



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

Διερεύνηση αντιληπτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες και η συνεργασία τους με τους γονείς

POST GRADUATE THESIS

Exploring primary school teachers' perceptions of undiagnosed learning difficulties and their collaboration with parents

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Χρυσούλα Ζαχαριάδη

Chrisoula Zachariadi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Βαρβάρα Σοπίδου

Varvara Sopidou

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-department Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**Exploring primary school teachers' perceptions of
undiagnosed learning difficulties
and their collaboration with parents**

NAME OF STUDENT

Chrisoula Zachariadi

A.M 22022

mscedt2022@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

VARVARA SOPIDOU

SECOND SUPERVISOR

ANASTASIOS ASVESTAS

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 4/10/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Βαρβάρα Σοπίδου	
2 ^{ος} Εξεταστής	Αναστάσιος Ασβεστάς	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Χρυσούλα Ζαχαριάδη του Ζαχαρία, με αριθμό μητρώου 22022 φοιτητής/τρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτόν τον κύκλο σπουδών μου θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Κα. Βαρβάρα Σοπίδου, όπου με την καθοδήγηση και την συμπαράστασή της κατάφερα να πραγματοποιήσω την έρευνα αυτή. Πάντα με ευγένεια και άμεσες απαντήσεις, με ενθάρρυνε και με υποστήριζε όποτε την χρειάστηκα. Επίσης να ευχαριστήσω τον Κο. Ασβεστά για την πολύτιμες διορθώσεις του αλλά και στήριξη.

Οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να με βοηθήσουν στην έρευνα και αφιέρωσαν λίγο από τον χρόνο τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου γιατί με ενθάρρυνε να ολοκληρώσω τις σπουδές μου δίνοντας μου δύναμη να συνεχίσω να προσπαθώ να πετύχω τους στόχους μου. Ελπίζω να αποτελώ πρότυπο για τα παιδιά μου.

Αφιερώσεις

*Σμίλεψε πάλι, δάσκαλε, ψυχές!
Κι ό,τι σ' απόμεινε ακόμη στη ζωή σου,
Μην τ' αρνηθείς! Θυσίασέ το ως τη στερνή πνοή σου!
Χτίσ' το παλάτι, δάσκαλε σοφέ!*

*Κι αν λίγη δύναμη μέσ στο κορμί σου μένει,
Μην κουρασθείς. Είν' η ψυχή σου ατσαλωμένη.
Θέμελα βάλε τώρα πιο βαθιά,
Ο πόλεμος να μην μπορεί να τα γκρεμίσει.*

*Σκάψε βαθιά. Τι κι αν πολλοί σ' έχουνε λησμονήσει;
Θα θυμηθούνε κάποτε κι αυτοί
Τα βάρη που κρατάς σαν Άτλαντας στην πλάτη,
Υπομονή! Χτίζε, σοφέ, της κοινωνίας το παλάτι!*

Κωστής Παλαμάς, "Στον Δάσκαλο"

Περίληψη

Εισαγωγή: Η ενσωμάτωση και η αποτελεσματική διαδικασία παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τα εμπόδια της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι προκύπτει η ανάγκη για συνεχή συνεργασία με τους γονείς και τις διαγνωστικές υπηρεσίες. Έχει παρατηρηθεί ότι συχνά δεν πραγματοποιείται έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα να μεγεθύνονται οι δυσκολίες των μαθητών και να εμποδίζεται η σχολική ένταξη. Ως εκ τούτου, προκύπτει ο σημαντικός ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την άμεση ανίχνευση και παραπομπή προς τις μονάδες αξιολόγησης κατόπιν συνεργασίας με τους γονείς.

Σκοπός: Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει την αντιληπτικότητα και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εντοπίζουν πιθανές μαθησιακές δυσκολίες στους μαθητές τους. Επίσης θα διερευνηθεί και ο τρόπος που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να προσεγγίσουν τους γονείς και να τους μεταφέρουν τους προβληματισμούς τους ως προς την σχολική εξέλιξη των παιδιών τους.

Μέθοδος: Η έρευνα θα διεξαχθεί μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Πειραιά. Το δείγμα αφορά 15 εκπαιδευτικούς και η δειγματοληψία θα είναι τυχαία. Η έρευνα θα διαρκέσει 3 μήνες. Οι συνεντεύξεις θα απομαγνητοφωνηθούν και θα αναλυθούν ποιοτικά.

Αποτελέσματα: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επισήμαναν ότι η εικόνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύπλευρη. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι γνωστικά, συναισθηματικά, συμπεριφορικά και οργάνωσης. Τονίζουν την ανάγκη έγκαιρης αξιολόγησης και παρέμβασης. Μείζονος σημασία για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν είναι η διαχείριση της οικογένεια για την εξέλιξη του παιδιού.

Συμπεράσματα: Οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθιστούν την δουλειά των εκπαιδευτικών πολύπλοκη. Ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή γεγονός που τους καθιστά πιο στοχευμένους στις παρατηρήσεις τους αλλά και στις διαδικασίες που ακολουθούν στην συνεργασία με τους γονείς.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, συνεργασία σχολείου-οικογένειας, εκπαιδευτικοί

Abstract

Introduction: The inclusion and effective process of children with Learning Disabilities largely depends on the attitudes and knowledge of teachers. Teachers need to identify and recognize the barriers to students' participation in the educational process. Thus arises the need for continuous collaboration with parents and diagnostic services. It has been observed that early diagnosis of learning difficulties is often not carried out, resulting in increased difficulties for pupils and hindering school integration. Hence, the important role of teachers in terms of immediate detection and referral to assessment units in collaboration with parents.

Purpose: The purpose of this study is to investigate the perceptiveness and readiness of primary school teachers to identify potential learning difficulties in their students. It will also investigate the way teachers approach parents and convey their concerns regarding their children's academic development.

Method: The research will be conducted through semi-structured interviews in primary schools in the Piraeus region. The sample will consist of 15 teachers and the sampling will be random. The survey will last 3 months. The interviews will be transcribed and analyzed qualitatively.

Results: The teachers who participated in the study pointed out that the picture of children with learning difficulties is multifaceted. The surveyed respondents indicated that the problems they face are cognitive, emotional, behavioral and organizational. They stress the need for early assessment and intervention. Of major importance for the teachers involved is the management of the family for the child's development.

Discussion: The different needs of students with learning disabilities make the work of teachers complex. More and more teachers are pursuing specialization in special education which makes them more focused in their observations and in the procedures, they follow in working with parents.

Key words: learning difficulties, school-family cooperation, teachers

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract.....	viii
Συνομογραφίες.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Πρόλογος	1
Κεφάλαιο 1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	2
1.1 Ιστορική αναδρομή	2
1.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών	3
1.3 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών.....	3
1.4 Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.....	6
1.5 Προφίλ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	6
Κεφάλαιο 2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	8
2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών.....	8
2.2 Η διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική κοινότητα	9
2.3 Εκπαιδευτικές δεξιότητες εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών	10
Κεφάλαιο 3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	10
3.1 Η σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.....	10
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την συνεργασία σχολείου-οικογένεια.....	12
3.3 Συναισθηματικές αντιδράσεις γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	13
3.4 Οφέλη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.....	14
3.5 Πρακτικές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	15
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	16
4.1 Σκοπός έρευνας.....	16
4.2 Σχεδιασμός έρευνας.....	16
4.3 Περιορισμοί έρευνας	18
4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	18
4.5 Ηθική και δεοντολογία.....	18
4.6 Συμμετέχοντες.....	19
4.7 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	20
5.Συμπεράσματα	36
Βιβλιογραφία	38
Παράρτημα	43

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μείζον θέμα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αρκετά συχνά το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να αναγνωρίσει αυτές τις δυσκολίες και να τις διαχειριστεί στο μικροεπίπεδο της τάξης. Η διαχείριση τους καθιστά τον ρόλο του εκπαιδευτικού πολυδιάστατο με απαραίτητη την συνεχή επιμόρφωση.

Όπως ανέφερε ο Ainscow το 2020 «η διαφορετικότητα στους μαθητές δεν είναι πρόβλημα που χρειάζεται επίλυση αλλά αποτελεί ευκαιρία εμπλουτισμού της διδασκαλίας» (Ainscow, 2020). Σημαντικό να εντοπιστούν οι διαφορετικές κλίσεις και ανάγκες κάθε παιδιού ώστε να μπορέσει να ενισχυθεί η ενεργή του συμμετοχή. Ο σεβασμός στην διαφορετικότητα κάθε ατόμου θα πρέπει να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος και μια προσωποποιημένης προσέγγισης με σκοπό την κοινωνική του πρόοδο (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011).

Το κίνητρο να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα ήταν να εξεταστεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η στάση τους απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους και ο τρόπος που διαχειρίζονται μια τάξη με ποικιλομορφία. Έχουν την δυνατότητα και την προθυμία να εντάξουν αυτά τα παιδιά; πώς μετατρέπουν την μαθησιακή διαδικασία όταν στην τάξη τους υπάρχει παραπάνω από ένα παιδί με μαθησιακή δυσκολία; Τι χαρακτηριστικά εντοπίζουν στα παιδιά που τους οδηγεί σε προβληματισμούς;

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών και οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις. Η υποστήριξη αυτών των παιδιών ώστε να ενταχθούν στο σχολικό αρχικά και μετέπειτα στο κοινωνικό πλαίσιο είναι πολυδιάστατη. Η σφαιρική προσέγγιση αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, την ψυχολογική υποστήριξη του ίδιου του ατόμου και συνάμα του πλαισίου που το περιβάλλει. Το οικογενειακό πλαίσιο όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με μια πιθανή διάγνωση μαθησιακής δυσκολίας είναι ιδιαίτερα φορτισμένο με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται συμβουλευτικές δεξιότητες ώστε να προσεγγίσουν με ενσυναίσθηση τους γονείς για να αποδεχτούν την ανάγκη αξιολόγησης.

Η εργασία θα δομηθεί σε δύο μέρη, το βιβλιογραφικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο θα προσεγγιστεί η έννοια μαθησιακή δυσκολία, με σύντομη ιστορική αναδρομή, θα παρουσιαστεί η ταξινόμηση και η διάγνωση τους καθώς και το προφίλ παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναλυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ώστε να διαχειριστεί την τάξη και τα κριτήρια που χρησιμοποιεί στην αξιολόγηση του. Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναπτυχθεί η σημασία και ο ρόλος της συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Στην συνέχεια θα αναφερθούν πρακτικές συνεργασίας των δύο πλαισίων και οι πιθανές συναισθηματικές δυσκολίες που

συναντούν από την οικογένεια. Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί η έρευνα, ο σκοπός της, η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν.

Κεφάλαιο 1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Ιστορική αναδρομή

Από την αρχαία Ελλάδα ο Ιπποκράτης ήδη φαίνεται ότι τον είχαν απασχολήσει οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά και οι ενήλικες στη μάθηση. Δυσκολίες που άρχισαν να εντοπίζονται όταν ο κόσμος ενδιαφέρθηκε για την μετάδοση της γνώσης, τη διδασκαλία. Πέρασαν πολλοί αιώνες για να αναφερθεί ο όρος μαθησιακές δυσκολίες πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1963 όπου αναφέρει «Μαθησιακή δυσκολία είναι μια καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες διαδικασίες της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, της αριθμητικής ή κάποιου άλλου σχολικού αντικειμένου, η οποία προκύπτει από μια ψυχολογική αναπηρία και προκαλείται από μια πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αντιληπτικών ελλειμμάτων ή πολιτισμικών και διδακτικών παραγόντων». Επιστήμονες από διάφορες ειδικότητες έχουν ασχοληθεί με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες.

Κατά την περίοδο της ευρωπαϊκής θεμελίωσης(1860-1920) ο Γερμανός γιατρός Franz Joseph Gall προσπάθησε να συσχετίσει περιοχές του εγκεφάλου με τις νοητικές λειτουργίες, ακολουθώντας ο Broca όπου συσχέτισε την περιοχή Broca με το κέντρο λόγου το 1860. Το 1894 οι Hinshelwood και Morgan εστίασαν τις έρευνες τους στην παιδική ηλικία αναφέρθηκαν στην λεκτική τύφλωση και έθεσαν τις βάσεις για την εξατομικευμένη διδασκαλία. Κατά την αμερικάνικη θεμελίωση (1920-1960) οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στις δυσκολίες της ανάγνωσης, αντίληψης και προσοχής. Ο Fernaid και Keller πρότειναν τη μέθοδο VAKT για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών. Η Monroe δημιούργησε διαγνωστικά εργαλεία όπου τα αποτελέσματά τους θεώρησε χρήσιμα στην περαιτέρω διδασκαλία. Την περίοδο της οικοδόμησης (1960-1975) συστάθηκαν πρώτη φορά σύλλογοι γονέων με παιδιά με μαθησιακές ανάγκες. Οι ερευνητές στράφηκαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην χρήση διαγνωστικών εργαλείων. Την περίοδο της σταθεροποίησης(1975-1985) στην Αμερική αναγνωρίζονται με Νόμο ως μια ξεχωριστή ομάδα εκπαιδευτικών αναγκών. Κατά την ταραχώδη περίοδο του 1985-2000 οι επιστήμονες στρέφονται στην αναζήτηση βιολογικών αιτιών και διαμορφώνεται ο Νόμος περί Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία, αναπτύσσονται πρακτικές ένταξης.

Στην Ελλάδα το πρόβλημα των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολύ αργότερα, από τη δεκαετία του '90, όπου παρατηρήθηκε μια έντονη αύξηση ενδιαφέροντος

όχι μόνο επιστημονικού αλλά ευρύτερα κοινωνικού, το οποίο κυρίως πυροδοτήθηκε από τη νομοθετική ρύθμιση υποκατάστασης των γραπτών εξετάσεων από προφορικές, στην περίπτωση της δυσλεξίας (Ν. 2817/2000 & Ν.3699/2008).

1.2 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος "μαθησιακές δυσκολίες" χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων που επηρεάζουν μία ή περισσότερες γνωστικές διαδικασίες, όπως η γλώσσα, η μνήμη, η προσοχή, η αντίληψη και η επίλυση προβλημάτων (O Neill & Cumming, 2020).

Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν εμπόδια είτε στην αποθήκευση, είτε στην επεξεργασία, είτε στην αναπαραγωγή πληροφοριών είτε και στα τρία στάδια. Πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι δεν είναι πάντα αντιληπτή εύκολα η μαθησιακή δυσκολία. Το ποσοστό εμφάνισης είναι πιο συχνό στα αγόρια (Πόρποδας, 2003).

Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν δυσχέρειες στην:

- κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού λόγου,
- κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου,
- πλοκή επιχειρηματολογίας.

Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχου, 2010). Παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή κοινωνικής αλληλεπίδρασης χωρίς αυτά να αποτελούν κάποιο αυτόνομο είδος μαθησιακής δυσκολίας (Dominguez & Carugno , 2023).

1.3 Ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ευρεία κατηγορία, ένας ορισμός «ομπρέλα» που περιλαμβάνει υποκατηγορίες.

1.3.1 Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι η πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία όπου ο μαθητής εμφανίζει δυσκολίες στην κατάκτηση και επεξεργασία του λόγου. Πρώτη αναφορά στον όρο δυσλεξία έγινε το 1887 από τον Γερμανό καθηγητή Berlin ο οποίος την χαρακτήρισε ως αναγνωστική δυσκολία. (Στασινός, 2020). Το 1994 όμως δίνεται από την Αμερικάνικη Εταιρεία Δυσλεξίας ο ορισμός «η δυσλεξία είναι μια νευρολογική φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου, ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση. Σε αυτό συμπεριλαμβάνεται η φωνολογική επεξεργασία, δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και ενδεχομένως την α-

ριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Η έγκαιρη και στοχευμένη παρέμβαση συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα άτομα με δυσλεξία»(Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης που αυτό με την σειρά του έχει συνέπειες και στη γραφή, χωρίς να συνυπάρχει μειωμένο νοητικό δυναμικό.

Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσλεξία:

- αναγραμματισμοί, παραλείψεις, αντικατάσταση γραμμάτων και καθρεφτική γραφή,
- πρόσθεση, απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων και τραυλισμοί,
- αντικατάσταση λέξεων από άλλες, χωρισμός της λέξης, αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης σε άγνωστο κείμενο,
- λάθη στη χρήση των σωστών γραμματικών τύπων,
- αργή ανάγνωση,
- δυσκολίες χωροχρονικές,
- ορθογραφικά λάθη επαναλαμβανόμενα,
- δυσκολία στην οργάνωση,
- ασαφής, φτωχός, με συντακτικά λάθη γραπτός λόγος,
- δυσκολίες στην αριθμητική ακόμα και αν έχουν καλή μαθηματική σκέψη (Κοσμόπουλος, 2019).

1.3.2 Δυσορθογραφία

«Η Δυσορθογραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση Ικανότητας για Ορθογραφημένη γραφή, ενώ η Ικανότητα για Ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή» (Παντελιάδου, 2011).

Χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσορθογραφία- Δυσγραφία:

- παράλειψη ή αντικατάσταση ή πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών,
- τονισμός (παρατονισμός) ή παντελής έλλειψη τόνων,
- απουσία απόστασης μεταξύ λέξεων στην πρόταση,
- κακή γραφή γραμμάτων,
- λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας,
- αδυναμία γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας,
- αντιστροφή συλλαβών,
- κολλημένα γράμματα (Παντελιάδου, 2000, Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας, 2013).

1.3.3 Δυσαριθμησία

Η Δυσαριθμησία είναι η ειδική μαθησιακή δυσκολία όπου εντοπίζονται δυσκολίες στην αριθμητική. Ο ορισμός που έχει δοθεί από L. Kose αναφέρει μια δομική διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχής εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικά - φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας (Παπαδάτος, 2005).

Χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσαριθμησία:

- αντιληπτικές δυσκολίες,
- ανακριβή αποτελέσματα πράξεων λόγω λαθών στην ανάγνωση και στη γραφή αριθμών και συμβόλων,
- δυσκολίες χρονικές,
- αδυναμία χειρισμού νομισμάτων,
- αδυναμία ανάγνωσης πολυψήφιων αριθμών,
- στην έναρξη της μέτρησης από τυχαίο αριθμό, στην ονομασία του αριθμού που ακολουθεί έναν αριθμό που θα δοθεί,
- αδυναμία εκτέλεσης οδηγιών που περιλαμβάνουν μαθηματικούς όρους,
- δυσκολία επίλυσης προβλημάτων.

1.3.4 Δυσαναγνωσία

Σύμφωνα με το DSMIV, η μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση (Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

Χαρακτηριστικά των παιδιών με Δυσαναγνωσία:

- αργούν να κατακτήσουν το μηχανισμό ανάγνωσης,
- συλλαβιστό διάβασμα,
- μειωμένη κατανόηση κειμένου,
- χάσιμο σειράς βιβλίου,
- ανάγνωση χωρίς εναλλαγή στη χροιά της φωνής,
- δεν ακολουθούν σημεία στίξης,
- συγχέουν τα γράμματα που μοιάζουν,
- αντιστρέφουν ή αλλάζουν σειρά γραμμάτων,
- μαντεύουν λέξεις παρασυρόμενοι από γνωστή συλλαβή,
- παρατονισμός λέξεων,

- δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και στις μη οικείες λέξεις,
- δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων,
- παράλειψη ή επανάληψη λέξεων,
- καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων.

1.4 Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών

Η ορθή διάγνωση βοηθά τον εκπαιδευτικό και τους ειδικούς στον σχεδιασμό των καταλληλότερων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του εκάστοτε μαθητή. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που εντοπίζουν αρχικά τις δυσκολίες ενός μαθητή, έχοντας στη διάθεση τους ανιχνευτικά τεστ που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, σε συνδυασμό με την καθημερινή παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη (Μαστροθανάσης, Ζερβουδάκης & Κουλιανού, 2020). Σε αυτή την διαδικασία οι άνθρωποι που περιβάλλουν το παιδί έχουν βοηθητικό ρόλο στον εντοπισμό των δυσκολιών. Ο έγκαιρος εντοπισμός και η πρώιμη παρέμβαση μπορούν να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα.

Η αξιολογική διαδικασία είναι πολύπλευρη και καθόλου απλή. Στόχος της δεν είναι απλά μια διάγνωση αλλά να προσδιορίσει συγκεκριμένα τις αδυναμίες και δυνατότητες του κάθε μαθητή και να σχεδιάσει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες ώστε να βοηθηθεί (Κοκκινάκη, 2016). Η αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση γίνεται από ειδική διαγνωστική ομάδα των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Σε αυτήν εμπλέκονται ο μαθητής που είναι το επίκεντρο αλλά και η οικογένεια, το σχολείο και ο κοινωνικός του περίγυρος (Στασινός Δ. , 2020). Μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση περιλαμβάνει:

- την κλινική συνέντευξη στους γονείς,
- την συνέντευξη στον εκπαιδευτικό,
- συνέντευξη στο άτομο με τις Μαθησιακές Δυσκολίες,
- αξιολόγηση και εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού,
- χορήγηση των ψυχομετρικών δοκιμασιών.

Η διάγνωση περιπλέκεται και καθυστερεί όταν ο μαθητής έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης και λειτουργικό επίπεδο.

1.5 Προφίλ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Το προφίλ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ποικίλει. Κοινά γνωστικά στοιχεία που εμφανίζονται είναι η δυσκολία ανάγνωσης-γραφής, προβλήματα με μαθηματικές δεξιότητες, δυσκολίες στη μνήμη, προβλήματα διατήρησης προσοχής ή να ακολουθεί οδηγίες (Παντελιάδου, 2000). Συχνά εμφανίζουν μειωμένη ικανότητα συντονισμού και οργανοτικότητα ενώ δυσκολεύονται στις χωρο-χρονικές έννοιες (Φλωράτου, 2002).

Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πέραν των ιδιαίτερων γνωστικών χαρακτηριστικών που εμφανίζουν ανάλογα με το είδος της δυσκολίας τους συχνά εντοπίζονται συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές διαταραχές εξαιτίας του φόβου/άγχους αποτυχίας τους ή της πίεσης που τους ασκείται από το κοντινό τους περιβάλλον να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Αυτό συχνά τους οδηγεί σε απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά που μπορεί να οδηγήσει έως την απομόνωση (Grigorenko, Compton, Fuchs, Willcutt, & Fletcher, 2020). Αυτά τα συναισθήματα πολλές φορές εκφράζονται με θυμό, ζήλεια ή ντροπή. Ενήλικα άτομα με δυσλεξία ή παρόμοιες δυσκολίες περιέγραψαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής δυσφορίας σχετιζόμενα με την ικανότητα τους στην ανάγνωση και τη γραφή (Snowling & Hulme, 2012). Έρευνα έχει αναδείξει ότι μπορεί να παρουσιάσουν καταθλιπτικά συμπτώματα λόγω των χαμηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης (Αλεβίζου & Παπαδάτος, 2016). Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζει υποχρεωτικά όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά ένα μέρος από αυτά (Σακκάς, 2002).

