- Yu, S., Ostrosky, M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32, 132-142.
- Zwicker, J., Missiuna, C., Harris, S., & Boyd, L. (2012). Developmental coordination disorder: A review and update. *The Journal of Pediatrics*, 80-85.
- Αναστασίου, Δ. (2005). Σκέψεις για την ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 140, 155-172.
- Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την πρόωμη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια πανελλαδική έρευνα* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).
- Ζακοπούλου, Β., (2003). *Τεστ πρόωμης ανίχνευσης δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μιχαλόπουλος, Ε.,(2021). «Γενετική Μαθησιακών Δυσκολιών» -» Μαθησιακές Δυσκολίες-Ορισμοί-Βασικές Έννοιες», Διδακτορικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων.
- Μπάρμπας Γ., (2000), *Σχολική υποέπιδοση στα Μαθηματικά και Ενισχυτική Διδασκαλία*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Σταυρακέλη, Σ., Σκουλά Χ. & Κασταμονίτη, Δ. (2013) Εντοπισμός Πρόωμων Δεικτών των Μαθησιακών Δυσκολιών. *Achaiki Iatriki*, 32 (2), 133-139.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., & Μαρκοβίτης, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2015). Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. *ΙΑ'Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ*.
- Φραγκουδάκη Α., (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση, Αθήνα