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται πως τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και συχνά βιώνουν συναισθήματα μοναξιάς και δυσπροσαρμοστικότητας. Αυτές οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να εκδηλωθούν ποικιλοτρόπως, όπως μειωμένη αυτοεκτίμηση, άγχος και προβλήματα συμπεριφοράς (Δανοπούλου & Πίττα, 2020). Επιπλέον, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες εμφανίζονται συχνά στη πρώτη σχολική ηλικία και συνδέονται με μακροπρόθεσμα αρνητικά αποτελέσματα, όπως η σχολική αποτυχία και η ψυχοπαθολογία (Τομαράς, 2012).

Οι δυσκολίες συνεργασίας που παρουσιάζουν τους οδηγεί πολλές φορές στην απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά σημειώνεται ότι οι ελλείψεις κοινωνικές τους δεξιότητες δεν είναι απόλυτη συνέπεια των μαθησιακών τους δυσκολιών αλλά έπονται των γνωστικών τους δυσκολιών (Γάκη, Πολυχρόνη, & Αντωνίου, Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους, 2016).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται συχνά ως επιθετικοί και με παραβατική συμπεριφορά. Αυτό προστίθεται στις χαμηλές επιδόσεις τους, επιβαρύνοντας το μαθησιακό προφίλ τους. Αποτέλεσμα αυτού να οδηγούνται στο περιθώριο.

Κεφάλαιο 2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών

Ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχει δυναμικό ρόλο στην πρώιμη ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς έχει την δυνατότητα καθημερινής παρατήρησης και αξιολόγησης των παιδιών. Επιπλέον του δίνεται η δυνατότητα συχνής επικοινωνίας με την οικογένεια για ανατροφοδότηση. Ο δάσκαλος συχνά είναι ο πρώτος που εντοπίζει τις δυσκολίες ενός μαθητή και εν τέλει αυτός που θα τις αντιμετωπίσει. Λειτουργεί σαν συνδετικός κρίκος του μαθητή, της οικογένειας και των ειδικών. Επομένως ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος.

Ο Σακκάς (2002) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο εκπαιδευτικός είναι, ίσως, ο πρώτος που παρατηρεί τις επίμονες δυσκολίες του παιδιού στο διάβασμα, στο γράψιμο ή την αριθμητική, καθώς οι σχολικές απαιτήσεις γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες. Οι δάσκαλοι των τάξεων θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως χρήσιμα αν και αστήρικτα εργαλεία μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Είναι αυτοί που με την συστηματική παρακολούθηση γνωστικών και συμπεριφορικών προτύπων μπορούν να αποτελέσουν πλούσια πηγή πληροφοριών για την ολοκληρωμένη αξιολόγηση (Gerber & Semmel, 1984). Μελέτες έχουν αναδείξει την αξία των εκπαιδευτικών στην πρώιμη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών καθώς και την αναγκαιότητα τους στην επίλυση ακαδημαϊκών προβλημάτων αυτών των μαθητών (Teisl, Mazzocco, & Myers, 2001).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ταυτοποίηση μαθησιακών δυσκολιών έχει γίνει αντικείμενο έρευνας σε πολλές μελέτες και έχουν αναδείξει ότι είναι ικανοί να εντοπίσουν μαθησιακές δυσκολίες αντίστοιχα με ειδικευμένες αξιολογικές ομάδες (Gresham, Reschly, & Carey, 1987). Παρόλο που η αξιολόγηση από ειδικούς είναι πλήρης και η διάγνωση εξάγεται από σταθμισμένα και αξιόπιστα εργαλεία (Στασινός, 2015), δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει την αξία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού η οποία προκύπτει από συνεχή και ενδεδειγμένη παρατήρηση. (Sideridis, Antoniou, & Padelia, 2008). Με αποδεδειγμένη την σημασία της αξιολόγησης από πλευράς εκπαιδευτικού αξίζει να αναφερθεί και η συμβολή αυτής στην οργάνωση της πρώιμης παρέμβασης αλλά και στην αποφυγή σχολικής διαρροής (Teisl, Mazzocco, & Myers, 2001). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο πρόσωπο του μαθητή αλλά και στην σχέση που αναπτύσσει με την ομάδα.

Η διαχείριση και η υποστήριξη αυτών των μαθητών έχει οδηγήσει στην ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλους τους τύπους μαθησιακών δυσκολιών ώστε να μπορέσουν να αξιολογήσουν ακριβέστερα και να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα (Gandhimathi, Gnanajane, & Eljo, 2010).

Κάποιες φορές δεν μπορούν να ανιχνευθούν γρήγορα, διότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρεί τον μαθητή ηλικιακά ανώριμο ή να του προσδίδει την ταμπέλα του «τεμπέλη». Άλλες φορές μπορεί το παιδί να βιώνει έντονο στρες από την οικογένεια του για επιτυχίες (Σακκάς, 2002). Σε αυτές τις καταστάσεις χρειάζεται η εμπειρία από τον εκπαιδευτικό ώστε να εντοπίσει τις δυσκολίες και να παραπέμψει στις αρμόδιες υπηρεσίες.

Εάν οι δυσκολίες ενός παιδιού διαγνωστούν έγκαιρα τότε το παιδί θα μπορέσει να λειτουργήσει σωστά και να είναι αποτελεσματικό, αφού οι δυσκολίες του θα έχουν μετριαστεί. Αντιθέτως αν η διάγνωση καθυστερήσει, οι δυσκολίες θα μεγιστοποιηθούν και πιθανά το παιδί αντιμετωπίσει και άλλου είδους προβλήματα (Gavin, 2019).

2.2 Η διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών στη σχολική κοινότητα

Η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα με διαφορετικά μέλη μεταξύ τους, το καθένα ξεχωριστό, όπου μεταξύ τους αλληλοεπιδρούν. Κάθε μέλος της έχει την προσωπική του δυναμική και εξέλιξη, καθώς διαφέρουν στο φύλο, στις θρησκευτικές ή πολιτισμικές πεποιθήσεις ακόμη και σε κινητικές ή γνωστικές ιδιαιτερότητες. Η διαχείριση όλων των μελών ώστε να αναπτυχθούν οι βέλτιστες ικανότητες τους προσεγγίζεται με τον όρο «διαχείριση σχολικής τάξης» (Vairamidou & Stravakou, 2019). Ο όρος λοιπόν αναφέρεται στην ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων ώστε να επέλθει ολόπλευρη βελτίωση των μαθητών γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά.

Στην περίπτωση όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε μια αίθουσα όπου υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ο ρόλος του γίνεται αρκετά απαιτητικός συνάμα όμως και δημιουργικός. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και δημιουργικός για να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που ευνοεί την κοινωνικο-συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση (Garrett, 2014) διότι ο κάθε μαθητής έχει τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Επομένως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πολλές φορές να διαφοροποιήσει την στοχοθεσία και την υποστήριξη που παρέχει. Είναι σημαντικό να είναι γνώστης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών του και των δυνατοτήτων του. Γνωρίζοντας τις σημεία που είναι αδύναμος ο μαθητής του τότε μπορεί να γίνει ικανός να τον εντάξει στη σχολική κοινότητα (Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2020).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές χάνουν τα κίνητρα που θα τους ωθήσουν σε εγρήγορση. Είναι λοιπόν χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να διατηρήσει ενεργή την ανάγκη του παιδιού για μάθηση καθώς και να τους παρέχει εμπειρίες που θα τους ενισχύσει το ενδιαφέρον τους όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2000) οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να επενδύσουν σε χρόνο και προσπάθεια για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στις οποίες αποδίδουν υψηλή αξία και οι οποίες συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους.

Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος πιθανά κινητοποιήσει το παιδί και μειώσει τις πιθανότητες δημιουργίας άγχους. Η υποστήριξη ώστε να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και

στην ομάδα της τάξης με συνεργασία, ψυχαγωγία είναι σημαντική, διότι να παιδιά θα νιώσουν αποδεκτά και θα έχουν το αίσθημα του «ανήκειν».

Η παροχή νέων γνώσεων αλλά και η γενίκευση τους από τους μαθητές, η ένταξη τους στην πράξη είναι ουσιαστικά ο στόχος της μαθησιακής διαδικασίας (Τσιβινίκου, 2015).

2.3 Εκπαιδευτικές δεξιότητες εντοπισμού μαθησιακών δυσκολιών

Η αυξανόμενη παρουσία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις αίθουσες των σχολείων δημιουργεί την ανάγκη ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού με εξειδικευμένες γνώσεις ακόμη και σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Η φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολύπλοκη και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν κατάλληλες ικανότητες ώστε να διαχειριστούν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Σούλης, 2002).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να προσδιορίσουν τα αίτια που κάποιος μαθητής έχει χαμηλή απόδοση ή δυσκολίες να συνεργαστεί (Σακκάς, 2002). Η έγκαιρη διάγνωση προϋποθέτει εμπειρία, συνεχής εκπαίδευση και ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικού.

Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τον προσωπικό του τρόπο ώστε να προσεγγίσει το παιδί, να αναγνωρίσει τους παράγοντες που προκαλούν τις δυσκολίες του και να αναπτύξει την στρατηγική αντιμετώπισης του. Έχοντας τις γνώσεις να διαχωρίσει τον τύπο μαθησιακής δυσκολίας, την χρησιμότητα των μέσων που διαθέτει μπορεί να προσαρμόσει την εκπαιδευτική του διαδικασία προς όφελος του παιδιού (Damianidou & Phtiaka, 2018).

Σε έρευνά του ο Gersten (2005), ανέδειξε ότι οι δεξιότητες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες βελτιώθηκαν όταν ο εκπαιδευτικός ήταν ενήμερος των μαθησιακών του ιδιαιτεροτήτων, και αυτό γιατί ήταν σε θέση οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν άμεσα τα προβλήματα και είχαν την γνώση να τους παρέχουν κατάλληλες μεθόδους.

Η Τσακιρίδου και Πολυζοπούλου (2014) αναφέρουν ότι είναι χρήσιμο να αναζητούμε λύσεις στο σχολικό περιβάλλον και όχι μόνο στον μαθητή όταν υπάρχουν δυσκολίες στην διαδικασία μάθησης (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Κεφάλαιο 3. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

3.1 Η σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το οποίο εκφράζεται μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών που προτείνουν θεωρητικά μοντέλα, μελετούν τις βέλτιστες πρακτικές και στοχεύουν στην ανάδειξη

των θετικών επιδράσεων στη διαδικασία της μάθησης και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 217- 218). Πρωτίστως τα παιδιά περνούν τον περισσότερο τους χρόνο με το οικογενειακό τους πλαίσιο και δευτερευόντως στο σχολικό πλαίσιο. Αυτή η καθημερινή πραγματικότητα δείχνει την αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στη διαμόρφωση της ψυχοσύνθεσης του παιδιού, την κοινωνική του ένταξη αλλά και στην γνωστική του ανάπτυξη.

«Η σχολική επίδοση των μαθητών είναι ανοδική, όταν συνεργάζονται οι δάσκαλοι με τους γονείς, καθώς ενημερώνονται για την πρόοδό του, τη συμπεριφορά του, τις κλίσεις, τις συνήθειες του, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του, ενώ αισθανόμενο τη φροντίδα και την ενθάρρυνση από δασκάλους και γονείς, εργάζεται πιο επίμονα, σκληρά και αποδοτικά», (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017). Θετική επίδραση εντοπίζεται και στους γονείς. Συγκεκριμένα, οι τελευταίοι αρχίζουν να αντιμετωπίζουν εντελώς διαφορετικά το θεσμό του σχολείου και να επιδεικνύουν τουλάχιστον θετική προδιάθεση έναντι του έργου του εκπαιδευτικού (Συμεού, 2003). Αναπτύσσουν εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό, το σχολείο αλλά και εμπιστοσύνη στον ίδιο τους τον εαυτό. Από έρευνες επιπλέον έχει παρατηρηθεί ότι «η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους» (Koutroumpa, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009).

Ειδικότερα όταν αναφερόμαστε σε παιδιά που χρήζουν ειδική υποστήριξη η αξία της συνεργασίας επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Εξάλλου, όπως έχει παρατηρηθεί, «με αυτό τον τρόπο δημιουργείται σταθερότητα σε δύο σημαντικούς χώρους (σχολείο-οικογένεια), όπου ο μαθητής αναπτύσσεται και οι ευκαιρίες για μάθηση είναι πιο πολλές, καθώς εκκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι», (Τσιμπιδάκη, 2010).

Η γονεϊκή εμπλοκή, αλλά και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι το επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο συνιστώσες που είναι αναγκαίο να δράσουν συνεργατικά και συμπληρωματικά με σκοπό την βέλτιστη κοινωνική, ψυχολογική και μαθησιακή απόδοση των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα στη δήλωση της Σαλαμάνκα αναφέρονται οι κατευθυντήριες προσεγγίσεις όπου όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, οι γονείς και οι οργανωμένες κοινότητες ατόμων με αναπηρία θα πρέπει ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στις διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων σχετικά με την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και οι κυβερνήσεις θα πρέπει να δώσουν την υψηλότερη προτεραιότητα στη βελτίωση των συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυδιάστατη με σκοπό την προετοιμασία ενός ανθρώπου με ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα, συμμετοχή-συνεργασία στα κοινά, βέλτιστη μαθησιακή απόδοση.

Σε αυτό συμβάλλει συμπληρωματικά με την οικογένεια. Με βάση αυτή την παραδοχή η συνεργασία εκπαιδευτικών και κηδεμόνων είναι απαραίτητη ώστε να διευκολυνθεί η επίτευξη του στόχου. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις (Κουρκούτας, 2010) για μια γόνιμη και ουσιαστική συνεργασία και παρέμβαση με τις οικογένειες και τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες/ανάγκες:

- έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση του παιδιού, ώστε να υπάρχει μια πλήρης εικόνα των δυνατοτήτων του παιδιού,
- κατάρτιση και επιστημονική επάρκεια των παρεμβάσεων, ώστε να κατευθύνεται η οικογένεια στις κατάλληλες υπηρεσίες, οργανισμούς και υποδομές,
- ολιστική προσέγγιση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών, για να εντοπίζονται τόσο οι βραχυπρόθεσμοι όσο και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του κάθε παιδιού και να γίνεται ιεράρχηση των δυσκολιών με βάση τις ανάγκες του παιδιού,
- πλαισίωση του παιδιού και της οικογένειας και συνεργασία μεταξύ των ειδικών, με σκοπό τον συντονισμό των παρεμβάσεων και το αίσθημα ασφάλειας που δημιουργείται στην οικογένεια.

Η «γονεϊκή εμπλοκή» είναι αρκετά ασαφής όρος εννοιολογικά και, πολλές φορές, επικαλύπτεται από άλλους παρόμοιους όρους, όπως η «συνεργασία» και η «συμμετοχή» (Ελευθεριάδου, 2022). Χρησιμοποιείται για την περιγραφή της συμπεριφοράς των γονέων στο σπίτι και το σχολείο, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους. Είναι η συμμετοχή των γονέων σε μια αμφίδρομη και σημαντική επικοινωνία, που αφορά στην επίδοση των μαθητών και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο, στις οποίες παίρνουν μέρος ενεργά οι γονείς (Bower & Griffin, 2011). Ο ενεργός ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα στην εξέλιξη του παιδιού (Χυ & Filler, 2008).

3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την συνεργασία σχολείου-οικογένεια

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η συνεργασία προκύπτει ως αναγκαιότητα από τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο, καθώς απαιτείται σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών (Βλάχου & Σιδέρη, 2009).

Οι μαθητές που εντάσσονται στο πλαίσιο της συμπερίληψης συνήθως διαγνώσκονται στις πρώτες τάξεις του σχολείου και συνήθως οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αρχικά το διαπιστώνουν και έρχονται αντιμέτωποι με την οικογένεια. Πολλές φορές πρέπει να λειτουργήσουν ακόμη και συμβουλευτικά καθώς οι οικογένειες βιώνουν άγχος και αγωνία για την πρόοδο των παιδιών τους.

Αυτό πολλές φορές οδηγεί σε καταστάσεις κρίσης και αμφισβήτησης για το έργο των εκπαιδευτικών. Αρκετές φορές εμφανίζεται ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών καθώς οι πρώτοι θεωρούν ότι τα παιδιά τους στιγματίζονται από τους εκπαιδευτικούς.

Παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν αυτή την αμφίδρομη σχέση οφείλονται σε χαρακτηριστικά του παιδιού, μαθησιακές ανάγκες, στάσεις και προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών, εξωτερικούς παράγοντες, χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου, αντικειμενικές δυσκολίες (όπως μονογονεϊκότητα, έλλειψη χρόνου, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές), ανασφάλεια των εκπαιδευτικών κ.α. (Βλάχου & Σιδέρη, 2009). Σε έρευνες φαίνεται ότι οι γονείς είναι πιο ενεργοί στα πρώτα χρόνια σχολικής φοίτησης του παιδιού τους ενώ το ενδιαφέρον τους μειώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία του (Βουδούρη, Μπούρας, & Τριανταφύλλου, 2013).

Πολλές φορές έχουν χαρακτηρίσει και οι δύο πλευρές αυτή την συνεργασία ως επιφανειακή είτε λόγω ελλιπούς κατάρτισης, μειωμένου ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικών, είτε λόγω καχυποψίας από πλευρά του γονέα (Παπαδοπούλου, 2020). Παρά το γεγονός ότι στην βιβλιογραφία γίνεται παντού αναφορά για την σπουδαιότητα της συνεργασίας αυτής, τα εμπόδια λειτουργούν ανασταλτικά στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες συνεργασίας και επικοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017).

3.3 Συναισθηματικές αντιδράσεις γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Η οικογένεια είναι μικρόκοσμος που ζει και εξελίσσεται το παιδί. Καθώς τα μέλη της αλληλοεπιδρούν είναι φυσιολογικό να επηρεάζονται σε διαφορετικό βαθμό από τις δυσκολίες που προκύπτουν στην καθημερινή τους ζωή. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών θα έχει αντίκτυπο στο παιδί αλλά και αντίστοιχα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Τα νέα δεδομένα πιθανά προκαλέσουν συναισθήματα άγχους, πανικού ή απελπισίας ειδικότερα όταν αυτές οι πληροφορίες έρχονται ξαφνικά στην ηλικία των πρώτων τάξεων του δημοτικού, όπου μέχρι πρότινος οι γονείς μπορεί να μην εντόπιζαν στοιχεία που να τους προκαλούσαν προβληματισμό (Γάκη, Πολυχρόνη, Αντωνίου, 2014). Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι γονείς βιώνουν διάφορα συναισθηματικά στάδια, μέχρι να φτάσουν στην αποδοχή των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Πέντε στάδια γονικών αντιδράσεων παρουσιάζουν ο Drotar και οι συνεργάτες του μετά από έρευνα με γονείς παιδιών με κληρονομικές διαταραχές (Παπακωνσταντίνου & Καινούργιου, 2017).

1. Στάδιο σοκ: Είναι η στιγμή που ο γονέας έρχεται πρώτη φορά αντιμέτωπος με το πρόβλημα του παιδιού του. Χαρακτηρίζεται από έντονη συναισθηματική μετάπτωση και αποδιοργάνωση, σύγχυση και δυσπιστία.
2. Στάδιο άρνησης: Οι γονείς αδυνατούν να δεχτούν την άποψη του εκπαιδευτικού. Αρκετές, μάλιστα, είναι οι φορές που γίνονται επιθετικοί απέναντί του, αμφισβητώντας την υποψία του. Σε

μια προσπάθεια να τον διαψεύσουν, στρέφονται στην αναζήτηση δεύτερης γνώμης από άλλον ειδικό.

3. Στάδιο θλίψης και θυμού: Οι γονείς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την κατάσταση υγείας του τέκνου τους. Κυρίαρχα συναισθήματα είναι η αγωνία, οι ενοχές, οι τύψεις και η θλίψη. Δεδομένου ότι οι γονείς συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους χωρίς τη συμβολή κάποιου ειδικού, στρέφονται σε αυτόν για να τους δώσει απαντήσεις και εξηγήσεις για το πώς εμφανίστηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα (Tsibidaki, 2010).

4. Στάδιο προσαρμογής: Οι γονείς έχοντας συνειδητοποιήσει την κατάσταση, απαλλάσσονται από τις έντονες αντιδράσεις και επιδίδονται στη φροντίδα του παιδιού τους και την προσαρμογή τους στη νέα πραγματικότητα.

5. Στάδιο αναδιοργάνωσης: Οι γονείς έχουν αποδεχθεί την κατάσταση και τη διαφορετικότητα του παιδιού τους. Αυτό είναι σημαντικό για την εξελικτική πορεία του παιδιού και τη σωστή διαχείριση του.

3.4 Οφέλη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Γονείς και εκπαιδευτικοί είναι οι κύριες πηγές φροντίδας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Όταν αυτή η φροντίδα των γονιών δεν σταματά μόνο στο σπίτι, αλλά ενισχύουν τον εκπαιδευτικό ρόλο τότε η εξέλιξη του παιδιού πιθανότατα είναι θετικότερη. Όταν οι γονείς αλληλοεπιδρούν σταθερά με τη σχολική κοινότητα, επηρεάζουν θετικά τα κίνητρά του παιδιού, τις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις του και κατ' επέκταση ενισχύουν την παιδεία του (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Σκοπός της επικοινωνίας αυτής είναι να δημιουργηθεί μια υγιής σχέση, όπου θα αποδώσει κίνητρα και θα επιτύχει την πλήρη συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία (Bryan & Henry, 2012).

Έρευνες έχουν αναδείξει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου οι γονείς τους συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική κοινότητα έχουν σημαντικά οφέλη. Το παιδί, όταν παρατηρεί ότι οι γονείς του δείχνουν ενδιαφέρον για την βελτίωση της εκπαίδευσης του αισθάνεται υπεύθυνο για την απόδοσή του, προσπαθώντας περισσότερο για να την βελτιώσει (Georgiou, 1997). Επιπρόσθετα, η παροχή συστηματικής βοήθειας από τον γονέα στο σπίτι, καθώς και η εποπτεία των εργασιών δημιουργούν στο παιδί το αίσθημα της ασφάλειας, ενδυναμώνοντας την απόδοση και την αυτοεκτίμηση του (Hoover-Dempsey, 2001).

Οι Henderson & Berla, (1994) υποστηρίζουν πως «οι ακριβέστεροι παράγοντες πρόβλεψης των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο σχολείο δεν είναι το οικογενειακό εισόδημα ή το κοινωνικό υπόβαθρο, αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια δημιουργεί ένα περιβάλλον στο σπίτι που ενθαρρύνει τη μάθηση, θέτει υψηλές και ταυτόχρονα εύλογες προσδοκίες για τα επιτεύγματα του παιδιού και εμπλέκεται στην εκπαίδευση του παιδιού στο σχολείο».

Η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον προσφέρει αξιοποιήσιμες πληροφορίες για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με απότερω στόχο την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία και την διαμόρφωση κατανοούν καλύτερα τη στοχοθεσία, και την ανάδειξη των προσωπικών ικανοτήτων-αναγκών των μαθητών (Penderi & Petrogiannis, 2017). Ωστόσο σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθεί ότι και οι γονείς μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αισθάνονται ότι βοηθούν το παιδί τους, γεγονός που τους προσδίδει το ρόλο του αποτελεσματικού γονέα. Αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς αντιλαμβάνονται καλύτερα την προσωπικότητα του παιδιού, αισθάνονται ότι έχουν συμπαραστάτες στο δύσκολο ρόλο τους και συνεχίζουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση το παιδαγωγικό τους έργο». Λειτουργεί θετικά στη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων, των παιδιών και του σχολείου (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016).

3.5 Πρακτικές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Σε αυτό το σημείο κρίνεται χρήσιμο να αναφερθούν συνεργατικές πρακτικές που διέπουν τον εκπαιδευτικό με τον γονέα. Με στόχο να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία, απαραίτητη είναι μια σχέσης που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εμπλεκόμενων ώστε να έχουν αποτελεσματικής επικοινωνία. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται με συμβουλευτικές δεξιότητες (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2017). Ο Κουρκούτας (2012) αναφέρει ότι οι υπηρεσίες που ασχολούνται με το παιδί και τα σχολεία, όπου φοιτούν παιδιά με ιδιαιτερότητες, οφείλουν να αναπτύξουν προγράμματα εστιασμένα στην οικογένεια (family centered) και να οργανώσουν τις πολιτικές τους με άξονα την ενεργό ενσωμάτωση των γονέων στη λειτουργία.

Οι πιο συνηθισμένες και αποτελεσματικές μορφές γονεϊκής εμπλοκής είναι οι συχνές σχολικές επισκέψεις και η εποπτεία του παιδιού στο σπίτι (Γεωργίου, 2011). Στην αρχή της χρονιάς ο εκπαιδευτικός κοινοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία, τη στοχοθεσία του και την ανάγκη της γονεϊκής εμπλοκής. Πολλές φορές οι γονείς είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν, σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επιστρατεύσει επικοινωνιακές δεξιότητες και να τονίσει τα θετικά του παιδιού καθώς και να ακούσει με ενσυναίσθηση τους γονείς οι οποίοι βιώνουν το άγχος για την εξέλιξη του παιδιού τους ή την άρνηση της πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν τους γονείς ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες (Epstein, et al., 2018).

Άλλη μια πρακτική ενίσχυσης των γονέων είναι ο προγραμματισμός σεμιναρίων, παρουσιάσεων για την ανταλλαγή πληροφοριών και στρατηγικών δράσεων που σχετίζονται με την υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι αλλά και τη συμμετοχή τους στα σχολεία. Επιπλέον, ενδείκνυται να κρατούν

φιλική στάση προς τους κηδεμόνες, να μην είναι αμυντικοί ή καχύποπτοι, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για παραπομπή τους στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και να σέβονται τις απόψεις ή τις αντιρρήσεις που ίσως εκφράσουν (Ματσαγγούρας, 2008).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Σκοπός έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός αντιληπτικότητας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές τους καθώς και η συνεργασία που αναπτύσσουν με τις οικογένειες. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με ερωτήματα που αφορούν κυρίως την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους, τις πρακτικές που αναπτύσσουν ώστε να συνεργαστούν με την οικογένεια και την κοινότητα για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ένα στάδιο όμως πριν υπάρχουν ερωτήματα που αφορούν τα εξής ζητήματα:

1. Έχουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις-επιμόρφωση ώστε να εντοπίζουν δυσκολίες στους μαθητές τους;
2. Ποιες δυσκολίες εντοπίζουν κυρίως;
3. Τι στάση υιοθετούν απέναντι στην οικογένεια;
4. Πως μπορούν να τους καθοδηγήσουν και να τους βοηθήσουν με σκοπό την ένταξη των παιδιών τους;

Η έγκαιρη διάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική έτσι ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μην ματαιωθούν και παρατηρηθεί σχολική διαρροή.

4.2 Σχεδιασμός έρευνας

Η παρούσα έρευνα θα προσεγγιστεί ποιοτικά, καθώς στόχος της είναι να διερευνήσει σε βάθος τις αντιλήψεις των προσώπων που συμμετέχουν στην έρευνα καθώς και να αναδείξει προσωπικές εμπειρίες των ερωτώμενων αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η ποιοτική έρευνα δίνει στον ερευνητή την δυνατότητα να δημιουργήσει μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο, η οποία θα περιέχει μια ολιστική και βαθύτερη ερμηνεία για τους συμμετέχοντες και το περιβάλλον τους σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Όσον αφορά στην περιοχή της κοινωνικής έρευνας (ή και της εκπαίδευσης) υπάρχουν ορισμένα επιστημονικά ερωτήματα, ορισμένα ευαίσθητα ζητήματα και συγκεκριμένα αντικείμενα που ίσως χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης, για τη μελέτη των οποίων ενδείκνυται

το να υιοθετείται η ποιοτική προσέγγιση (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019) (Αδαμόπουλος , 2002).

Το εργαλείο που επιλέχτηκε για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή αυτή έγινε γιατί δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να εξάγει πληρέστερο και αρτιότερο αποτέλεσμα δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να μιλήσουν ελεύθερα για τις σκέψεις τους και τις εμπειρίες τους. Παρόλο το γεγονός ότι οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες, δίνεται στον ερευνητή η ευελιξία να τροποποιήσει τη σειρά και το περιεχόμενο τους καθώς και να προσθέσει ερωτήματα αν κρίνει ότι θα βοηθήσουν και θα συμπληρώσουν την έρευνα του (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα η συνέντευξη χωρίστηκε σε τρία μέρη. Το αρχικό στάδιο της συνέντευξης αφορούσε την γνωριμία του εκπαιδευτικού με την ερευνήτρια και διευκρινίσεις για τον σκοπό της έρευνας. Στην συνέχεια ο εκάστοτε εκπαιδευτικός κλήθηκε να συμπληρώσει μία φόρμα δημογραφικών στοιχείων. Τα πεδία αυτής της φόρμας δημιουργήθηκαν για να έχει ολοκληρωμένο το προφίλ του εκπαιδευτικού η ερευνήτρια και αφορούσε φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, τύπο εργασίας και σχολείο, πιθανή ειδίκευση στην ειδική αγωγή, προσωπικές εμπειρίες ώστε να πραγματοποιηθεί σύνδεση με την συνέντευξη και τον σκοπό της έρευνας. Τέλος πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Η συνέντευξη βασίστηκε σε δέκα ερωτήσεις και μία ελεύθερη όπου ο ερωτώμενος είχε την δυνατότητα να προσθέσει ότι έκρινε σημαντικό να πει. Όπου κρίθηκε από την ερευνήτρια δόθηκαν διευκρινήσεις. Στο παράρτημα υπάρχει η φόρμα και ο οδηγός συνέντευξης. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Απρίλιο- Ιούνιο 2024.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιδέχεται πολλές προσεγγίσεις. Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε τα κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων να αναλυθούν και να ερμηνευθούν ανά θεματικές. Οι θεματικές προέκυψαν από τις ερωτήσεις:

- Τι εννοούμε με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες;
- Ποια τα βασικότερα προβλήματα αυτών των παιδιών;
- Ποια τα κριτήρια στα οποία βασίζονται οι εκπαιδευτικοί για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών;
- Πόσο χρόνο χρειάζονται;
- Τι διαδικασίες ακολουθούν μετά τον εντοπισμό τους;
- Πως συνεργάζονται με τους γονείς;
- Ποια τα εμπόδια που συναντάνε στην συνεργασία τους με τις οικογένειες;
- Ποιες πρακτικές υιοθετούν για να επιτύχουν αποτελεσματική συνεργασία;

4.3 Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί ήταν οι αναμενόμενοι. Το δείγμα σε μια έρευνα μέσω συνεντεύξεων που διεξάγεται σε μικρό χρονικό διάστημα δεν δύναται να είναι μεγάλο. Επομένως το δείγμα περιορίστηκε μόνο σε 15 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων μόνο 3 άντρες προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν. Η ερευνήτρια στον σχεδιασμό της έρευνας είχε στόχο να συμπεριλαμβάνονται περισσότεροι άνδρες εκπαιδευτικοί ώστε να εξεταστεί και ο ρόλος του φύλου στην εξαγωγή των συμπερασμάτων. Ένας επιπλέον περιορισμός ήταν ότι τρεις συνεντεύξεις έγιναν εξ αποστάσεως επομένως η ερευνήτρια δεν είχε την δυνατότητα παρατήρησης μη λεκτικών αντιδράσεων. Κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν σύντομες απαντήσεις και δεν υπήρξαν ιδιαίτερα επεξηγηματικοί, πιθανά λόγω περιορισμένου χρόνου ή φόβου έκθεσης.

Εξαιτίας αυτών των περιορισμών μια τέτοια ομάδα πιθανά δεν είναι αντιπροσωπευτική όμως ο σκοπός μιας ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση στον πληθυσμό αλλά η διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας στα υπό διερεύνηση ερωτήματα (Κυριαζή,2005).

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά στάλθηκε μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (mail) προς τα σχολεία της περιοχής του Πειραιά με σκοπό να ενημερωθούν οι διευθυντές για τον σκοπό της έρευνας. το περιεχόμενο αναφερόταν στο θέμα της έρευνας. Το μήνυμα αυτό περιείχε τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας ώστε οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν μαζί της.

Μετά από επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ορίστηκαν ο χρόνος και ο τόπος συναντήσεων. Κάποιες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο των σχολείων. Τέσσερις συνεντεύξεις έγιναν σε εξωτερικό χώρο, ενώ τρεις ολοκληρώθηκαν τηλεφωνικώς.

Οι συνεντευξιαζόμενη κλήθηκαν να υπογράψουν το έντυπο συναίνεσης. Στην συνέχεια συμπλήρωσαν τα στοιχεία του προφίλ τους. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 20-30 λεπτά.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μετά από την απομαγνητοφώνηση.

4.5 Ηθική και δεοντολογία

Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκε είτε σε έντυπη μορφή είτε σε ηλεκτρονική, το έντυπο συναίνεσης στο οποίο με σαφήνεια εξηγούσε τη διαδικασία που θα ακολουθούσε η ερευνήτρια. Το έντυπο καθιστούσε σαφή ότι η συμμετοχή θα ήταν εθελοντική και μπορούσαν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή.

Μετά από συναίνεση των συμμετεχόντων οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνούνταν και μετά το πέρας της έρευνας θα καταστρέφονταν οι ηχογραφήσεις. Τους δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις ότι δεν θα χρησιμοποιούνταν πουθενά το πραγματικό τους όνομα, παρά μόνο ψευδώνυμο.

4.6 Συμμετέχοντες

Στις ποσοτικές έρευνες συνηθίζεται το δείγμα να είναι μεγάλο ώστε να βγουν ασφαλέστερα συμπεράσματα, αντίθετα στις ποιοτικές και ειδικότερα σε αυτές που διεξάγονται με την χρήση συνεντεύξεων η ποσότητα του δείγματος δεν έχει καθοριστικό ρόλο, εντούτοις ενδιαφέρει η ποιότητα των συλλεχθέντων δεδομένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε. , 2008). Στην παρούσα μελέτη οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν από δημοτικά σχολεία της περιφέρειας του Πειραιά, δημόσια και ιδιωτικά.

Στο σύνολο ήταν 12 γυναίκες και 3 άντρες. Από τους συμμετέχοντες 5 δεν είχαν λάβει ποτέ ειδικευση στην ειδική αγωγή ούτε με μορφή μεταπτυχιακού ούτε με μορφή σεμιναρίων. Στην έρευνα συμμετείχαν και 2 εκπαιδευτικοί ιδιωτικού σχολείου. Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων (86,7%) είχαν εμπειρία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκτός από δύο, οι οποίοι διορίστηκαν ως αναπληρωτές πρόσφατα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν μόνιμα διορισμένοι(66,7%) και ηλικίας 45-49 ετών(26,7%).Τα δημογραφικά στοιχεία αναλύθηκαν στατιστικά με την χρήση SPSS και παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

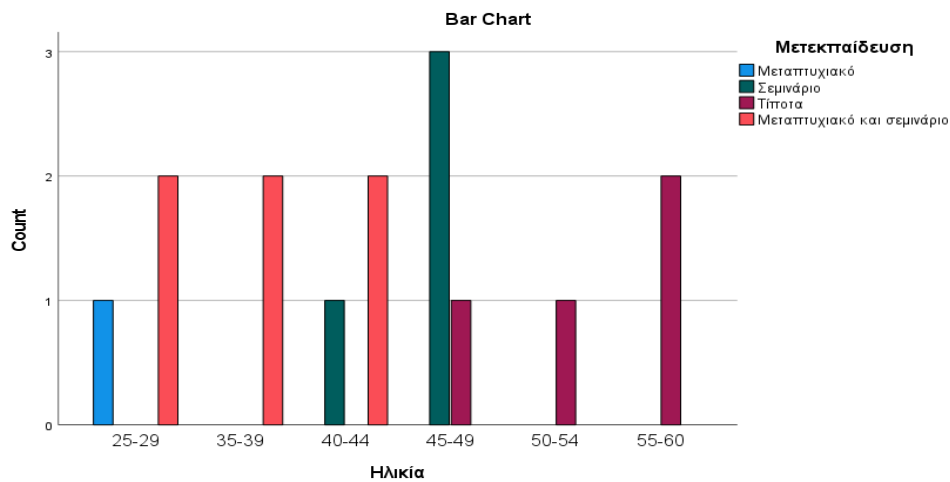
Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Δημογραφικό στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Άνδρας	3	20%
	Γυναίκα	12	80%
Ηλικία	25-29	3	20%
	35-29	2	13.3%
	40-44	3	20%
	45-49	4	26.7%
	50-54	1	6.7%
	55-60	2	13.3%
Φορέας	Δημόσιο	13	86.7%
	Ιδιωτικό	2	13.3%
Εμπειρία σε μαθητές με Μ.Δ	Ναι	13	86,7%
	Όχι	2	13.3%
Υπηρεσία	Μόνιμος	10	66,7%
	Αναπληρωτής	5	33,3%
Μεταπτυχιακή Εκπαίδευση	Ειδικής Αγωγής	6	40%
	Ψυχολογίας	1	6,7%
	Κανένα	8	53,3%

Σεμινάρια	Ειδικής Αγωγής	4	26.7%
	Σχολικής Ψυχολο- γίας	3	20%
	Νοηματική Γλώσσα	1	6.7%
	Οργάνωση και Διοί- κηση Σχολικής Μο- νάδας	1	6.7%
	Εκπαίδευση Ενηλί- κων	1	6.7%
	Τίποτα	5	33.3%

Από την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων προκύπτει ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στοχεύουν στην επιμόρφωσή τους και συνεχή κατάρτιση. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-49 έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών δεν έχουν επιδιώξει επιπλέον εκπαίδευση, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2. Συσχέτιση ηλικίας- εκπαίδευσης.



4.7 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.7.1 Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί δεν απέδωσαν κάποιον όρο για τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά κυρίως περιέγραψαν τα κριτήρια που εντοπίζουν και αξιολογούν.

«Μια ομάδα διαταραχών, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που τους δίνουμε. Εμφανίζουν αργή ανάγνωση, δυσκολία στην ορθογραφία, κακή γραμματική και σύνταξη, δυσκολία στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, δυσκολία στην οργάνωση σκέψεων και ιδεών, δυσκολίες στην εστίαση και στην προσοχή».

«...εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως δυσκολία στην αποκωδικοποίηση γραπτού λόγου, προβλήματα στη συγκέντρωση, και αδυναμία κατανόησης βασικών μαθηματικών εννοιών. Επίσης, μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να παρουσιάζουν άγχος ή απογοήτευση κατά τη διάρκεια της μάθησης».

«Θα το όριζα ως αδυναμία συγκέντρωσης και ολοκλήρωσης εργασιών λόγω κατανόησης εννοιών. Αυτά τα παιδιά έχουν πολύ αργό ρυθμό εμπέδωσης γνώσης,...αλλά νομίζω ότι δεν τους βοηθούν και οι συναισθηματικές τους δυσκολίες».

«Από την φασαρία που προκαλούν στην τάξη και αποδιοργανώνουν το μάθημα, τα περισσότερα έχουν διάσπαση προσοχής, επιθετικότητα και ξεχνάνε τις υποχρεώσεις τους».

«...δυσκολεύονται να κατακτήσουν την ανάγνωση ή/και τη γραφή και να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες στον βαθμό που αναλογεί στη χρονολογική τους ηλικία και τη νοημοσύνη τους».

Άλλοι το όρισαν ως δυσκολίες που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματα της.

«Είναι διαταραχές που επηρεάζουν συγκεκριμένους τομείς της μάθησης, όπως την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τον συντονισμό κινήσεων, την επίλυση προβλήματος, την οργάνωση, τις προσαρμοστικές και κοινωνικές δεξιότητες χωρίς να σχετίζονται απαραίτητα με την ευφυΐα του παιδιού».

«Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα των μαθημάτων, πχ. αριθμητική, ανάγνωση, κλπ. Οι μαθητές αυτοί φαίνεται να δυσκολεύονται παραπάνω από το προσδοκώμενο να αντιληφθούν ή να ανταπεξέλθουν σε κάποια δραστηριότητα»

«Σύντομα θα πω.. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζουμε τις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο».

«Ο όρος αυτός θεωρώ ότι καλύπτει διάφορες δυσκολίες, τόσο σε γνωστικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο, οι οποίες δυσκολεύουν τη μαθησιακή διαδικασία».

Προσπαθώντας να αποδώσουν έναν ορισμό οι εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν τις συναισθηματικές δυσκολίες, τον συντονισμό του σώματος και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Όπως περίπου τον απέδωσε ο Hammil στην προσπάθειά του να δώσει έναν ολοκληρωμένο ορισμό, «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και

μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Θανόπουλος,, 2005).

«Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα μαθησιακά και συμπεριφοράς».
«Είναι αυτά τα παιδιά που συνήθως εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, να θυμούνται κανόνες γραμματικής και ορθογραφίας, αλλά νομίζω κυρίως έχουν δυσκολίες στα μαθηματικά και βασικά στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Που εντέλει νομίζω ότι έχουν δυσκολίες να λύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα στη ζωή τους και στην καθημερινότητα τους».

«Μαθησιακές δυσκολίες είναι οι κλασσικές ομαδοποιημένες δηλαδή δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία, δυσαριθμια. Μέσα σε όλα αυτά τα γνωστικά προβλήματα σίγουρα περιέχονται και συναισθηματικές δυσκολίες, άγχος».

«Είναι διαταραχές που επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά αλλά και τον συντονισμό του σώματος. Το εύλογο είναι να διαπιστώνονται και να αντιμετωπίζονται όσο το δυνατό νωρίτερα». Τονίζοντας την αξία της έγκαιρης διάγνωσης.

4.7.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Όπως ήταν αναμενόμενο όλοι οι εκπαιδευτικοί εστίασαν τις απαντήσεις τους στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στην επίλυση προβλημάτων και στην οργάνωση.

«Νομίζω το κυριότερο είναι η δυσκολία στην επεξεργασία και κατανόηση των πληροφοριών... που μπορεί να τους δυσκολεύει στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση & κατανόηση), τη γραφή, την ορθογραφία, την παραγωγή λόγου (γραπτού ή προφορικού) ή/και τα μαθηματικά ...»

«...δυσκολία στην εκμάθηση και απόκτηση βασικών δεξιοτήτων για τη σχολική μαθησιακή διαδικασία, όπως ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και μαθηματικά...»

«...λάθη στο γραπτό λόγο, δυσκολία στην έκφραση, συναισθηματικές δυσκολίες...»

«Αδυναμία να παρακολουθήσουν τον ρυθμό της τάξης, καθώς και δυσκολίες στη μνήμη εργασίας που επηρεάζουν την ικανότητά τους να επεξεργάζονται και να αποθηκεύουν νέες πληροφορίες. Επιπλέον, συχνά δυσκολεύονται να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να παρουσιάσουν τις ιδέες τους γραπτώς ή προφορικώς»

«Ωστόσο, συχνότερα έχουν δυσκολία να αντιστοιχίσουν γράμματα με ήχους μπορεί να επηρεάσει την ακρίβεια και την ροή της ανάγνωσης. Η συχνή εμφάνιση ορθογραφικών λαθών μπορεί να δυσκολέψει την κατανόηση του γραπτού λόγου από τους άλλους. Η δυσκολία στην απομνημόνευση του πολλαπλασιασμού δυσκολεύει πολύ, αριθμητικών κανόνων και άλλων βασικών δεξιοτήτων».

«Αν το δούμε από τη γνωστική πλευρά να...έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία, μπερδεύουν γράμματα, δυσκολεύονται στα μαθηματικά και το πως συνδέονται με την πραγματική ζωή»

Κάποιοι συμμετέχοντες επισήμαναν μειωμένο συντονισμό κινήσεων και μειωμένη ανοχή έργου.

«μπορεί να παρουσιάζουν μειωμένη συγκέντρωση και προσοχή, καθώς και προβλήματα στη διαχείριση του χώρου, του χρόνου και της οργάνωσης των εργασιών τους»

«... παρατηρώ πολλά παιδιά με μαθησιακές έχουν δυσκολίες συντονισμού, δηλαδή τους παρακολουθώ σε ομαδικά παιχνίδια δυσκολεύονται να ενσωματωθούν γιατί δεν μπορούν παραδείγματος χάριν να πιάσουν την μπάλα, να τρέξουν...»

«Μπορεί να έχουν μειωμένη συγκέντρωση/προσοχή και πρόβλημα διαχείρισης χρόνου».

«Αυτό που παρατηρώ είναι ότι τα βλέπεις... είναι αδέξια»

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες επισήμαναν συναισθηματικές δυσκολίες και την έλλειψη κινήτρων.

«...τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν και το άγχος της απόδοσης, καθώς και την ενδεχόμενη ματαίωση λόγω αποτυχίας».

«Από πλευρά συναισθηματική κάποια έχουν έντονο θυμό, άλλα απομονώνονται...».

Μια εκπαιδευτικός εστίασε ότι τα προβλήματα διογκώνονται από το ελλιπές σχολικό περιβάλλον και την διαχείριση του παιδιού από το σπίτι.

«Ελλιπές προσωπικό, υποστελέχωση σχολείων, άρνηση των γονιών να δουν το πραγματικό πρόβλημα και να βοηθήσουν το παιδί αντίστοιχα. Νομίζω αυτά διογκώνουν τα προβλήματα. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία στα ελληνικά σχολεία στοχεύει στο να βγει η ύλη και όχι στο πως θα μάθουν τα παιδιά. Δεν υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τα παιδιά αυτά αν δεν υπάρξει παράλληλη ή τμήμα ένταξης»

«.. βλέπεις όλες τις δυσκολίες, δεν έχουν υπομονή ούτε εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ότι θα τα καταφέρουν..»

«Συχνά συνυπάρχουν και δυσκολίες στις κοινωνικές και προσαρμοστικές δεξιότητες είτε εγγενείς είτε ως απόρροια των δυσκολιών τους».

« .. Και πολύ άγχος, φόβο μην εκτεθούν και κυρίως στους συνομήλικους τους όχι τόσο σε εμάς».

«Η ανταπόκριση στο εξετασιοκεντρικό σύστημα των σχολείων, το αίσθημα απογοήτευσης, η παραιτήση, burn out, αυτά θα έλεγα που είναι απόρροια του άγχους τους».

4.7.3 Συναισθηματικές δυσκολίες- κοινωνικές δεξιότητες

Πολλές έρευνες έχουν συσχετίσει τις μαθησιακές δυσκολίες με την ύπαρξη προβληματικών συμπεριφορών όπως επιθετικότητα, εσωστρέφεια μέχρι την απάθεια (Grigorenko E. , 2001). Αντίστοιχα το επισημαίνουν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

«Μοναχικό παιχνίδι ίσως το χαρακτήριζα, με συχνές εκρήξεις θυμού, κλάματα, γενικότερα δυσκολία στη ρύθμιση και διαχείριση των έντονων συναισθημάτων».

«Ναι, έχει παρατηρηθεί δυσκολία στις κοινωνικές συναλλαγές, χαμηλή αυτοεκτίμηση, στρες για τα μαθήματα, απομόνωση από συνομηλίκους. Είναι χαρακτηριστικά..».

«Επίσης, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πολύ συχνά υπερκινητικότητα, ελλιπή προσοχή αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό, χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν στην εκδήλωση έντονου άγχους, εσωστρέφειας, κοινωνικής απομόνωσης ή επιθετικότητας».

«...μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος και σε συμπεριφορές που εκλαμβάνονται ως ανάρμοστες ή εκτός πλαισίου».

«Συχνά ειδικά στη ΔΕΠΥ μπορεί να υπάρχει παρορμητική συμπεριφορά που δυσκολεύει τη δόμηση σχέσεων και οδηγεί σε συγκρούσεις».

Ο Αδαμόπουλος (2002) αναφέρει ότι η σχολική αποτυχία τους οδηγεί σε μειωμένη αυτοεικόνα και πολλές φορές υποτιμούν τον εαυτό τους. Σε μια κοινωνία, όπου η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν ακόμη περισσότερο τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2010).

«Η μαθησιακή αποτυχία μπορούν να οδηγήσουν σε απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, θλίψη, άγχος, θυμό ή κοινωνική απομόνωση».

«Ως κύριο φαινόμενο έχω παρατηρήσει την απογοήτευση και χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αποσύρονται από κοινωνικές δραστηριότητες και να απομονώνονται από τους συνομηλίκους τους».

«Πιο συχνά παρατηρώ προβλήματα στη διαχείριση της απογοήτευσης όταν δεν μπορούν να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα, και δυσκολίες στην ένταξη και επικοινωνία με τους συμμαθητές τους».

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων έχει άμεση σχέση με την αποδοχή ή την απόρριψή του παιδιού από τα άτομα του περιβάλλοντος του τόσο από τους συνομηλίκους όσο και από τους ενήλικους (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

«Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να λειτουργήσουν σε ομάδες, να αναγνωρίσουν κοινωνικά σημάδια, να δομήσουν σχέση και να κάνουν φίλους».

«Οι ψυχοκινητικές τους δυσκολίες τους κάνουν να διαφέρουν και τα παιδιά ξέρετε είναι σκληρά, το βλέπουν αυτό και κάποια κοροϊδεύουν. Και γίνεται ένας φαύλος κύκλος...με τι διάθεση να προσπαθήσουν, να συμμετέχουν...δυσκολεύονται και να μας εξηγήσουν ακόμα και το πως νιώθουν».

«Ο θυμός και η γκρίνια νομίζω προέρχεται από το άγχος τους να τα καταφέρουν και να γίνουν αποδεκτοί, απλά δεν μπορούν να το διαχειριστούν».

«Μπορεί επίσης να δυσκολεύονται να κάνουν φίλους ή να διατηρήσουν φιλίες, να κατανοήσουν κοινωνικούς κανόνες ή να ερμηνεύσουν μη λεκτικές ενδείξεις».

«Έχω παρατηρήσει ότι επιδιώκουν συναναστροφές στο διάλειμμα με παιδιά μικρότερων τάξεων, όχι συνομηλίκους, γιατί έχουν συνεχείς διαπροσωπικές εντάσεις με συνομηλίκους».

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι το άγχος τα κατακλύζει τόσο σε σχολικό πλαίσιο όσο και στο εξωσχολικό. Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις.

«Άγχος...για το τεστ, για την ώρα, με ποιον θα κάτσουν στο θρανίο, με ποιον θα κάτσουν στο λεωφορείο για την εκδρομή...άγχος μην τον κοροϊδέψουν. Για όλα...».

«Σίγουρα έχουν αδυναμία να διαχειριστούν το άγχος τους είτε αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, είτε αφορά περιστατικά στο πλαίσιο της ομάδας-παρέας τους».

«Άγχος ως προς το αν θα τα καταφέρουν, αν μπορούν να ανταπεξέλθουν και αν τα υπόλοιπα παιδιά θα τα κοροϊδέψουν για τις επιδόσεις τους».

«Αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους και αυτό ενισχύει το στρες. Πολλές φορές τους αγχώνει η προσπάθεια να ενταχθούν σε μία ομάδα».

4.7.4 Κριτήρια αξιολόγησης

Η διαδικασία διάγνωσης ξεκινάει από την υποψία του δασκάλου της τάξης ή των γονέων για μαθησιακές δυσκολίες στο παιδί. Αυτό γίνεται μέσω της παρατήρηση μη αναμενόμενων ή περίεργων συμπεριφορών, με τη διαπίστωση αδυναμίας εκτέλεσης συγκεκριμένων έργων, με τη σύγκριση με συνομηλίκους κ.λπ. (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

«Αρχικά, συγκρίνω την τρέχουσα ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή με τα αναμενόμενα για την ηλικία και το επίπεδό του, παρατηρώντας αν υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις του σε διάφορα μαθήματα ή δεξιότητες και αναζητώντας σημάδια δυσκολίας σε βασικές δεξιότητες όπως η γραφο-φωνολογία, οπτικοκινητικός συντονισμός, ανάγνωση (κατανόηση & αποκωδικοποίηση εννοώ..), γραφή, ορθογραφία και παραγωγή, τα μαθηματικά, επίλυση προβλήματος ή η προφορική έκφραση».

«Αυτό γίνεται με άτυπη παρατήρηση εντός κι εκτός της τάξης και χορήγηση άτυπων εργαλείων και φύλων αξιολόγησης εντός της τάξης. Αν έχω αμφιβολίες μπορεί να προχωρήσω και σε εξατομικευμένη αξιολόγηση με τυπικά ή άτυπα εργαλεία αφού πρώτα έχω λάβει τη συναίνεση των γονέων».

«Ζητώντας τα αναμενόμενα για το επίπεδο της τάξης [...] παρατηρώ πώς ανταποκρίνεται ο μαθητής σε αυτά που ζητούνται, πού δυσκολεύεται κι αν χρειάζεται καθοδήγηση κι αν αυτό τον βοηθά».

«Αν έχουν την ικανότητα ανάπτυξης προφορικού λόγου και επικοινωνίας, αξιολόγηση της προσοχής και συμμετοχής στην τάξη κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, της προσπάθειας στις σχολικές εργασίες εντός και εκτός σχολικής τάξης και του δείκτη αυτοεκτίμησης του παιδιού».

«Το να συγκρίνεις την αναμενόμενη επιθυμητή επίδοση με την πραγματική είναι ένας τρόπος να βγάλεις συμπεράσματα».

Τρεις εκ των συμμετεχόντων περιορίστηκαν στην αξιολόγηση μόνο γνωστικών δυσκολιών.

«Κυρίως τις ικανότητες τους σε γραφή ανάγνωση και κατανόηση».

«Παρατηρώ αν έχει δυσκολίες στην ανάγνωση όπως αργό ρυθμό ανάγνωσης, συχνές παύσεις, λάθη στην αναγνώριση λέξεων, κακή κατανόηση του κειμένου. Αν έχει δυσκολίες στη γραφή όπως ορθογραφικά λάθη, κακή γραμματική και σύνταξη, δυσκολία στην οργάνωση ιδεών, ακατάστατη γραφή. Δυσκολίες στην προσοχή και στη συγκέντρωση όπως συχνή διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα, δυσκολία στην παρακολούθηση οδηγιών. Αυτά σε γενικές γραμμές...».

«Ελέγχω αν έχει στην οπτική αντίληψη, οπτική διάκριση και οπτική μνήμη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, αριθμών και συμβόλων, ορθογραφία, ανάγνωση».

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην ενδοπροσωπική και στη διαπροσωπική τους προσαρμογή (Κανδαράκης, 2004). Εκπαιδευτικοί επισήμαναν την αξία της παρατήρησης στον αύλειο χώρο του σχολείου ή και την προθυμία τους για συνεργασία.

«Νομίζω ότι η εμπειρία του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο. Πέραν την καθημερινή παρατήρηση εντός της αίθουσας, θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρατηρεί το παιδί και στο διάλειμμα, αν παίζει με τους συμμαθητές, αν απομονώνεται, αν έρχεται συχνά σε διαπληκτισμούς».

«Για εμένα παίζει σημαντικό ρόλο η σχέση που έχει με τους φίλους του, παίζει, συμμετέχει;».

«Παρατηρώ τη συμπεριφορά τους στα διαλλείματα, στις εκδρομές και τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες [...] εναλλάσσουν γρήγορα τα συναισθήματα τους. Έχουν εκρήξεις θυμού με συμμετοχή ή απομόνωση. Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρώ είναι ότι βαριούνται εύκολα».

«Καταγράφω όλα αυτά τα χαρακτηριστικά κατά την μάθημα, παίρνω και κάποιες πληροφορίες από την συμπεριφορά τους στο διάλειμμα. Αν παίζουν, αν έχουν μεγάλες παρέες...».

4.7.5 Αξία έγκαιρης διάγνωσης

Η έγκαιρη διάγνωση δίνει την δυνατότητα να παρέμβουμε στις περιπτώσεις αυτές με το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να επιτύχουμε καλύτερη πορεία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Μαστροθανάσης, Ζερβουδάκης, & Κουλιανού, 2020). Στα πλαίσια της συνέντευξης οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν πόσο χρονικό διάστημα χρειάζονται ώστε να καταλήξουν σε ένα α-

σφαλή συμπέρασμα ότι κάποιος μαθητής εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες. Οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι η πρώτη δημοτικού είναι σημαντική για να εξάγεις συμπεράσματα.

«Συνήθως, στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, μπορεί να γίνει εμφανές αν ένας μαθητής πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μετά τα Χριστούγεννα...»

«Χρειάζομαι συνήθως ένα τρίμηνο της πρώτης σχολικής χρονιάς να παρατηρήσω τον μαθητή μέσα από την συμπεριφορά του, την απόδοση του, τις εργασίες του, το πως αλληλοεπιδρά στην τάξη και στο διάλλειμα»

«Θεωρώ πως το πρώτο τρίμηνο είναι αρκετό και καθοριστικό για να φανούν οι ενδεχόμενες δυσκολίες ενός παιδιού και πιστεύω πως σε οποιαδήποτε τάξη η απόκλιση ενός μη τυπικού μαθητή μπορεί να εντοπιστεί».

«Θεωρώ από την πρώτη Δημοτικού ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί ότι ο μαθητής έχει δυσκολίες».

«Από τη μέση περίπου της Α' Δημοτικού δημιουργούνται οι υποψίες για την παρουσία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και περισσότερο βέβαιο συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί στο τέλος της Α' Δημοτικού, όταν πλέον έχει διδαχθεί ανάγνωση και γραφή».

Ωστόσο κάποιοι χρειάζονται επιπλέον χρόνο για να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα.

«Θεωρώ πως από το πρώτο εξάμηνο της πρώτης δημοτικού ήδη υπάρχουν σημάδια. Το αργότερο στη Β' Δημοτικού νομίζω σαν εκπαιδευτικοί έχουμε κατασταλάξει στην αξιολόγηση μας».

«Περισσότερο εμφανείς γίνονται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τέλος α' τάξης και κυρίως στη β' τάξη του δημοτικού».

«Κατά τη γνώμη μου υπάρχουν ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία, πριν τον εντοπισμό τους που γίνεται συνήθως στα μέσα της Α Δημοτικού και στη Β».

«Θεωρώ από τέλος πρώτης, αρχές δευτέρας τάξης ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει».

«Δεν είναι πάντα εύκολο να το πεις με ασφάλεια στη πρώτη δημοτικού...πρέπει να είναι πολύ εμφανή. Εγώ προσωπικά αφήνω λίγο χρόνο να το δω το παιδί και στην Δευτέρα»

Παράλληλα, κάποιοι εκπαιδευτικοί που σε αυτή την ερώτηση απάντησαν μεγαλύτερες ηλικίες, γιατί τότε μπορούν να εντοπίσουν τις δυσκολίες απομνημόνευσης κειμένων και την αναπαραγωγή τους

«Νομίζω ότι η Τρίτη δημοτικού είναι μια ηλικία που μπορείς να βγάλεις πιο ασφαλή συμπεράσματα, γιατί ξεκινάνε τα μαθήματα που χρειάζονται απομνημόνευση αλλά μπαίνει και πιο συχνά ο γραπτός λόγος που εκεί μπορείς να εντοπίσεις δυσκολίες στη ροή της σκέψης τους, μη εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων».

«Δεν μπορώ να απαντήσω με σαφήνεια, εξαρτάται από το είδος και το μέγεθος των δυσκολιών. Εννοώ από το πόσο εμφανής είναι, ίσως κάποιο μαθητές χρειαστεί να φτάσουν και την Τρίτη δημοτικού, όταν δηλαδή αρχίσουν και μαθήματα που χρειάζονται αποστήθιση».

Μία εκπαιδευτικός επισήμανε την αναγκαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε:

«Θεωρώ από τέλος πρώτης, αρχές δευτέρας ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει. Καμιά φορά διαφεύγει όμως και φτάνουμε Τετάρτη, Πέμπτη δημοτικού και εκεί τα προβλήματα έχουν διογκωθεί»

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η αναφορά ενός εκπαιδευτικού για την αξία της εκπαιδευτικής εμπειρίας του στον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών.

«Πιστεύω είναι χρήσιμη η προϋπηρεσία σε διδασκαλία τάξεων διάφορων ηλικιών στο δημοτικό. Η ανίχνευση είναι σίγουρα δυσκολότερη σε μικρότερες τάξεις, ενώ σε μεγαλύτερες ενδεχομένως υπάρχει ήδη διάγνωση που βοηθάει την κατανόηση του τι συνιστά μαθησιακές δυσκολίες και τι αποχρώσεις έχει. Ένα μίνιμουμ 2-3 χρόνων με συζητήσεις με άλλους πιο έμπειρους συναδέλφους για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι μια καλή αρχή νομίζω».

4.7.6 Διαδικασία ενημέρωσης

Περιγράφοντας την διαδικασία που ακολουθούν αφού έχουν εντοπίσει δυσκολίες στο παιδί, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πρώτα συζητούν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, στην συνέχεια απευθύνονται στον διευθυντή και ύστερα στους γονείς ώστε να τους παραπέμψουν στις αρμόδιες αρχές.

«Παρατηρώ συστηματικά τον μαθητή... συλλέγω τις πληροφορίες μου από τον μαθητή, τους γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς και τυχόν ειδικούς που έχουν εμπλακεί με το παιδί. Στη συνέχεια απευθύνομαι στην διεύθυνση του σχολείου, στους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων και τέλος στους γονείς. Αν δεχτούν καλώς προχωράει η διαδικασία διάγνωσης».

«Μοιράζομαι τις ανησυχίες μου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που έρχονται σε επαφή με το μαθητή/τρια και ζητώ τη γνώμη του ειδικού παιδαγωγού (αν υπάρχει) και τη συνδρομή των ψυχολόγου - κοινωνικού λειτουργού (αν υπάρχουν). Έπειτα επικοινωνώ με τους γονείς του παιδιού για να τους ενημερώσω και να συζητήσουμε τις παρατηρήσεις μου. Σε αυτή τη συνάντηση ενημερώνω τους γονείς και ...τους παραπέμπω στα ΚΕΔΑΣΥ».

«Ακολουθώ ιεραρχική ενημέρωση. Πρώτα τον διευθυντή, τον Σύμβουλο και στην συνέχεια τους γονείς».

«Απευθύνομαι σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν διάφορα μαθήματα στην τάξη επισημαίνοντας τις παρατηρήσεις μου και προσπαθώ να διαπιστώσω αν οι απόψεις μας συγκλί-

νουν. Επιδιώκω, επίσης, συνεργασία με τον ψυχολόγο ή τον κοινωνικό λειτουργό της σχολικής μονάδας προκειμένου να συνδράμει από τη δική του σκοπιά, είτε με τις δικές του παρατηρήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού είτε στο ζήτημα της προσέγγισης των γονέων»

«Πρώτα μιλάω σε εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και ενδεχομένως είχαν στην τάξη τους παλιότερα το παιδί, και μετρά με τον διευθυντή/ διευθύντρια για προτεινόμενες ενέργειες. Έπειτα ενημερώνω τους γονείς και τους καθοδηγώ».

Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα συντονισμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας εκπαιδευτικός το επισήμανε, αναφέροντας ότι αναζητά τη γνώμη του γυμναστή.

«Το συζητάω με κάποιους συναδέλφους που εμπιστεύομαι, ένας από αυτούς σίγουρα είναι ο γυμναστής γιατί με ενδιαφέρει πως συμπεριφέρεται σε ένα μάθημα εκτός των ορίων της σχολικής αίθουσας και μάλιστα κινητικό. Στην πορεία ενημερώνω τον διευθυντή και καλώ τους γονείς για να εκφράσω τις υποψίες μου».

Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι χρειάζονται την αρωγή του εκπαιδευτικού ένταξης.

«Καλώ τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης για παρατήρηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μετά σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό δίνουμε στο παιδί τεστ αξιολόγησης, έπειτα το βλέπουν ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος του σχολείου. Στη συνέχεια ενημερώνεται η οικογένεια και αν είναι σύμφωνη παραπέμπεται για αξιολόγηση».

«...συζητώ με τους ίδιους τους μαθητές για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και επιδιώκω συζήτηση με τυχόν εμπλεκόμενους ειδικούς που συνεργάζονται ή τους εκπαιδευτικούς ένταξης. Και πριν επικοινωνήσω με τους γονείς έχω ζητήσει τη βοήθεια του ψυχολόγου στο σχολείο».

«Απευθύνομαι στον ειδικό εκπαιδευτικό του σχολείου και αν χρειαστεί, προτείνω παραπομπή σε εξειδικευμένο κέντρο αξιολόγησης ή στο ΚΕΔΑΣΥ».

«Αρχικά συνεργάζομαι με το τμήμα ένταξης. Κάνω νύξεις στους γονείς να συλλέξω πληροφορίες... πως διαβάζει στο σπίτι, πόσο χρόνο θέλει, αν υπάρχει ένταση ή αν γκρινιάζει και δεν θέλει να έρχεται σχολείο. Μαζί με τις δικές μου πληροφορίες οδηγούμαι σε μια κατεύθυνση και αν κρίνω τους στέλνω σε αρμόδια αρχή».

4.7.7 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας

Η Ζηλιασκοπούλου (2014) επισημαίνει ότι η συνεργασία δεν επιτυγχάνεται πάντα ανεμπόδιστα και ότι υπάρχουν πολλές παράμετροι που την δυσχεραίνουν. Στα πλαίσια της έρευνας οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά την συνεργασία τους με τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο τρόπος που προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός τον γονέα είναι ικανός να πείσει τον δεύτερο για πιο ενεργή συμμετοχή (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). Οι προσδοκίες του γονέα και ο φόβος στιγματισμού, πολλές φορές είναι επιβαρυντικός παράγοντας στη συνεργασία.

«Συχνά οι γονείς φοβούνται για το «τι θα πει ο κόσμος» και αν θα στιγματιστεί το παιδί τους έτσι αποσιωπούν τη δυσκολία και δε δέχονται το παιδί τους να λάβει γνωμάτευση».

«Να αρνούνται να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του παιδιού τους και να του παράσχει εξατομικευμένη διδασκαλία φοβούμενοι τη στοχοποίηση».

«...ίσως κάποιοι αποφεύγουν να πάνε στα ΚΕΔΑΣΥ με τον φόβο ότι αυτή η διάγνωση θα τους ακολουθεί σε όλη τους την ζωή».

Εμπόδια δημιουργούνται κάποιες φορές είναι γιατί οι γονείς αποτιμούν αυτές τις δυσκολίες.

«Μερικοί γονείς μπορεί να αρνούνται να αποδεχτούν ότι το παιδί τους έχει δυσκολίες, ή να υποτιμούν τη σοβαρότητα των δυσκολιών του».

«Αρκετές φορές υποβαθμίζουν τη δυσκολία».

«Υπάρχουν και γονείς που υποβαθμίζουν τη δυσκολία, είναι σε άρνηση ή αισθάνονται ενοχές. Η πιο συχνή απάντηση είναι πως το παιδί τεμπελιάζει ή πως έμοιασε σε κάποιον από τους γονείς του. Άλλες φορές μου τονίζουν πως είναι η δουλεία μου και πως εγώ είμαι υπεύθυνη να διδάξω κατάλληλα το παιδί».

Άλλες φορές επιρρίπτουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς.

«Συχνά αποδίδουν τη δυσκολία σε τεμπελιά του παιδιού τους, την εκλογικεύουν και την απλοποιούν[...] ή μεταθέτουν την ευθύνη στο δάσκαλο».

«Το σύνηθες είναι οι γονείς να μην κατανοούν τις δυσκολίες, να επιρρίπτουν ευθύνες στο σχολείο και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα».

«Η αρνητική τους συμπεριφορά μπορεί σε ακραίες περιπτώσεις να γίνει επιθετική και προσβλητική απέναντι στον εκπαιδευτικό αναλόγως με το μορφωτικό και ψυχοκοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας και της μικρής κοινωνίας που εντάσσεται».

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκε έμφαση στη δυσκολία αποδοχής είτε από άγχος είτε από ενοχές.

«...από φόβο, άγνοια, στερεοτυπικές προκαταλήψεις ή εγωπαθείς αντιλήψεις αρνούνται να αποδεχθούν τις δικές μας επιστημονικές και αξιολογήσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού».

«Οι γονείς ενδέχεται να αισθάνονται ενοχή ή απογοήτευση για τις δυσκολίες του παιδιού τους, συναισθήματα που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την επικοινωνία και τη συνεργασία με το σχολείο. Παράλληλα, η έλλειψη χρόνου και πόρων από την πλευρά των γονέων ή του σχολείου μπορεί να δυσχεράνει την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης για το παιδί».

«Συνήθως υπάρχει άρνηση αποδοχής της κατάστασης».

«Στην αρχή σίγουρα δυσκολεύονται να το διαχειριστούν και αρνούνται να δουν τα σημάδια».

«Πολλοί γονείς δεν γνωρίζουν αρκετά για τις μαθησιακές, τα δικαιώματα και τις δυνατότητες υποστήριξης που διατίθενται στα παιδιά τους».

Ένας εκπαιδευτικός υποδεικνύει το φύλο του γονέα ως επιβαρυντικό παράγοντα.

«Πιο συχνά αντιμετωπίζω δυσκολίες με τον πατέρα ενός παιδιού και ειδικά όταν ο μαθητής είναι αγόρι και τα προβλήματα του είναι κυρίως συμπεριφοράς. Με θεωρούν συχνά υπερβολικό».

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθεί ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας σημειώνει ότι δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες που να φέρουν εμπόδια.

«Προσωπικά δεν έχω αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες. Είναι διαχειρίσιμες».

«Δεν θα έλεγα σημαντικά προβλήματα, σε γενικές γραμμές...ίσως στην αρχή υπάρξει ένα σοκ».

« Έχω συναντήσει δυσκολίες [...]αλλά σε γενικές γραμμές συνεργαζόμαστε καλά».

«Υπάρχουν και οι γονείς που έχουν εντοπίσει και οι ίδιοι δυσκολίες οπότε αυτοί είναι και πιο συνεργάσιμοι».

«Ελάχιστες φορές έχω συναντήσει δυσκολίες στη συνεργασία μου με τους γονείς αφού συγκεκριμένα έχω προσπαθήσει να γίνεται σε πλαίσιο άνεσης, ειλικρίνειας, ιδιωτικότητας και πάντοτε με κοινό στόχο το καλό του παιδιού».

4.7.8 Συχνότητα και σημασία επικοινωνίας

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν συχνή επικοινωνία διότι βοηθούν το παιδί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις εντός σχολείου και εκτός (Διαμαντόπουλος, 2002). Στις απαντήσεις της έρευνας που αφορούν την συχνότητα που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε τουλάχιστον μια φορά τον μήνα.

«Προσπαθώ να διατηρώ συχνή και ανοιχτή επικοινωνία με τους γονείς, προτιμώντας συναντήσεις μία περίπου φορά το μήνα, δια ζώσης ή τηλεφωνικές επικοινωνίες για σύντομες ενημερώσεις και email ή μέσω της πλατφόρμας e me για γραπτές ενημερώσεις και υλικό. Επίσης φροντίζω να επικοινωνώ με τους θεραπευτές του παιδιού στην περίπτωση που κάνει παρέμβαση κάπου εξωτερικά».

«Η επικοινωνία με τους γονείς είναι σε μηνιαία βάση και σε μαθητές με δυσκολίες ή διαφοροποιημένο πρόγραμμα είναι σε μεγαλύτερη συχνότητα, μερικές φορές καθημερινή και άλλες εβδομαδιαία».

«Μηνιαία επιδιώκω συνάντηση ώστε να επισημαίνουμε την πρόοδο του και να σχεδιάζουμε την παρέμβαση μας».

Όσον αφορά τα οφέλη της συνεργασίας.

«...οφέλη πέρα από την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες[...]βελτίωση της αυτοπεποίθησης του παιδιού, στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, καθώς και στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της κοινωνικής ένταξης. Συνολικά, η συνεργασία με τους γονείς είναι κρίσιμη για την ολιστική υποστήριξη και την ευημερία των παιδιών».

«Η ορθή πληροφόρηση και ενθάρρυνση των γονέων μπορεί να βοηθήσει στη έγκαιρη και σωστή παρέμβαση για τη στήριξη και τη βοήθεια του παιδιού, ώστε να μη στιγματιστεί από την οικογένεια και το περιβάλλον του».

«να νιώθει ασφάλεια αλλά και εμπιστοσύνη προς τη διαδικασία αλλά και τον εαυτό του».

«Η συνεργασία αυτή δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους γονείς οι οποίοι πολλές φορές αγνοούν το πως να δράσουν».

«...το επιδιώκουν και οι γονείς...είναι σαν να αποφορτίζονται».

«Αν δημιουργήσουμε ένα ασφαλή περιβάλλον στο παιδί νομίζω μπορούμε να βελτιώσουμε την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του παιδιού, γιατί θα νιώσει αποδεκτό και θα μπορέσει να διαχειριστεί κάποιες καταστάσεις».

«...συμβάλει στη διαμόρφωση των στόχων και στην οργάνωση των παρεμβάσεών μας».

Μια απάντηση αναφερόταν στην ανατροφοδότηση που παίρνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός από την επικοινωνία με τους γονείς. Με σκοπό την αυτοβελτίωση του.

«Βεβαίως! Όσο συχνά χρειαστεί! Πως αλλιώς θα βοηθήσουμε το παιδί μαθησιακά και συναισθηματικά ακόμα.. Να δω ανταποκρίνεται η δουλειά που κάνουμε και η μεθοδολογία...τακτική που ακολουθούμε»;

Αντίθετα μία απάντηση αφορούσε πιο σπάνια επικοινωνία.

«Δυο με τρεις φορές μέσα στη σχολική χρονιά. Μια καλή συνεργασία θα βοηθούσε και στα συμπεριφορά προβλήματα και στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού».

Επίσης υπήρξε αναφορά ότι επικοινωνία επιδιώκεται μόνο από τις μητέρες από την πλευρά της οικογένειας.

«Δεν μπορώ να σας απαντήσω ότι γίνεται μια φορά τον μήνα, όποτε χρειάζεται...άλλοτε πιο συχνά, άλλοτε αργότερα. Να σας πω ότι κυρίως με τις μητέρες μιλάμε».

4.7.9 Συναισθήματα που βιώνει η οικογένεια

Ο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα περιέγραψαν τα συναισθήματα των μελών της οικογένειας όταν είναι προ των πυλών μιας διάγνωσης. Άγχος, θλίψη, απογοήτευση και ανασφάλεια θεωρούν ότι είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα.

«Συνήθως, η οικογένεια του μαθητή αισθάνεται άγχος, απογοήτευση και ανησυχία στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού μου. Μπορεί, υπάρχει και ένα στάδιο άρνησης πριν αποδεχθούν την κατάσταση και προχωρήσουμε στη συνεργασία για την υποστήριξη του παιδιού».

«Ταυτόχρονα, μπορεί να ανακύψουν αισθήματα απογοήτευσης ή απόρριψης, καθώς οι γονείς μπορεί να αισθάνονται ανασφάλεια για το πώς θα πρέπει να αντιμετωπίσουν αυτήν τη νέα κατάσταση».

«...σε κανέναν δεν αρέσει το παιδί του να έχει οποιαδήποτε δυσκολία ή αναπηρία. Εννοείται πως βιώνουν ένα «θρήνο»...οι περισσότεροι όμως κινητοποιούνται ίσως γιατί πιστεύουν ότι είναι κάτι που διορθώνεται ...εννοώ σε σύγκριση με μια αναπηρία».

Εξηγούν ότι έχουν ανασφάλεια για την εξέλιξη του παιδιού τους.

«Οι γονείς αντιμετωπίζουν αίσθημα ανησυχίας, αμηχανίας και ανασφάλειας για το μέλλον του παιδιού τους».

«Αναρωτιούνται πώς θα επηρεάσουν αυτές οι δυσκολίες την εκπαίδευση και την επιτυχία του παιδιού τους στο μέλλον».

«Η διάγνωση μπορεί να φέρει θλίψη για χαμένα όνειρα ή αλλαγές στις προσδοκίες. Μπορεί να νιώθουν ενοχή και να αναρωτιούνται αν έκαναν κάτι λάθος ή αν θα μπορούσαν να είχαν αποτρέψει τις δυσκολίες. Μπορεί να αισθάνονται μέχρι και θυμό προς το παιδί, τον εαυτό τους, το σύστημα ή την κοινωνία».

«Αν είναι κάτι το οποίο δεν έχουν αντιληφθεί, φόβο και άγχος για το πως θα εξελιχθεί και αν το παιδί μπορεί να τα καταφέρει στο σχολείο. Άγχος όμως και πάλι όταν το έχουν δει πρώτα εκείνοι στην ουσία».

«Η ανησυχία για το μέλλον του παιδιού, οι οικονομικές δυσκολίες, μπορούν να δημιουργήσουν έντονο άγχος. Φόβο για το άγνωστο, για την αποτυχία, για την κοινωνική απομόνωση, για τον στιγματισμό».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες στους δασκάλους και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

«...σε ακραίες περιπτώσεις, θυμός, μας μετατοπίζουν τις ευθύνες».

«...μερικές φορές δυσaráσκεια ή και θυμός με τον εκπαιδευτικό».

Κάποιοι συμμετέχοντες εστίασαν στις χαμένες προσδοκίες των γονιών

«Θλίψη όπως κάπου είχα διαβάσει...για το χαμένο "φυσιολογικό" μέλλον που η οικογένεια είχε ονειρευτεί για το παιδί».

«Παρατηρείται ένα «συναισθηματικό μούδιασμα»..

«Όσο και αν το κατανοούν με την λογική τους...υπάρχει πικρία νομίζω σαν να γεμίζουν από ενοχές ότι ευθύνονται...σαν προσωπική τους αποτυχία».

Αντίθετα γίνεται αναφορά για αίσθημα ανακούφισης επειδή μπορούν να κατανοήσουν όλες αυτές τις συμπεριφορές του παιδιού.

«Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να επεξηγεί γιατί το παιδί ενώ καταβάλει προσπάθειες δεν τα καταφέρνει».

«Προβληματίζονται αλλά δεν γνωρίζουν τι συμβαίνει. Αυτό τους πανικοβάλλει. Δηλαδή βλέπεις ότι κάτι συμβαίνει με το παιδί αλλά τι;...όταν κάποιος σου λέει τότε νιώθεις μια ανακούφιση... «έτσι εξηγούνται όλα».

4.7.10 Πρακτικές επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου- οικογένειας

Όταν ο εκπαιδευτικός είναι ενήμερος και γνώστης των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη του παιδιού χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους και μέσα (Στασινός Δ. , 2015). Στα πλαίσια της έρευνας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν ποιες πρακτικές υιοθετούν ώστε να υπάρξει η κατάλληλη συνεργασία με τους γονείς.

«Αρχικά ενημέρωση και έπειτα συζήτηση για τη συμφωνία μιας κοινής γραμμής και πορείας. Συνεχή παροχή πληροφοριών και ανατροφοδότησης της κατάστασης, καθώς και σύσταση περαιτέρω ενεργειών όπου χρειάζεται».

«Ως εκπαιδευτικός συζητώ τα προβλήματα αλλά και τα άγχη των γονέων. Παρέχω συμβουλευτική για πρακτικές αλλά και τρόπους βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, ενημερώνω τους γονείς για τον τρόπο που πρέπει κι αυτοί να εργάζονται με το παιδί. Υπάρχει συνεχής ενημέρωση για την πορεία και την εξέλιξη των παιδιών».

«Τους παρέχω γενικά ότι πληροφορίες και υλικό χρειάζονται. Ενημερώνω τους γονείς για τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και υποστήριξη».

«...παροχή κάθε είδους πληροφορίας για τον τρόπο που θα τα βοηθήσουν στο διάβασμα αλλά και για τα δικαιώματά τους».

«Δημιουργία ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας,[...]οι γονείς να νιώσουν ασφαλείς μαζί μας, να τους εμπνεύσουμε εμπιστοσύνη».

«Πολλές φορές παίρνουμε συμβουλευτικό ρόλο».

«Νομίζω ότι οι γονείς χρειάζονται ενθάρρυνση τόσο όσο και το παιδί το ίδιο».

«Αν διαφοροποιήσω κάτι στη διδασκαλία μου απέναντι στο παιδί τους, τους ενημερώνω πως και γιατί το κάνω...γιατί στο παρελθόν έχω κατηγορηθεί ότι με αυτό τον τρόπο στιγματίζω το παιδί τους».

«Αυτό που προσπαθώ είναι να κινητοποιήσω τους γονείς για την χρησιμότητα της παρέμβασης. Να ενισχύσω τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο να αποενοχοποιηθούν και να έχουν ενεργό ρόλο».

«Πρέπει να αντιληφθούν ότι είμαστε συνοδοιπόροι, θέλουμε και οι δύο το καλό του παιδιού».

Μία εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί οπτικοακουστικό υλικό για να κατανοήσουν οι γονείς τι συμβαίνει στο παιδί τους.

«Μοιράζομαι σχετικά άρθρα, βίντεο και άλλα υλικά που μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες και να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το παιδί τους».

4.7.11 Πρόσθετες απόψεις

Στο τέλος κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια έδωσε την ελευθερία στους ερωτώμενους να προσθέσουν ότι εκείνοι έκριναν σκόπιμο και σημαντικό να αναφέρουν.

Μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην ελλιπή υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

«[...]καθυστερεί την αξιολόγηση και την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στους μαθητές. Σημαντική επίσης είναι η έλλειψη σε προσωπικό και υλικοτεχνικές υποδομές. Η έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και άλλων ειδικών στελεχών στα σχολεία περιορίζει τις δυνατότητες για εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής καλούμαστε να διαχειριστούμε μόνοι μας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να έχουμε την απαραίτητη κατάρτιση και υποστήριξη, αλλά και σε τάξεις με πολλούς μαθητές, ποικίλες δυσκολίες και ένα γνωσιοκεντρικό σύστημα με αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις[...]. Η έλλειψη ευαισθητοποίησης και γνώσης σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην κοινωνία συχνά οδηγεί σε στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών όπως και δυσκολεύει τη συνεργασία τόσο με συναδέλφους, συμμαθητές όσο και με την οικογένεια. Χρειάζονται επίσης και δομικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα για να γίνει φιλικό προς τους μαθητές με δυσκολίες αλλά και αλλαγές σε κάποια πρακτικά ζητήματα που είναι αντιφατικά όπως η επανάληψη του νηπίου που την αποφασίζει ο γονιός αλλά την επανάληψη της πρώτης ο δάσκαλος».

«Είναι σημαντικό να απλοποιηθούν και να επιταχυνθούν οι διαδικασίες αξιολογήσεις μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες».

«Θα ήθελα να τονίσω τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της παροχής υποστήριξης από την εκπαιδευτική κοινότητα για την αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, η συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες και η ενίσχυση της οικογένειας είναι καίριας σημασίας για την ολοκληρωμένη υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι η συνεργασία με τους γονείς και την κοινωνία είναι σημαντική.

«Γονείς και δάσκαλοι πρέπει να κατανοήσουν πως είναι «συναθλητές» και συνοδοιπόροι στον αγώνα για την πνευματική και ψυχοκοινωνική ανέλιξη του παιδιού και απαιτείται η αγκαθί τους συνεργασία και προσπάθεια ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να καταστεί λυσιτελής και ωφέλιμη πρωτίστως και αφενός για το παιδί αλλά και για την κοινωνία αφετέρου».

«Νομίζω πως αν το περιβάλλον του παιδιού είναι ήρεμο, συμπεριλαμβάνω και εμάς... τότε όλα είναι αντιμετωπίσιμα».

«Θα ήθελα και τους δυο γονείς παρόντες, σπάνιο φαινόμενο. Τις περισσότερες φορές που έχει τύχει να συμμετέχουν και οι δυο γονείς διαπίστωση αντιρρήσεις μεταξύ τους, ενώ τις φορές που

βοήθησαν και οι δύο, τα αποτελέσματα ήταν πιο εντυπωσιακά στο παιδί, κυρίως στη συμπεριφορά του».

Δυο εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία που έχει οι γονείς να μην πιέζουν τα παιδιά τους και να τα κατευθύνουν σε δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν να εκφραστούν και να μειώσουν το άγχος τους.

«Η εμπιστοσύνη των γονιών προς εμάς πηγάζει από την δουλειά και την αγάπη που προσφέρουμε στα παιδιά. Αυτό το αντιλαμβάνονται., «αν το παιδί μου νιώθει έτσι για τον δάσκαλο τότε και εγώ έτσι νιώθω για αυτόν» και επίσης γονείς δώστε διεξόδους χαράς στα παιδιά σας χωρίς να τα βομβαρδίζετε. Τρόπους να εκφραστούν. Έχω δει παιδιά με μαθησιακές που είναι εξαιρετικά σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, θέατρο ας πούμε, απελευθερώνονται».

«Αφήστε τα παιδιά σας ελεύθερα, θα βρουν τον δρόμο τους».

Τέλος έγινε μια αναφορά στη διαδικασία παραπομπής σε αρμόδιους φορείς.

«Θα ήταν σκόπιμο να έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός και ο σύλλογος διδασκόντων να παραπέμψουν ένα παιδί για αξιολόγηση από τον αρμόδιο φορέα χωρίς να είναι προαπαιτούμενη η αίτηση από τον γονέα».

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στην διερεύνηση αντιληπτικότητας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εντοπίζουν πιθανές μαθησιακές δυσκολίες στους μαθητές τους. Επιπλέον στόχος ήταν να διερευνηθεί η μεθοδολογία που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να προσεγγίσουν τους γονείς και να τους μεταφέρουν τους προβληματισμούς τους ως προς την σχολική εξέλιξη των παιδιών τους.

Η έρευνα δεν αποσκοπούσε να συλλέξει πληροφορίες για τις πρακτικές που ακολουθεί ή ο εκπαιδευτικός στη μαθησιακή διαδικασία ή τον τρόπο που διαφοροποιεί την διδασκαλία του αλλά να ανιχνεύσει τις δεξιότητες που έχει στον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών προτού πάρουν διάγνωση. Φάνηκε ότι έχουν τις βασικές γνώσεις να συσχετίσουν τις μειωμένες δυνατότητες ενός παιδιού σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών απαιτεί δεξιότητες παρατηρητικότητας, υπομονής και καταγραφής των δεδομένων με σκοπό να παρουσιαστεί ως βασική ένδειξη κι όχι απλά μια άποψη (Byrd & Alexander, 2020). Η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας ώστε να είναι ικανοί να εντοπίσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρατήρηση του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς του παιδιού, θα πρέπει να γίνεται από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Τσουριάδου, 2011). Από την έρευνα που διεξήχθη φαίνεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην επιμόρφωση τους, αυτό

βέβαια δεν αναιρεί την αξία των παλαιότερων εκπαιδευτικών που έχουν περισσότερη εμπειρία. Αυτό αποδεικνύεται και από τα εύστοχα σχόλια που επισήμαναν στις απαντήσεις τους.

Ένα αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης είναι ότι εντοπίζουν τις δυσκολίες συνεργασίας με τους γονείς σε εμπόδια που θέτει η οικογένεια. Κανένας δεν αναφέρθηκε σε δική του υπαιτιότητα. Επιπλέον διατυπώθηκαν προβληματισμοί ως προς τη μακρόχρονη διαδικασία αξιολόγησης από τα ΚΕΔΑΣΥ.

Σε έρευνα του 2016 επισημαίνεται η συσχέτιση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν συναισθηματικά ελλείματα στους μαθητές τους σε σχέση με την κατάλληλη αντιμετώπιση αυτών των ελλειμμάτων (Žakelj & Cotič, 2016). Ο άνθρωπος για να αναπτύξει τις δεξιότητες και τις ικανότητες του στο μέγιστο βαθμό έχει ανάγκη να νιώσει ασφαλής στο περιβάλλον του καθώς και να πλαισιωθεί από υποστηρικτές οντότητες που τον σέβονται, τον αποδέχονται και τον βοηθούν. Αντίστοιχα ένα παιδί στο σχολικό πλαίσιο χρειάζεται υποστηρικτικό περιβάλλον ώστε να ενταχθεί. Στόχος της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών εντός και εκτός εκπαιδευτικής αίθουσας. Αυτό αποτυπώνεται και στην παρούσα έρευνα από την ανάλυση των απαντήσεων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να παρατηρούν τα παιδιά στον προαύλιο χώρο του σχολικού συγκροτήματος. Επίσης τονίζουν πως η ψυχολογική κατάσταση είναι αυτή που οδηγεί σε σχολική διαρροή.

Σύμφωνα με την Kuester το 2000 η συνεχής ειδίκευση των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενισχύει την κατανόηση και να βελτιώνει τις συμπεριφορές σχετικά με την ένταξη, γεγονός που προκύπτει και από την έρευνα καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν έχουν λάβει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή και φαίνονται ικανοί να προσεγγίσουν ολιστικά το παιδί καθώς και να ακολουθήσουν τις απαραίτητες διαδικασίες προκειμένου να του παραχθεί η κατάλληλη βοήθεια.

Συμπερασματικά, το σχολείο είναι υπεύθυνο να θέσει τις βάσεις για μια ευοδωτική συνεργασία με την οικογένεια, καθορίζοντας στόχους παρέμβασης και στρατηγικές που θα ήταν καλό να υιοθετηθούν κι έτσι η συμμετοχή της οικογένειας να γίνει τμήμα μιας σχολικής ομάδας ή μέρος μιας εκπαιδευτικής πολιτικής όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι, παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οικογένειες και δάσκαλοι θα νιώθουν περισσότερο ενταγμένοι. Είναι ζωτικής σημασίας οι ενήλικες να συνεργαστούν για να δώσουν στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας και εμπιστοσύνης και, με αυτό το πνεύμα, να μπορούν να ζήσουν σε ένα περιβάλλον με δυνατότητες θετικής ανάπτυξης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2017). Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η συνεργασία προκύπτει ως αναγκαιότητα από τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο, καθώς απαιτείται σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), σσ. 7-16.
doi:org/10.1080/20020317.2020.1729587
- Bower, H., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study. *Professional School Counseling*, 15(2), σσ. 77-87.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A Model for Building School–Family–Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of counseling and development*, 90(4), σσ. 408-420.
doi:org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x
- Byrd, D. J., & Alexander, M. (2020, April). Investigating special education teachers knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 4(2), σσ. 1-11.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), σσ. 1-15.
- Dominguez , O., & Carugno , P. (2023). *Learning Disability*. National Library of Medicine.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., . . . Williams, K. J. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (4th εκδ.). Corwin.
- Gandhimathi, U., Gnanajane, J., & Eljo. (2010). Awareness about learning disabilities among the primary school teachers. *Cauvery Research Journal*, 3, σσ. 71-78.
- Garrett, T. (2014). *Effective Classroom Management—The Essentials*. Teachers College Press.
- Gavin, R. (2019). *Τρόποι Μάθησης και Συμπερίληψης: Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς, Επαγγελματίες Στήριξης και Γονείς*. (Δ. Στασινός, Επιμ.) Αθήνα: Παρισίανου.
- Gerber, M., & Semmel, M. (1984). Teacher as imperfect test: Reconceptualizing the referral process. *Educational Psychologist*, 19(3), σσ. 137-148.
- Gresham, F. M., Reschly, D. J., & Carey, M. P. (1987). Teachers as "tests": Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review*, 16(4), σσ. 543-553.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), σσ. 91-125.
doi:http://dx.doi.org/10.1017/S0021963001006564
- Grigorenko, L. E., Compton, L. D., Fuchs, S. L., Willcutt, G. E., & Fletcher, M. J. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), σσ. 37-51. doi:org/10.1037/amp0000452

- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, σσ. 125-134.
- Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning-Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, σσ. 74-84. doi:org/10.1177/002221949002300201
- Hoover-Dempsey. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), σσ. 195-209.
- Koutroumpa, K., Antonopoulou, K., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3).
- Kuester, V. (2000). 10 Years on: Have Teacher Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities Changed. *ISEC 2000*. Lodon.
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Ανάκτηση από How to Write a Good College Application Essay: <https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>
- O Neill, S. C., & Cumming, T. M. (2020). *The impacts of learning disabilities on adolescents and evidence-based interventions*. WILEY.
- Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*(3), σσ. 97–122.
- Sideridis, G. D., Antoniou, F., & Padeliadu, S. (2008). Teacher Biases in the Identification of Learning Disabilities: An Application of the Logistic Multilevel Model. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), σσ. 199-209. doi:https://doi.org/10.2307/25474652
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012, 1 18). Validity of a protocol for adult self-report of dyslexia and related difficulties. *Dyslexia*, σσ. 1-15.
- Teisl, J., Mazzocco, M., & Myers, G. (2001). The Utility of Kindergarten Teacher Ratings for Predicting Low Academic Achievement in First Grade. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), σσ. 286-293. doi:https://doi.org/10.1177/002221940103400308
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), σσ. 208-218.
- Vairamidou, A., & Stravakou, P. A. (2019). Vairamidou, A., & StrClassroom Management in Primary and Secondary Education Literature Review. *JOURNAL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT*.
- Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *The School Community Journal*, 18(2), 53-71.
- Žakelj, A., & Cotič, M. (2016). Teachers on the Efficacy of Support to Students. *The New Educational Review*, σσ. 187-197. doi:https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.15

- Αδαμόπουλος, Π. Ν. (2002). *Δυσλεξία, Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της* (Τόμ. Α). Αθήνα: Σαββάλας.
- Αλεβίζου, Α., & Παπαδάτος, Γ. (2016). Διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Α/θμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 84-99). doi:org/10.12681/edusc.828
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*(6), σσ. 180-204.
- Βουδούρη, Α., Μπούρας, Α., & Τριανταφύλλου, Ε. (2013). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία τους με την οικογένεια των μαθητών/τριών τους. Στο Π. Κυπριανός (Επιμ.), *15ο Διεθνές Συνέδριο AIFREF. Οικογένεια, Σχολείο, Τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και Πρακτικές για το Παιδί*, σσ. 51-57. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γάκη, Α., Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). Συμβουλευτική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 388-397). doi:10.12681/edusc.281
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανοπούλου, Ε.-Ε., & Πίττα, Ε. (2020). Συνύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. *Επιστήμες αγωγής*.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική Παιδαγωγική-Θεωρία του σχολείου* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζηλιακοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 1-19).
- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *“Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας”-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κοκκινάκη, Α. (2016). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 366-375).
- Κοσμόπουλος, Ι. Α. (2019). *Πρακτικός Οδηγός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών*. Αθήνα: Σπυρόπουλος.
- Κουρκούτας, Η., & Caldin, R. (2010). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαστροθανάσης, Κ., Ζερβουδάκης, Κ., & Κουλιανού, Μ. (2020). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (Α.Μ.Δ.Ε.). Περιγραφή και αξιοποίηση μιας ψυχομετρικής κλίμακας για την διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. *Εκπαίδευση & Επιστήμες, SI-1. Εκπαίδευση & Επιστήμες*, σσ. 16-19.
- Ματσαγγούρας. (2008). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, σσ. 707-720.
doi:<https://doi.org/10.12681/edusc.2716>
- Μυλωνάκου-Κέκε. (2017). *Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προ-σανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς*. *Επιστήμες Αγωγής*.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί* (Στ εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας*. Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2020). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας. Εμπόδια και πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας. *Επιστημονικό Περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ., 7*.
- Παπακωνσταντίνου, Α. Α., & Καινούργιου, Ε. (2017). *Υπονομεύοντας» την ισότητα στη σχολική τάξη. Ανάγκη συνεργασίας οικογένειας-εκπαιδευτικού*. *Pedagogy - Theory and Praxis*.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Ανοικτή Εκπαίδευση.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 2(15)*, σσ. 24-37.
- Πατσιδου-Ηλιάδου. (2011). *Η προοπτική της Συνεκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ (ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ)*. Πάτρα.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια. Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Άτραπος.

- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το "Σχολείο του Διαχωρισμού" σε ένα "Σχολείο για Όλους"* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Τυποθήτω.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία Δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα 2027 Plus*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σσ. 101-113.
- Ταταβίλη, Θ., & Γιαρμαδούρου, Α. (2020). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, σσ. 1029–1034.
doi:doi.org/10.12681/edusc.2749
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές παρεμβάσεις. *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Αθήνα. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τομαράς, Ν. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ - ΔΥΣΛΕΞΙΑ*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2010). Εκπαιδευτική αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός, *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σσ. 19-46). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα Ερμηνείας και Αντιμετώπισης*. Αθήνα: Προμηθεύς.
- Φλωράτου, Μ.-Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Οδυσσέας.

Παράρτημα

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ/ή Διευθυντή/ντρια ,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Διερεύνηση αντιληπτικότητας εκπαιδευτικών ως προς τις αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες και η συνεργασία τους με τους γονείς» αναζητώ εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην εν λόγω έρευνα εκθέτοντας τις απόψεις-αντιλήψεις τους για το θέμα.

Η έρευνα θα διενεργηθεί μέσω συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και οι πληροφορίες που θα συλλεχτούν θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της έρευνας. Σας ενημερώνω ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Παρακαλώ θερμά στη κοινοποίηση του αιτήματος μου στο σύλλογο διδασκόντων και προσβλέπω στην ανταπόκρισή σας για συνεργασία. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για κάθε σας ενέργεια.

Με εκτίμηση,

Ζαχαριάδη Χρυσούλα

Τ.Ε. Φυσικοθεραπεύτρια

Ms (c) Ειδικής Αγωγής

xzachar@gmail.com

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών: "Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων - κατεύθυνση Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης" του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, με θέμα « Διερεύνηση αντιληπτικότητας εκπαιδευτικών ως προς τις αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες και η συνεργασία τους με τους γονείς » διεξάγεται έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της ετοιμότητας και μεθοδολογίας που ακόλουθόν οι εκπαιδευτικοί όταν εντοπίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που ακόμα δεν έχουν διαγνωστεί.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική. Έχετε τη δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή καθώς και την δυνατότητα άρνησης απάντησης σε οποιαδήποτε ερώτηση.

Τα δεδομένα του συμμετέχοντα αλλά και των σχολικών μονάδων είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά με τη μορφή ψευδώνυμου. Με την ολοκλήρωση της μελέτης τα δεδομένα θα καταστραφούν.

Τέλος, επιθυμώ επίσης τη συναίνεση σας για τη χρήση ηχογράφησης της συνέντευξης οι οποίες θα απομαγνητοφωνηθούν αυτολεξεί ώστε να αναλυθούν.

Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας.

Ημερομηνία

Με εκτίμηση

Ζαχαριάδη Χρυσούλα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Υπογραφή συμμετέχων

Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

xzachar@gmail.com

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
2. Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;
3. Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;
4. Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε σε ένα συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
5. Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
6. Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;
7. Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;
8. Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;
9. Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;
10. Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών)
11. Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Φύλο Εκπαιδευτικού:

α. Άνδρας

β. Γυναίκα

2. Ηλικία Εκπαιδευτικού:.....

3. Υπηρετείτε στην εκπαίδευση ως:

α. μόνιμος εκπαιδευτικός

β. αναπληρωτής εκπαιδευτικός

4. Φορέας εργασίας:

α. δημόσιο δημοτικό σχολείο

β. ιδιωτικό δημοτικό σχολείο

5. Πόσα χρόνια ασκείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;.....

6. Εκτός από τις βασικές σπουδές έχετε πραγματοποιήσει άλλες σπουδές (π.χ. μεταπτυχιακό, δι-
δακτορικό δίπλωμα);

α. Ναι

β. Όχι

Αν ναι, αναφέρετε:

7. Έχετε λάβει εκπαίδευση ή κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή (π.χ. σεμινάρια);

α. Ναι

β. Όχι

Αν ναι, αναφέρετε:

8. Τάξη που διδάσκετε:

α. Α Δημοτικού

β. Β Δημοτικού

γ. Γ Δημοτικού

δ. Δ Δημοτικού

ε. Ε Δημοτικού

στ. Στ Δημοτικού

9. Αριθμός μαθητών της τάξης:.....

10. Έχετε εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

α. ναι

β. όχι

Πίνακας 3. Στοιχεία Εκπαιδευτικών

(Κράτηση_θέσης2)

ΑΑ	Φύλο	Ηλικία	Υπηρεσία	Φορέας	Προϋπηρεσία	Μεταπτυχιακό	Σεμινάριο	Τάξη	Πλήθος μαθητών	Εμπειρία σε μαθητές με ΕΜΔ
1	Γυναίκα	40	Αναπληρώτρια	Δημόσιο	3	Ειδικής Αγωγής	Νοηματική γλώσσα	A	10	Ναι
2	Γυναίκα	49	Μόνιμη	Δημόσιο	17	Όχι	Ειδικής Αγωγής	ΣΤ	21	Ναι
3	Γυναίκα	29	Μόνιμη	Ιδιωτικό	4	Ειδικής Αγωγής	Οργάνωση & Διοίκηση Σχολι	Γ	25	Ναι
4	Γυναίκα	50	Μόνιμη	Δημόσιο	21	Όχι	Όχι	E	16	Ναι
5	Γυναίκα	36	Αναπληρώτρια	Δημόσιο	5	Ειδικής Αγωγής	Σχολικής Ψυχολογίας	A	15	Ναι
6	Άνδρας	29	Αναπληρωτής	Δημόσιο	1	Ψυχολογία	Ειδικής Αγωγής	A	18	Όχι
7	Γυναίκα	47	Μόνιμη	Δημόσιο	20	Όχι	Εκπαίδευση Ενηλίκων	E	16	Ναι
8	Γυναίκα	44	Μόνιμη	Δημόσιο	15	Όχι	Ειδικής Αγωγής	ΣΤ	14	Ναι
9	Γυναίκα	45	Μόνιμη	Ιδιωτικό	20	Όχι	Ειδικής Αγωγής	B	27	Ναι
10	Άνδρας	35	Μόνιμος	Δημόσιο	7	Ειδικής Αγωγής, Πληροφορικ	Σχολικής Ψυχολογίας	Γ	18	Ναι
11	Γυναίκα	40	Αναπληρώτρια	Δημόσιο	4	Ειδικής Αγωγής	Σχολικής Ψυχολογίας	A	23	Ναι
12	Γυναίκα	29	Αναπληρώτρια	Δημόσιο	2	Ειδικής Αγωγής	Όχι	ΣΤ	15	Όχι
13	Γυναίκα	52	Μόνιμη	Δημόσιο	20	Όχι	Όχι	B	17	Ναι
14	Άνδρας	59	Μόνιμος	Δημόσιο	30	Όχι	Όχι	Δ	19	Ναι
15	Γυναίκα	48	Μόνιμη	Δημόσιο	17	Όχι	Όχι	E	19	Ναι

Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

1η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Είναι διαταραχές που επηρεάζουν συγκεκριμένους τομείς της μάθησης, όπως την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τον συντονισμό κινήσεων, την επίλυση προβλήματος, την οργάνωση, τις προσαρμοστικές και κοινωνικές δεξιότητες χωρίς να σχετίζονται απαραίτητα με την ευφυΐα του παιδιού. Αυτές οι δυσκολίες αν δεν αντιμετωπιστούν μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση και να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη και πρόοδο.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Νομίζω το κυριότερο είναι η δυσκολία στην επεξεργασία και κατανόηση των πληροφοριών, γεγονός που μπορεί να τους δυσκολεύει στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση & κατανόηση), τη γραφή, την ορθογραφία, την παραγωγή λόγου (γραπτού ή προφορικού) ή/και τα μαθηματικά. Επίσης, μπορεί να παρουσιάζουν μειωμένη συγκέντρωση και προσοχή, καθώς και προβλήματα στη διαχείριση του χώρου, του χρόνου και της οργάνωσης των εργασιών τους... Συχνά συνυπάρχουν και δυσκολίες στις κοινωνικές και προσαρμοστικές δεξιότητες είτε εγγενείς είτε ως απόρροια των δυσκολιών τους. Για αυτό και βλέπουμε αυτά τα παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση και κίνητρα, καθώς και με αυξημένο άγχος και απογοήτευση, επηρεάζοντας αρνητικά την συνολική τους επίδοση και την εμπειρία τους στο σχολικό περιβάλλον.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Ε, ναι...οι δυσκολίες στη συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους και στη συμπεριφορά είναι συχνά χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παιδιά με ΕΜΔ μπορεί να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν κοινωνικά σημάδια, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και να διαχειριστούν τις συναισθηματικές προκλήσεις που προκύπτουν από τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Συχνά ειδικά στη ΔΕΠΥ μπορεί να υπάρχει παρορμητική συμπεριφορά που δυσκολεύει τη δόμηση σχέσεων και οδηγεί σε συγκρούσεις. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος και σε συμπεριφορές που εκλαμβάνονται ως ανάρμοστες ή εκτός πλαισίου. Μπορεί επίσης να δυσκολεύονται να κάνουν φίλους ή να διατηρήσουν φιλίες, να κατανοήσουν κοινωνικούς κανόνες ή να ερμηνεύσουν μη λεκτικές ενδείξεις. Η διαχείριση του άγχους και η ρύθμιση της συμπεριφοράς μπορεί να αποτελεί πρόκληση για παιδιά με ΕΜΔ. Η μαθησιακή αποτυχία μπορούν να οδηγήσουν σε απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, θλίψη, άγχος, θυμό ή κοινωνική απομόνωση. Αν και κάθε παιδί είναι διαφορετικό και έχει τις δικές του δυσκολίες θεωρώ ότι πιο έντονα τα τελευταία χρόνια παρατηρώ τη δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες και πολύ έντονα παρατηρώ την παρόρμηση.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ως εκπαιδευτικός, η συλλογή στοιχείων που θα με οδηγήσουν στη διατύπωση του προβληματισμού μου σχετικά με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενός μαθητή συνήθως απαιτεί περίπου δύο με τρεις μήνες άτυπης παρατήρησης και αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια αυτού του χρονικού διαστήματος, παρακολουθώ συστηματικά την απόδοση του μαθητή σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τις εργασίες του, τη συμπεριφορά του στην τάξη και τις αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του στη τάξη και στο διάλειμμα ενώ μιλώ και με τους συναδέλφους. Αν έχω κάποιες αμφιβολίες μπορεί να προχωρήσω και σε εξατομικευμένη αξιολόγηση με τυπικά ή άτυπα εργαλεία αφού πρώτα έχω λάβει όμως τη συναίνεση των γονέων. Συνήθως, στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, μπορεί να γίνει εμφανές αν ένας μαθητής πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μετά τα Χριστούγεννα που αρχίζουν να διδάσκονται τα διαγράμματα, αν και σε μερικές περιπτώσεις αυτό μπορεί να διαφανεί αργότερα, καθώς οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος αυξάνονται.

Ωστόσο ο χρόνος που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να συλλέξει τα στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στη διατύπωση του προβληματισμού του για τυχόν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία και η ωριμότητα του μαθητή, καθώς σε μικρότερες ηλικίες τα συμπτώματα μπορεί να είναι λιγότερο εμφανή και πιο δύσκολα διακρίσιμα. Επίσης, η σοβαρότητα των δυσκολιών παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς μαθητές με ήπιες μαθησιακές μπορεί να μην παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα, τους επιμέρους τομείς ή σε όλες τις δραστηριότητες, καθιστώντας την ανίχνευση πιο δύσκολη.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Αρχικά, συγκρίνω την τρέχουσα ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή με τα αναμενόμενα για την ηλικία και το επίπεδό του, παρατηρώντας αν υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις του σε διάφορα μαθήματα ή δεξιότητες και αναζητώντας σημάδια δυσκολίας σε βασικές δεξιότητες όπως η γραφο-φωνολογία, οπτικοκινητικός συντονισμός, ανάγνωση (κατανόηση & αποκωδικοποίηση εννοώ..), γραφή, ορθογραφία και παραγωγή, τα μαθηματικά, επίλυση προβλήματος ή η προφορική έκφραση. Επίσης, παρατηρώ τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική του κατάσταση, εστιάζοντας σε δυσκολίες στην προσοχή, την εστίαση, την οργάνωση ή τον αυτοέλεγχο, ενώ αξιολογώ αν νιώθει απογοήτευση, άγχος ή χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα μαθήματα και αν υπάρχουν κοινωνικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Επιπλέον, συλλέγω πληροφορίες για το αναπτυξιακό του ιστορικό, τυχόν προηγούμενες αξιολογήσεις ή θεραπείες, και οικογενειακά στοιχεία λαμβάνοντας πληροφορίες από τους κηδεμόνες. Αυτό γίνεται με άτυπη παρατήρηση εντός κι εκτός της τάξης και χορήγηση άτυπων εργαλείων και φύλων αξιολόγησης εντός της τάξης.

Αν έχω αμφιβολίες μπορεί να προχωρήσω και σε εξατομικευμένη αξιολόγηση με τυπικά ή άτυπα εργαλεία αφού πρώτα έχω λάβει τη συναίνεση των γονέων.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Όταν παρατηρήσω ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη μου, πρώτα σημειώνω συγκεκριμένες παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά και την απόδοσή του. Στη συνέχεια, συζητώ με τον/την μαθητή/τρια για τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τα συναισθήματά του/της. Έπειτα μοιράζομαι τις ανησυχίες μου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που έρχονται σε επαφή με το μαθητή/τρια και ζητώ τη γνώμη του ειδικού παιδαγωγού (αν υπάρχει) και τη συνδρομή των ψυχολόγου - κοινωνικού λειτουργού (αν υπάρχουν). Έπειτα επικοινωνώ με τους γονείς του παιδιού για να τους ενημερώσω και να συζητήσουμε τις παρατηρήσεις μου. Σε αυτή τη συνάντηση ενημερώνω τους γονείς και τους συνιστώ να επισκεφθούν αναπτυξιολόγο- παιδοψυχίατρο όπως και τους παραπέμπω στα ΚΕΔΑΣΥ.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Συχνά, οι γονείς μπορεί να βρίσκονται σε άρνηση σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους ή να αισθάνονται ενοχές, κάτι που μπορεί να δυσχεραίνει την επικοινωνία και την αποδοχή της ανάγκης για επιπλέον υποστήριξη και να οδηγεί σε τέλμα. Αρκετές φορές υποβαθμίζουν τη δυσκολία. Συχνά αποδίδουν τη δυσκολία σε τεμπελιά του παιδιού τους, την εκλογικεύουν και την απλοποιούν, συχνά ακούμε: «έτσι ήμουν κι εγώ» «κι εγώ δε βάζω τόνους, δεν είναι κάτι φοβερό», «στο σπίτι τα κάνει, εδώ μάλλον κάτι φταίει» «είναι στενοχωρημένος το τελευταίο διάστημα γι' αυτό δυσκολεύεται» «κι άλλα παιδάκια δυσκολεύονται στην ηλικία του» «δεν πειράζει γιατί είναι μικρός θα τα μάθει αργότερα» «δε μου έχει μιλήσει κανένας άλλος για δυσκολίες από όσους έχουν δει το παιδί μάλλον είστε υπερβολική» ή μεταθέτουν την ευθύνη στο δάσκαλο «δε βοηθάτε τα παιδιά όπως πρέπει» «κάνετε μάθημα μόνο για τους καλούς» «στοχοποιείται το παιδί μου». Μία από τις συνηθέστερες δυσκολίες είναι η έλλειψη ενημέρωσης και κατανόησης από την πλευρά των γονέων. Πολλές φορές, οι γονείς δεν γνωρίζουν επαρκώς τις ιδιαιτερότητες των μαθησιακών δυσκολιών και τις επιπτώσεις τους στην πρόοδο του παιδιού τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις, άγχος και αδιέξοδο στην επικοινωνία. Επιπλέον, παρατηρείται διαφορετική προσέγγιση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών από το σπίτι και το σχολείο. Οι γονείς ενδέχεται να αισθάνονται ενοχή ή απογοήτευση για τις δυσκολίες του παιδιού τους, συναισθήματα που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την επικοινωνία και τη συνεργασία με το σχολείο. Παράλληλα, η έλλειψη χρόνου και πόρων από την πλευρά των γονέων ή του σχολείου μπορεί να δυσχεράνει την

ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, καθώς και στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της κοινωνικής ένταξης. Συνολικά, η συνεργασία με τους γονείς είναι κρίσιμη για την ολιστική υποστήριξη και την ευημερία των παιδιών.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Ενθαρρύνω τους γονείς να μοιραστούν τις δικές τους παρατηρήσεις και εμπειρίες σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού στο σπίτι. Ακούω προσεκτικά τις ανησυχίες τους και τις σέβομαι. Απαντώ σε όλες τις ερωτήσεις τους με σαφή και ειλικρινή τρόπο. Ενημερώνω τους γονείς για τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους, τις στρατηγικές υποστήριξης που χρησιμοποιούμε στο σχολείο και τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν στο σπίτι. Τους παρέχω γενικά ότι πληροφορίες και υλικό χρειάζονται. Ενημερώνω τους γονείς για τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και υποστήριξη, όπως ειδική αγωγή, λογοθεραπεία και εργοθεραπεία. Συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες που εμπλέκονται με το παιδί, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, για να διασφαλίσω συντονισμένη φροντίδα. Μοιράζομαι σχετικά άρθρα, βίντεο και άλλα υλικά που μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες και να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το παιδί τους...ξέρετε; Βοηθά πολύ γιατί μπορεί να εντοπίσουν ότι και το παιδί τους έχει ίδιες δυσκολίες με το παιδί στο video το οποίο τα κατάφερε...τους δίνει δύναμη να συνεχίσουν. Εστιάζω στα δυνατά σημεία του παιδιού και τονίζω την πρόοδό του. Παρέχω θετική ενίσχυση και επιβράβευση για τις προσπάθειες και τα επιτεύγματά του, όπως και συγχαίρω τους γονείς για τη συνεισφορά τους. Διατηρώ μια αισιόδοξη και υποστηρικτική στάση, τονίζοντας ότι με την κατάλληλη υποστήριξη, όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να πετύχουν.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Θα ήθελα να προσθέσω μερικές ακόμη σκέψεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε στην τάξη λόγω των ελλείψεων σε δομές, προσωπικό, υλικοτεχνικές υποδομές κ.α.: Η έλλειψη Κέντρων Ειδικής Αγωγής (ΚΕΔΑΣΥ) και άλλων δομών υποστήριξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθυστερεί την αξιολόγηση και την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στους μαθητές. Τα ΚΕΔΑΣΥ συχνά υπερφορτώνονται με αιτήματα, με αποτέλεσμα οι αξιολογήσεις να καθυστερούν και η απαραίτητη υποστήριξη να μην είναι άμεσα διαθέσιμη. Επίσης οι γονείς και μόνο μπορούν να κάνουν αίτημα όπου σε αρκετές περιπτώσεις φοβούνται τη γραφειοκρατία και το αναβάλλουν. Σημαντική επίσης είναι η έλλειψη σε προσωπικό και υλικοτεχνικές υποδομές. Η έλλ-

λειψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και άλλων ειδικών στελεχών στα σχολεία περιορίζει τις δυνατότητες για εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής καλούμαστε να διαχειριστούμε μόνοι μας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να έχουμε την απαραίτητη κατάρτιση και υποστήριξη, αλλά και σε τάξεις με πολλούς μαθητές, ποικίλες δυσκολίες και ένα γνωσιοκεντρικό σύστημα με αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις. Η έλλειψη κατάλληλων χώρων, εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία δυσχεραίνει την υλοποίηση εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης. Συχνά, οι τάξεις είναι υπερπλήρεις, ο εξοπλισμός είναι παρωχημένος και δεν υπάρχουν διαθέσιμα τα απαραίτητα εκπαιδευτικά υλικά για την υποστήριξη των μαθητών. Η έλλειψη ευαισθητοποίησης και γνώσης σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην κοινωνία συχνά οδηγεί σε στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών όπως και δυσκολεύει τη συνεργασία τόσο με συναδέλφους, συμμαθητές όσο και με την οικογένεια. Χρειάζονται επίσης και δομικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα για να γίνει φιλικό προς τους μαθητές με δυσκολίες αλλά και αλλαγές σε κάποια πρακτικά ζητήματα που είναι αντιφατικά όπως η επανάληψη του νηπίου που την αποφασίζει ο γονιός αλλά την επανάληψη της πρώτης ο δάσκαλος.

2η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Η εμφάνιση κυρίως δυσκολιών στην κατάκτηση σχολικών δεξιοτήτων, δυσλεξία, δυσγραφία, δυσσαριθμσία.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Έχουν δυσκολία στην εκμάθηση και απόκτηση βασικών δεξιοτήτων για τη σχολική μαθησιακή διαδικασία, όπως ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και μαθηματικά.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν γενικότερα τη σχολική και προσωπική καθημερινότητα των παιδιών, την οργάνωση του λόγου, του συλλογισμού, την ορθή αποτύπωση σκέψεων και συναισθημάτων, τη διαχείριση κρίσεων, συγκρούσεων και δύσκολων καταστάσεων. Επίσης, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πολύ συχνά υπερκινητικότητα, ελλιπή

προσοχή αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό, χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν στην εκδήλωση έντονου άγχους, εσωστρέφειας, κοινωνικής απομόνωσης ή επιθετικότητας. Όλα αυτά σίγουρα έχουν σαν συνέπεια να δυσχεραίνουν τις κοινωνικές τους συναναστροφές, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους αλλά και την οικογένεια και την ομαλή προσαρμογή τους στη σχολική και κοινωνική ζωή.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίζονται από την προσχολική κιόλας ηλικία , αλλά περισσότερο εμφανείς γίνονται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τέλος α΄ τάξης και κυρίως στη β΄ τάξη του δημοτικού. Ωστόσο, ο ασφαλής εντοπισμός τους γίνεται με την επιστημονική διάγνωση και αρωγή ειδικού.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας, της παραγωγής γραπτού λόγου, της ορθογραφημένης γραφής, της κατανόησης του γραπτού λόγου, της διαδικασίας μάθησης και απομνημόνευσης. Αν έχουν την ικανότητα ανάπτυξης προφορικού λόγου και επικοινωνίας, αξιολόγηση της προσοχής και συμμετοχής στην τάξη κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, της προσπάθειας στις σχολικές εργασίες εντός και εκτός σχολικής τάξης και του δείκτη αυτοεκτίμησης του παιδιού...το οποίο νομίζω είναι επακόλουθο όλων αυτών των δυσκολιών. Μοιραία συγκρίνει τον εαυτό του με τους συμμαθητές του, αντιλαμβάνεται τα μειονεκτήματα και αυτό του προκαλεί μειωμένη αυτοπεποίθηση.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Αρχικά, απευθυνόμαστε στους γονείς του παιδιού για ενημέρωση και παροχή βοήθειας στην αναζήτηση διαγνωστικής και θεραπευτικής παρέμβασης και στήριξης.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Οι γονείς πολλές φορές από φόβο, άγνοια, στερεοτυπικές προκαταλήψεις ή εγωπαθείς αντιλήψεις αρνούνται να αποδεχθούν τις δικές μας επισημάνσεις και αξιολογήσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού. Επίσης, η αρνητική τους συμπεριφορά μπορεί σε ακραίες περιπτώσεις

να γίνει επιθετική και προσβλητική απέναντι στον εκπαιδευτικό αναλόγως με το μορφωτικό και ψυχοκοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας και της μικρής κοινωνίας που εντάσσεται.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Άγχος...απογοήτευση...ενοχή...στενοχώρια...αδυναμία και ανεπάρκεια, ανασφάλεια και φόβος για την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, και σε ακραίες περιπτώσεις, θυμός, μας μετατοπίζουν τις ευθύνες.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Η συνεργασία και αμφίδρομη ενημέρωση και αλληλεπίδραση με την οικογένεια του παιδιού είναι κεφαλαίωδους σημασίας. Η ορθή πληροφόρηση και ενθάρρυνση των γονέων μπορεί να βοηθήσει στη έγκαιρη και σωστή παρέμβαση για τη στήριξη και τη βοήθεια του παιδιού, ώστε να μη στιγματιστεί από την οικογένεια και το περιβάλλον του (σχολικό περιβάλλον, συνομήλικοι, ευρύτερη κοινωνία και μετέπειτα και εργασιακό περιβάλλον) ως «προβληματικό» και «οκνό» παιδί και παρεμποδιστεί η ομαλή πνευματική και ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Συζήτηση...συζήτηση.. συζήτηση και επικοινωνία εντός και εκτός προγραμματισμένων σχολικών συναντήσεων και ενημερώσεων, ορθή και ψύχραιμη πληροφόρηση. Αν χρειαστεί μεσολαβεί και ο διευθυντής με τις αρμόδιες υπηρεσίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή βοήθειας και στήριξης του παιδιού στη μαθησιακή του διαδικασία, ενθάρρυνση και ψυχολογική στήριξη. Αυτό που πρέπει να υπογραμμίζουμε στους γονείς είναι ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι νόσος ή αναπηρία ούτε η απαρχή μιας μελλοντικής προβληματικής εφηβικής ή ενήλικης συμπεριφοράς αλλά μια κατάσταση που απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση και αντιμετώπιση και η οποία αν επιτευχθεί εγγυάται μια υγιή πνευματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Οι μαθησιακές δυσκολίες υπήρχαν και παλαιότερα αλλά λόγω ελλιπούς ενημέρωσης και μόρφωσης, προκαταλήψεων και απουσίας διαγνωστικών εργαλείων χαρακτηρίζονταν ως ανικανότητες, οκνηρία ή ανεπάρκεια, αντιλήψεις που σήμερα θεωρούνται παρωχημένες, επικίνδυνα ανόητες και ανυπόστατες, ανθρωπιστικά και ηθικά απαράδεκτες.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Γονείς και δάσκαλοι πρέπει να κατανοήσουν πως είναι «συναθλητές» και συνοδοιπόροι στον αγώνα για την πνευματική και ψυχοκοινωνική ανέλιξη του παιδιού και απαιτείται η αगाστή τους συνεργασία και προσπάθεια ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να καταστεί λυσιτελής και ωφέλιμη πρωτίστως και αφενός για το παιδί αλλά και για την κοινωνία αφετέρου.

3η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα των μαθημάτων , πχ. αριθμητική , ανάγνωση, κλπ. Οι μαθητές αυτοί φαίνεται να δυσκολεύονται παραπάνω από το προσδοκώμενο να αντιληφθούν ή να αντεπεξέλθουν σε κάποια δραστηριότητα.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Εκτός από τη δυσκολία που έχει ο εκάστοτε μαθητές είτε αφορά τη γλώσσα είτε τα μαθηματικά είτε το μνημονικό του, τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν και το άγχος της απόδοσης , καθώς και την ενδεχόμενη ματαίωση λόγω αποτυχίας.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Με διαφορές σε συχνότητα και ένταση ανάμεσα στους μαθητές. Άγχος...για το τεστ, για την ώρα, με ποιον θα κάτσουν στο θρανίο, με ποιον θα κάτσουν στο λεωφορείο για την εκδρομή...άγχος μην τον κοροϊδέψουν. Για όλα...

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Θεωρώ πως το πρώτο τρίμηνο είναι αρκετό και καθοριστικό για να φανούν οι ενδεχόμενες δυσκολίες ενός παιδιού και πιστεύω πως σε οποιαδήποτε τάξη η απόκλιση ενός μη τυπικού μαθητή μπορεί να εντοπιστεί.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ζητώντας τα αναμενόμενα για το επίπεδο της τάξης και λαμβάνοντας υπόψη ενδεχόμενα κενά από προηγούμενες τάξεις, δυσκολίες ή ελλείψεις σε περιβαλλοντικό επίπεδο, καθώς και δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες εργασίες, παρατηρώ πώς ανταποκρίνεται ο μαθητής σε αυτά που ζητούνται, πού δυσκολεύεται κι αν χρειάζεται καθοδήγηση κι αν αυτό τον βοηθά.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Συζητώ με τον προηγούμενο εκπαιδευτικό που είχε τον μαθητή όσα έχω εντοπίσει , ώστε να έχουμε μία καλύτερη εικόνα. Έπειτα επικοινωνώ στους γονείς τις παρατηρήσεις μου , ώστε να δούμε πως εργάζεται και στο σπίτι κι αν ίσως χρειάζεται περαιτέρω αξιολόγηση.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Συνήθως υπάρχει άρνηση αποδοχής της κατάστασης και συνεπώς συνεργασίας. Οι δυσκολίες πολλές φορές βαφτίζονται ως "τεμπελιά".

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Σίγουρα υπάρχει άγχος...και εδώ ε; και μερικές φορές δυσαρέσκεια ή και θυμός με τον εκπαιδευτικό.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Η επικοινωνία με τους γονείς είναι σε μηνιαία βάση και σε μαθητές με δυσκολίες ή διαφοροποιημένο πρόγραμμα είναι σε μεγαλύτερη συχνότητα (μερικές φορές καθημερινή και άλλες εβδομαδιαία). Η συνεργασία αυτή βοηθά στην καλύτερη παρέμβαση στο παιδί , καθώς και το βοηθά να νιώθει ασφάλεια αλλά και εμπιστοσύνη προς τη διαδικασία αλλά και τον εαυτό του.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Αρχικά ενημέρωση και έπειτα συζήτηση για τη συμφωνία μιας κοινής γραμμής και πορείας. Συνεχή παροχή πληροφοριών και ανατροφοδότησης της κατάστασης , καθώς και σύσταση περαιτέρω ενεργειών όπου χρειάζεται.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε;

Απάντ: Όχι, ευχαριστώ πολύ...

4η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα μαθησιακά και συμπεριφορικά.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Νομίζω πως κυρίως εμφανίζουν αδυναμία συμμετοχής και παρακολούθησης, γενικά δεν μπορούν να αυτοσυγκεντρωθούν.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Γενικά παρατηρώ ότι έχουν έντονη παρορμητικότητα. Σίγουρα έχουν αδυναμία να διαχειριστούν το άγχος τους είτε αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, είτε αφορά περιστατικά στο πλαίσιο της ομάδας-παρέας τους.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Θεωρώ πως από το πρώτο εξάμηνο της πρώτης δημοτικού ήδη υπάρχουν σημάδια. Το αργότερο στη Β' Δημοτικού νομίζω σαν εκπαιδευτικοί έχουμε κατασταλάξει στην αξιολόγηση μας.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Τα κριτήρια μας είναι κυρίως ενδείξεις μέσα στην αίθουσα. Δηλαδή ο μαθητής αδυνατεί να συμμετάσχει και να παρακολουθήσει στο μάθημα, έχει αδυναμία άσκησης καθηκόντων και κάποια προβλήματα συμπεριφοράς όπως μη σεβασμός, δυσκολίες στη συνεργασία.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Πρώτα απευθύνομαι στους γονείς και ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη τους, τους παραπέμπω στο ΚΕΔΑΣΥ.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Πολλοί γονείς εμφανίζουν άρνηση και απροθυμία συνεργασίας, στην αρχή σίγουρα δυσκολεύονται να το διαχειριστούν και αρνούνται να δουν τα σημάδια.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Σίγουρα άγχος και άρνηση

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Τουλάχιστον εβδομαδιαίως στην αρχή, το επιδιώκουν και οι γονείς...είναι σαν να αποφορτίζονται.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Συζήτηση, ενθάρρυνση, καθοδήγηση, παροχή κάθε είδους πληροφορίας για τον τρόπο που θα τα βοηθήσουν στο διάβασμα αλλά και για τα δικαιώματά τους. Αν και δυστυχώς τα περισσότερα παιδιά πάνε σε κέντρα μελέτης πια και μας έρχονται έτοιμα, γραμμένα ...χωρίς να μπορούν οι γονείς να κατανοήσουν τις δυσκολίες. Και αυτό μας ζορίζει αρκετά σαν εκπαιδευτικούς.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Όχι, δεν έχω στο μυαλό μου κάτι άλλο να αναφέρω αυτή την στιγμή.

5η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Σύντομα θα πω.. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζουμε τις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Ελλιπές προσωπικό, υποστελέχωση σχολείων, άρνηση των γονιών να δουν το πραγματικό πρόβλημα και να βοηθήσουν το παιδί αντίστοιχα. Νομίζω αυτά διογκώνουν τα προβλήματα. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία στα ελληνικά σχολεία στοχεύει στο να βγει η ύλη και όχι στο πως θα μάθουν τα παιδιά. Δεν υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τα παιδιά αυτά αν δεν υπάρξει παράλληλη ή τμήμα ένταξης

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Σίγουρα. Το άγχος ως προς το αν θα τα καταφέρουν, αν μπορούν να ανταπεξέλθουν και αν τα υπόλοιπα παιδιά θα τα κοροϊδέψουν για τις επιδόσεις τους.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Έναν τρίμηνο περίπου αφότου έχουν μπει σε σειρά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρώ από την πρώτη Δημοτικού ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί ότι ο μαθητής έχει δυσκολίες.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Παρατήρηση συμπεριφοράς, επίδοση και τεστ ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, συνεργασία με την εκπαιδευτικό ένταξης του σχολείου για επιπλέον παρατήρηση και κατάλληλη αξιολόγηση.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Καλώ τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης για παρατήρηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μετά σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό δίνουμε στο παιδί τεστ αξιολόγησης, έπειτα το βλέπουν ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος του σχολείου. Στη συνέχεια ενημερώνεται η οικογένεια και αν είναι σύμφωνη παραπέμπεται για αξιολόγηση.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Να...αποκρύπτουν οικογενειακά ιατρικά ιστορικά τα οποία μπορεί να δικαιολογούν την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Να αρνούνται να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του παιδιού τους και να του παράσχει εξατομικευμένη διδασκαλία φοβούμενοι τη στοχοποίηση. Πρέπει όμως να πω ότι υπάρχουν και γονείς που έρχονται μόνοι τους σε εμάς και μας εκφράζουν τον προβληματισμό...αυτό συμβαίνει όταν κυρίως ασχολούνται εκείνοι με το διάβασμα του παιδιού.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Αν είναι κάτι το οποίο δεν έχουν αντιληφθεί, φόβο και άγχος για το πως θα εξελιχθεί και αν το παιδί μπορεί να τα καταφέρει στο σχολείο. Άγχος όμως και πάλι όταν το έχουν δει πρώτα εκείνοι στην ουσία.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Θεωρώ πως είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς. Εκτός από τις μηνιαίες συναντήσεις και τις εβδομαδιαίες ώρες επικοινωνίας, υπάρχει καθημερινή επικοινωνία για όσα πρέπει να ειπωθούν είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας. Η συνεργασία αυτή δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους γονείς οι οποίοι πολλές φορές αγνοούν το πως να δράσουν.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Ως εκπαιδευτικός συζητώ τα προβλήματα αλλά και τα άγχη των γονέων. Παρέχω συμβουλευτική για πρακτικές αλλά και τρόπους βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, ενημερώνω τους γονείς για τον τρόπο που πρέπει κι αυτοί να εργάζονται με το παιδί. Υπάρχει συνεχής ενημέρωση για την πορεία και την εξέλιξη των παιδιών. Φυσικά, ενημερώνομαι για όσα μπορεί να αγνώω ως προς συμπεριφορές και δυσκολίες που μπορεί να έχει εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Οι γονείς μην πιέζουν τα παιδιά τους, θα τον βρουν το δρόμο τους.

6η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ο όρος αναφέρεται σε μια ομάδα διαταραχών, θα το έλεγα σαν «ομπρέλα», που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που τους δίνουμε. Εμφανίζουν αργή ανάγνωση, δυσκολία στην ορθογραφία, κακή γραμματική και σύνταξη, δυσκολία στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, δυσκολία στην οργάνωση σκέψεων και ιδεών, δυσκολίες στην εστίαση και στην προσοχή. Τα βλέπεις αυτά τα παιδιά... συχνά χάνονται μέσα στην τάξη.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Ανάλογα των δυνατοτήτων τους. Ωστόσο, συχνότερα έχουν δυσκολία να αντιστοιχίσουν γράμματα με ήχους μπορεί να επηρεάσει την ακρίβεια και την ροή της ανάγνωσης. Η συχνή εμφάνιση ορθογραφικών λαθών μπορεί να δυσκολέψει την κατανόηση του γραπτού λόγου από τους άλλους. Η δυσκολία στην απομνημόνευση του πολλαπλασιασμού δυσκολεύει πολύ, αριθμητικών κανόνων και άλλων βασικών δεξιοτήτων.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Ναι, όντως συχνά αποτελούν χαρακτηριστικά που συναντώνται σε αυτούς τους μαθητές. Ως κύριο φαινόμενο έχω παρατηρήσει την απογοήτευση και χαμηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αποσύρονται από κοινωνικές δραστηριότητες και να απομονώνονται από τους συνομηλίκους τους.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ο χρόνος που απαιτείται για να συλλέξουμε στοιχεία και να διατυπώσουμε προβληματισμό ενός μαθητή διαφέρει ανάλογα με διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία και η τάξη του μαθητή.

Ερώτ: Δηλαδή;

Απάντ: Δεν είναι πάντα εύκολο να το πεις με ασφάλεια στη πρώτη δημοτικού...πρέπει να είναι πολύ εμφανή. Εγώ προσωπικά αφήνω λίγο χρόνο να το δω το παιδί και στην Δευτέρα.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Παρατηρώ αν έχει δυσκολίες στην ανάγνωση όπως αργό ρυθμό ανάγνωσης, συχνές παύσεις, λάθη στην αναγνώριση λέξεων, κακή κατανόηση του κειμένου. Αν έχει δυσκολίες στη γραφή όπως ορθογραφικά λάθη, κακή γραμματική και σύνταξη, δυσκολία στην οργάνωση ιδεών, ακατάστατη γραφή. Δυσκολίες στην προσοχή και στη συγκέντρωση όπως συχνή διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα, δυσκολία στην παρακολούθηση οδηγιών. Αυτά σε γενικές γραμμές...

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Ως εκπαιδευτικός παρατηρώ συστηματικά τον μαθητή σε διάφορες δραστηριότητες και καταγράφω τυχόν δυσκολίες σε διάφορους τομείς (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, προφορική

επικοινωνία, συμπεριφορά). Συλλέγω τις πληροφορίες μου από τον μαθητή, τους γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς και τυχόν ειδικούς που έχουν εμπλακεί με το παιδί. Στη συνέχεια απευθύνομαι στην διεύθυνση του σχολείου, στους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων και τέλος στους γονείς. Αν δεχτούν καλώς προχωράει η διαδικασία διάγνωσης.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Μερικοί γονείς μπορεί να αρνούνται να αποδεχτούν ότι το παιδί τους έχει δυσκολίες, ή να υποτιμούν τη σοβαρότητα των δυσκολιών του. Ενώ πολλοί γονείς δεν γνωρίζουν αρκετά για τις μαθησιακές, τα δικαιώματα και τις δυνατότητες υποστήριξης που διατίθενται στα παιδιά τους.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Η διάγνωση μπορεί να φέρει θλίψη όπως κάπου είχα διαβάσει...για το χαμένο "φυσιολογικό" μέλλον που η οικογένεια είχε ονειρευτεί για το παιδί. Η ανησυχία για το μέλλον του παιδιού, οι οικονομικές δυσκολίες, μπορούν να δημιουργήσουν έντονο άγχος. Φόβο για το άγνωστο, για την αποτυχία, για την κοινωνική απομόνωση, για τον στιγματισμό.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Αν δημιουργήσουμε ένα ασφαλή περιβάλλον στο παιδί νομίζω μπορούμε να βελτιώσουμε την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του παιδιού, γιατί θα νιώσει αποδεκτό και θα μπορέσει να διαχειριστεί κάποιες καταστάσεις.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Δημιουργία ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας, αυτό νομίζω πρέπει να είναι το μέλημά μας. Συχνές συναντήσεις με τους γονείς για να συζητηθούν η πρόοδος του παιδιού, οι ανησυχίες και οι στόχοι του. Ταυτόχρονα όμως πρέπει και οι γονείς να νιώσουν ασφαλείς μαζί μας, να τους εμπνεύσουμε εμπιστοσύνη.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Όχι, θέλετε εσείς να με ρωτήσετε κάτι άλλο;

Ερώτ: Όχι ευχαριστώ..

7η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ο όρος αυτός θεωρώ ότι καλύπτει διάφορες δυσκολίες, τόσο σε γνωστικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο, οι οποίες δυσκολεύουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα όπως για παράδειγμα λάθη στο γραπτό λόγο, δυσκολία στην έκφραση, συναισθηματικές δυσκολίες.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Οι μαθητές βιώνουν ιδιαίτερες εμπειρίες άγχους και απογοήτευσης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρόλο που επιθυμούν την κοινωνική αποδοχή είναι πιο παθητικά και υποχωρητικά από τους συμμαθητές τους.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Κατά τη γνώμη μου υπάρχουν ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία, πριν τον εντοπισμό τους που γίνεται συνήθως στα μέσα της Α Δημοτικού και στη Β.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ανάλογα με την τάξη που φοιτά ο μαθητής παρατηρώ κάποιες δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση μαθησιακών ικανοτήτων όπως ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Όταν παρατηρήσω κάποιες δυσκολίες ξεκινώ να κρατώ ημερολόγιο ώστε να παραπέμψω το μαθητή σε κάποιον ειδικό για διάγνωση. Ενημερώνω τους γονείς για τα συμπτώματα και παράλληλα ενθαρρύνω και τονώνω τον μαθητή ώστε να μην απογοητεύεται και να μην αισθάνεται αβοήθητος.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Ελάχιστες φορές έχω συναντήσει δυσκολίες στη συνεργασία μου με τους γονείς αφού συγκεκριμένα έχω προσπαθήσει να γίνεται σε πλαίσιο άνεσης, ειλικρίνειας, ιδιωτικότητας και πάντοτε με κοινό στόχο το καλό του παιδιού. Σπάνια οι γονείς διαφωνούν ή θυμώνουν, τότε δείχνω ενσυναίσθηση, κατανοώ το θυμό τους και τους αφήνω χρόνο να επεξεργαστούν όσα έχουμε συζητήσει.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Πιστεύω πως στο αρχικό άκουσμα οι γονείς νιώθουν ένα αίσθημα πανικού και αλλάζει τις ισορροπίες όλης της οικογένειας, ενώ σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να επεξηγεί γιατί το παιδί ενώ καταβάλει προσπάθειες δεν τα καταφέρνει.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Η συνεργασία με την οικογένεια δεν είναι μια δραστηριότητα, κάτι που συμβαίνει κάποιες φορές αλλά μια διαδικασία που συμβάλει στη διαμόρφωση των στόχων και στην οργάνωση των παρεμβάσεών μας. Όσο αυτή η συνεργασία είναι συνεχής τόσο πιο ευτυχισμένος είναι ο μαθητής.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Καλώ τους γονείς σε συχνές συναντήσεις στις οποίες επιδιώκω να νιώθουν άνετα και εξασφαλίζω την ιδιωτικότητά τους. Αφήνω χώρο και χρόνο στους γονείς να μιλήσουν για το παιδί τους και τονίζω τα θετικά του στοιχεία. Τους ενθαρρύνω να πουν αν υπάρχει κάτι που τους προβληματίζει αναφορικά με το παιδί και έπειτα τους αναφέρω δικές μου ανησυχίες. Σε περίπτωση που διαφωνήσουν ή θυμώσουν, τότε δείχνω ενσυναίσθηση, κατανοώ το θυμό τους και τους αφήνω χρόνο να επεξεργαστούν όσα έχουμε συζητήσει. Τέλος τους υποστηρίζω στην εύρεση βοήθειας από άλλους ειδικούς, στη διασύνδεση με τους φορείς.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Νομίζω πως αν το περιβάλλον του παιδιού είναι ήρεμο, συμπεριλαμβάνω και εμάς...τότε όλα είναι αντιμετωπίσιμα.

8η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Μαθησιακές δυσκολίες είναι οι κλασικές ομαδοποιημένες δηλαδή δυσλεξία, δυσαριθμίσια, δυσορθογραφία, δυσαριθμισία. Μέσα σε όλα αυτά τα γνωστικά προβλήματα σίγουρα περιέχονται και συναισθηματικές δυσκολίες, άγχος.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Οι περισσότεροι δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και έχουν μικρή ανοχή. Επίσης παρατηρώ πολλά παιδιά με μαθησιακές έχουν δυσκολίες συντονισμού, δηλαδή τους παρακολουθώ σε ομαδικά παιχνίδια δυσκολεύονται να ενσωματωθούν γιατί δεν μπορούν παραδείγματος χάριν να πιάσουν την μπάλα, να τρέξουν...γενικά διαπιστώνω ότι έχουν και μειωμένη αυτοπεποίθηση.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Ναι σίγουρα! Η διαχείριση του άγχους είναι πάρα πολύ έντονη σε αυτά τα παιδιά. Αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους και αυτό ενισχύει το στρες. Πολλές φορές τους αγχώνει η προσπάθεια να ενταχθούν σε μία ομάδα.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Δεν μπορώ να απαντήσω με σαφήνεια, εξαρτάται από το είδος και το μέγεθος των δυσκολιών. Εννοώ από το πόσο εμφανής είναι, ίσως κάποιο μαθητές χρειαστεί να φτάσουν και την Τρίτη δημοτικού, όταν δηλαδή αρχίσουν και μαθήματα που χρειάζονται αποστήθιση.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Νομίζω ότι η εμπειρία του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο. Πέραν την καθημερινή παρατήρηση εντός της αίθουσας, θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρατηρεί το παιδί και

στο διάλειμμα, αν παίζει με τους συμμαθητές, αν απομονώνεται, αν έρχεται συχνά σε διαπληκτισμούς.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Ακολουθώ ιεραρχική ενημέρωση. Πρώτα τον διευθυντή, τον Σύμβουλο και στην συνέχεια τους γονείς.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Συνήθως αδυνατούν να αποδεχθούν οποιαδήποτε δυσκολία ή αδυναμία μαθησιακή του παιδιού τους. Φυσικά υπάρχουν και οι γονείς που έχουν εντοπίσει και οι ίδιοι δυσκολίες οπότε αυτοί είναι και πιο συνεργάσιμοι.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Είτε έχουν και οι ίδιοι εντοπίσει δυσκολίες είτε όχι, όταν ο εκπαιδευτικός τους επιβεβαιώνει τις υποψίες τους παρατηρείται ένα «συναισθηματικό μούδιασμα»..

Ερώτ: Εννοείται ότι τους παίρνει χρόνο να συνειδητοποιήσουν και να το δεχτούν;

Απάντ: Ναι, και μέσα τους κρύβεται η ελπίδα ότι δεν θα πάρουν αυτή τη διάγνωση από τους ειδικούς. Ειδικά όταν είναι στις πρώτες τάξεις δημοτικού...γιατί αργότερα νομίζω ότι μέσα τους παρακαλούν να επιβεβαιωθούν οι υποψίες...ίσως γιατί έχουν κουραστεί.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Εννοείται, η επικοινωνία πρέπει να είναι συχνή για να βοηθηθεί το ίδιο το παιδί αλλά και η οικογένεια. Μηνιαία επιδιώκω συνάντηση ώστε να επισημαίνουμε την πρόοδο του και να σχεδιάζουμε την παρέμβαση μας.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Συζήτηση, καθοδήγηση αλλά και ενθάρρυνση. Πολλές φορές παίρνουμε συμβουλευτικό ρόλο.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Όχι.

9η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Είναι διαταραχές που επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά αλλά και τον συντονισμό του σώματος. Το εύλογο είναι να διαπιστώνονται και να αντιμετωπίζονται όσο το δυνατό νωρίτερα.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Έχουν δυσκολία στην επεξεργασία και κατανόηση πληροφοριών, με αποτέλεσμα τη δυσκολία στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου. Μπορεί να έχουν μειωμένη συγκέντρωση/προσοχή και πρόβλημα διαχείρισης χρόνου.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Αυτά που ανέφερα και πριν είναι χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αρκετά συχνά. Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να λειτουργήσουν σε ομάδες, να αναγνωρίσουν κοινωνικά σημάδια, να δομήσουν σχέση και να κάνουν φίλους.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Χρειάζομαι συνήθως ένα τρίμηνο της πρώτης σχολικής χρονιάς να παρατηρήσω τον μαθητή μέσα από την συμπεριφορά του, την απόδοση του, τις εργασίες του, το πως αλληλεπιδρά στην τάξη και στο διάλλειμα. Μετά παραπέμπω σε ειδικό παιδαγωγό με συναίνεση των γονιών. Οι μικρότερες ηλικίες είναι πιο δύσκολο να διαγνωστούν, όπως και τα παιδιά με ήπια συμπτώματα.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Το να συγκρίνεις την αναμενόμενη επιθυμητή επίδοση με την πραγματική είναι ένας τρόπος να βγάλεις συμπεράσματα.

Ερώτ: Δηλαδή;

Απάντ: Ενώ το πόσο παρεκκλίνει από τα ορόσημα της ηλικίας του σε γνωστικό αλλά και σε συμπεριφορικό επίπεδο. Λαμβάνοντας υπόψιν και πληροφορίες από το ιστορικό του.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Σημειώνω τις παρατηρήσεις μου για την απόδοση και την συμπεριφορά του. Στη συνέχεια συνηθίζω να συζητώ με τους ίδιους τους μαθητές για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και επιδιώκω συζήτηση με τυχόν εμπλεκόμενους ειδικούς που συνεργάζονται ή τους εκπαιδευτικούς ένταξης. Και πριν επικοινωνήσω με τους γονείς έχω ζητήσει τη βοήθεια του ψυχολόγου στο σχολείο.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Αυτό που παρατηρώ, σίγουρα υπάρχουν γονείς που συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό αλλά υπάρχουν και γονείς που υποβαθμίζουν τη δυσκολία, είναι σε άρνηση ή αισθάνονται ενοχές. Η πιο συχνή απάντηση είναι πως το παιδί τεμπελιάζει ή πως έμοιασε σε κάποιον από τους γονείς του. Άλλες φορές μου τονίζουν πως είναι η δουλειά μου και πως εγώ είμαι υπεύθυνη να διδάξω κατάλληλα το παιδί.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Είναι λογικό να φορτίζονται συναισθηματικά, να ανησυχούν, να νιώθουν αμηχανία, θλίψη, θυμό ακόμα και ανασφάλεια για το μέλλον του παιδιού.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Η συνεργασία με τους γονείς είναι απαραίτητη για την υποστήριξη και την πρόοδο του μαθητή. Η συνάντηση με τους γονείς σε μηνιαία βάση είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά κρίνεται απαραίτητη.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Μέσα από την συζήτηση ζητάω από τους γονείς να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους, τις εμπειρίες τους, τις ανησυχίες τους και τους ενημερώνω για τον τρόπο που εργαζόμαστε στο σχολείο και το πώς εκείνοι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι. Πάντα λειτουργώ με ενθάρρυνση και θετική διάθεση.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Είναι σημαντικό να απλοποιηθούν και να επιταχυνθούν οι διαδικασίες αξιολογήσεις μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

10η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρεται σε δυσκολίες που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία σε συγκεκριμένους τομείς όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως δυσκολία στην αποκωδικοποίηση γραπτού λόγου, προβλήματα στη συγκέντρωση, και αδυναμία κατανόησης βασικών μαθηματικών εννοιών. Επίσης, μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να παρουσιάζουν άγχος ή απογοήτευση κατά τη διάρκεια της μάθησης

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση και εφαρμογή των διδακτικών οδηγιών, αδυναμία να παρακολουθήσουν τον ρυθμό της τάξης, καθώς και δυσκολίες στη μνήμη εργασίας που επηρεάζουν την ικανότητά τους να επεξεργάζονται και να αποθηκεύουν νέες πληροφορίες. Επιπλέον, συχνά δυσκολεύονται να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να παρουσιάσουν τις ιδέες τους γραπτώς ή προφορικώς.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Ναι, θεωρώ ότι οι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους και στη συμπεριφορά είναι χαρακτηριστικά των παιδιών. Πιο συχνά παρατηρώ προβλήματα στη διαχείριση της απογοήτευσης όταν δεν μπορούν να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα, και δυσκολίες στην ένταξη και επικοινωνία με τους συμμαθητές τους.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Χρειάζομαι περίπου 2-3 μήνες για να συλλέξω επαρκή στοιχεία που θα με οδηγήσουν στη διατύπωση του προβληματισμού μου. Συνήθως, τα σημάδια μαθησιακών δυσκολιών εμφανίζονται από την Α' Δημοτικού, αλλά πιο ασφαλή συμπεράσματα μπορώ να βγάλω στην Β' ή Γ' Δημοτικού.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Χρησιμοποιώ κριτήρια όπως η απόδοση του μαθητή στις τυπικές δοκιμασίες ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, η παρατήρηση της συμπεριφοράς του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η επίδοση σε ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες αξιολόγησης, καθώς και οι παρατηρήσεις και αναφορές των γονέων.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Αρχικά συζητώ με τους γονείς του μαθητή για τις παρατηρήσεις μου και ζητώ πληροφορίες για τυχόν προηγούμενες διαγνώσεις ή ανησυχίες. Επίσης, απευθύνομαι στον ειδικό εκπαιδευτικό του σχολείου και αν χρειαστεί, προτείνω παραπομπή σε εξειδικευμένο κέντρο αξιολόγησης ή στο ΚΕΔΑΣΥ.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Έχω συναντήσει δυσκολίες όπως άρνηση των γονέων να αποδεχθούν ότι το παιδί τους έχει μαθησιακές δυσκολίες, έλλειψη συνεργασίας στην εφαρμογή των προτεινόμενων στρατηγικών υποστήριξης και επικοινωνιακά προβλήματα λόγω έλλειψης κατανόησης της φύσης των δυσκολιών αυτών. Αλλά σε γενικές γραμμές συνεργαζόμαστε καλά.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Συνήθως, η οικογένεια του μαθητή αισθάνεται άγχος, απογοήτευση και ανησυχία στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού μου. Μπορεί, υπάρχει και ένα στάδιο άρνησης πριν αποδεχθούν την κατάσταση και προχωρήσουμε στη συνεργασία για την υποστήριξη του παιδιού.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Επιδιώκω τη συνεργασία με τους γονείς τακτικά, τουλάχιστον μία φορά το μήνα ή και πιο συχνά αν χρειαστεί. Εκτός από τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η συνεργασία αυτή βοηθά στη συναισθηματική υποστήριξη του παιδιού, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του και στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Κατά τη συνεργασία μου με τους γονείς, υιοθετώ πρακτικές όπως η τακτική συζήτηση για την πρόοδο του παιδιού, καθοδήγηση και συμβουλευτική για την υποστήριξη της μάθησης στο

σπίτι, ενθάρρυνση και ενίσχυση των προσπαθειών τους, και παροχή πληροφοριών για εξειδικευμένες στρατηγικές και εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Θα ήθελα να τονίσω τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της παροχής υποστήριξης από την εκπαιδευτική κοινότητα για την αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, η συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες και η ενίσχυση της οικογένειας είναι καίριας σημασίας για την ολοκληρωμένη υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

11η συνέντευξη

Ερώτ.: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρεται σε δυσκολίες που αφορούν στη μάθηση. Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να κατακτήσουν την ανάγνωση ή/και τη γραφή και να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες στον βαθμό που αναλογεί στη χρονολογική τους ηλικία και τη νοημοσύνη τους.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Έχουν κακή εικόνα γραπτού αλλά γραμματικά ή συντακτικά λάθη. Τα περισσότερα όμως προβλήματα φαίνονται νομίζω στα μαθηματικά. Εκεί.. βλέπεις όλες τις δυσκολίες, δεν έχουν υπομονή ούτε εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ότι θα τα καταφέρουν..

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Ναι, έχει παρατηρηθεί δυσκολία στις κοινωνικές συναλλαγές, χαμηλή αυτοεκτίμηση, στρες για τα μαθήματα, απομόνωση από συνομηλίκους. Είναι χαρακτηριστικά..

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Από τη μέση περίπου της Α΄ Δημοτικού δημιουργούνται οι υποψίες για την παρουσία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και περισσότερο βέβαιο συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί στο τέλος της Α΄ Δημοτικού, όταν πλέον έχει διδαχθεί ανάγνωση και γραφή.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Ελέγχω αν έχει στην οπτική αντίληψη, οπτική διάκριση και οπτική μνήμη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, αριθμών και συμβόλων, ορθογραφία, ανάγνωση

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Απευθύνομαι σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν διάφορα μαθήματα στην τάξη επισημαίνοντας τις παρατηρήσεις μου και προσπαθώ να διαπιστώσω αν οι απόψεις μας συγκλίνουν. Επιδιώκω, επίσης, συνεργασία με τον ψυχολόγο ή τον κοινωνικό λειτουργό της σχολικής μονάδας προκειμένου να συνδράμει από τη δική του σκοπιά, είτε με τις δικές του παρατηρήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού είτε στο ζήτημα της προσέγγισης των γονέων.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Προσωπικά δεν έχω αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες. Είναι διαχειρίσιμες. Συνάδελφοι έχω ακούσει να έχουν δυσκολευτεί με γονείς όμως.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Ίσως απογοήτευση και θεωρούν ότι το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο σοβαρό πρόβλημα.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Επιδιώκεται συνεργασία με τους γονείς σε μηνιαία βάση με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσης του παιδιού αφενός και την ψυχολογική στήριξη των γονέων αφετέρου.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Συζήτηση, επεξήγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, καθοδήγηση ως προς τη μελέτη στο σπίτι ή τις ενέργειες που χρειάζεται ν' ακολουθηθούν για αξιολόγηση του μαθητή από τους αρμόδιους φορείς, ενθάρρυνση και παροχή πληροφοριών.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Θα ήταν σκόπιμο να έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός και ο σύλλογος διδασκόντων να παραπέμψουν ένα παιδί για αξιολόγηση από τον αρμόδιο φορέα χωρίς να είναι προαπαιτούμενη η αίτηση από τον γονέα.

12η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Θα το όριζα ως εκ γενετής ατομικά ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά στα οποία δεν μπορεί το παιδί να επέμβει από μόνο του για να τα υπερβεί. Χαρακτηριστικά ενδεχομένως αποτελούν δυσκολίες σε γραφή, ανάγνωση, άρθρωση, κίνηση, συγκράτηση πληροφοριών, περιορισμένο εύρος προσοχής, χαμηλό νοητικό επίπεδο, μεμονωμένα ή και συνδυαστικά.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Η ανταπόκριση στο εξετασιοκεντρικό σύστημα των σχολείων, το αίσθημα απογοήτευσης, η παραίτηση, burn out, αυτά θα έλεγα που είναι απόρροια του 'άγχους τους.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Μοναχικό παιχνίδι ίσως το χαρακτηρίζα, με συχνές εκρήξεις θυμού, κλάματα, γενικότερα δυσκολία στη ρύθμιση και διαχείριση των έντονων συναισθημάτων. Άγχος επίδοσης, έχω παρατηρήσει ότι επιδιώκουν συναναστροφές στο διάλειμμα με παιδιά μικρότερων τάξεων, όχι συνομηλίκους, γιατί έχουν συνεχείς διαπροσωπικές εντάσεις με συνομηλίκους.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Πιστεύω είναι χρήσιμη η προϋπηρεσία σε διδασκαλία τάξεων διάφορων ηλικιών στο δημοτικό. Η ανίχνευση είναι σίγουρα δυσκολότερη σε μικρότερες τάξεις, ενώ σε μεγαλύτερες ενδεχομένως υπάρχει ήδη διάγνωση που βοηθάει την κατανόηση του τι συνιστά μαθησιακές δυσκολίες και τι αποχρώσεις έχει. Ένα μίνιμουμ 2-3 χρόνων με συζητήσεις με άλλους πιο έμπειρους συναδέλφους για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι μια καλή αρχή νομίζω.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Κυρίως τις ικανότητες τους σε γραφή ανάγνωση και κατανόηση.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Πρώτα μιλάω σε εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και ενδεχομένως είχαν στην τάξη τους παλιότερα το παιδί, και μετρά με τον διευθυντή/ διευθύντρια για προτεινόμενες ενέργειες. Έπειτα ενημερώνω τους γονείς και τους καθηγητές.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Δεν θα έλεγα σημαντικά προβλήματα, σε γενικές γραμμές...ίσως στην αρχή υπάρξει ένα σοκ.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Όπως είπα και πριν νομίζω σοκ, εκτός αν έχουν δει και οι ίδιοι τις δυσκολίες, οπότε μάλλον νιώθουν ανακούφιση όταν γίνεται αναφορά και από εμένα.

Ερώτ: Ανακούφιση;

Απάντ: Όταν προβληματίζονται αλλά δεν γνωρίζουν τι συμβαίνει. Αυτό τους πανικοβάλλει. Δηλαδή βλέπεις ότι κάτι συμβαίνει με το παιδί αλλά τι;...όταν κάποιος σου λέει τότε νιώθεις μια ανακούφιση... «έτσι εξηγούνται όλα»

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Δυο με τρεις φορές μέσα στη σχολική χρονιά. Μια καλή συνεργασία θα βοηθούσε και στα συμπεριφορά προβλήματα και στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Νομίζω ότι οι γονείς χρειάζονται ενθάρρυνση τόσο όσο και το παιδί το ίδιο. Κάποιες φορές χρειάζεται να τους ενημερώσεις για τα βήματα που θα ακολουθήσουν γιατί πελαγώνουν.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Δεν έχω στο μυαλό μου κάτι άλλο.

13η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Θα το όριζα ως αδυναμία συγκέντρωσης και ολοκλήρωσης εργασιών λόγω κατανόησης εννοιών. Αυτά τα παιδιά έχουν πολύ αργό ρυθμό εμπέδωσης γνώσης,...αλλά νομίζω ότι δεν τους βοηθούν και οι συναισθηματικές τους δυσκολίες.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Πέραν τον χαρακτηριστικών ανάλογα με το τι έχουν...παραδείγματος χάριν άσχημα γράμματα, δυσκολία στην ανάγνωση ή σε μαθηματικούς όρους. Αυτό που παρατηρώ είναι ότι τα βλέπεις είναι αδέξια. Και πολύ άγχος, φόβο μην εκτεθούν και κυρίως στους συνομήλικους τους όχι τόσο σε εμάς.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλικούς, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Δεν συμβαδίζουν με το σύνολο και από αυτό νομίζω πηγάζουν και τα αρνητικά τους συναισθήματα.

Ερώτ: Τι εννοείτε;

Απάντ: Εννοώ οι ψυχοκινητικές τους δυσκολίες τους κάνουν να διαφέρουν και τα παιδιά ξέρετε είναι σκληρά, το βλέπουν αυτό και κάποια κοροϊδεύουν. Και γίνεται ένας φαύλος κύκλος...με τη διάθεση να προσπαθήσουν, να συμμετέχουν...δυσκολεύονται και να μας εξηγήσουν ακόμα και το πως νιώθουν.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Δευτέρα δημοτικού νομίζω στην ουσία όλοι έχουμε κατασταλάξει σε ένα συμπέρασμα. Συνήθως τα έχουμε και από την πρώτη και βλέπουμε την πορεία τους.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Για εμένα παίζει σημαντικό ρόλο η σχέση που έχει με τους φίλους του, παίζει, συμμετέχει; Μέσα στην τάξη παρατηρώ... έχει λόγο; ροή στην έκφρασή του; Παρατείνεται εύκολα; Και εννοείται αποκωδικοποιεί τις πληροφορίες που του δίνονται;

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Αρχικά συνεργάζομαι με το τμήμα ένταξης. Κάνω νύξεις στους γονείς να συλλέξω πληροφορίες... πως διαβάζει στο σπίτι, πόσο χρόνο θέλει, αν υπάρχει ένταση ή αν γκρινιάζει και δεν θέλει να έρχεται σχολείο. Μαζί με τις δικές μου πληροφορίες οδηγούμαι σε μια κατεύθυνση και αν κρίνω τους στέλνω σε αρμόδια αρχή.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Συνήθως δέχονται ότι κάτι συμβαίνει, αλλά μάλλον πιστεύουν ότι θα ξεπεραστεί μεγαλώνοντας το παιδί;... ίσως κάποιοι αποφεύγουν να πάνε στα ΚΕΔΑΣΥ με τον φόβο ότι αυτή η διάγνωση θα τους ακολουθεί σε όλη τους την ζωή. Έχω ακούσει αν «δεν θα μπορεί να βρει δουλειά αργότερα, αν δουν ότι είναι δυσλεκτικός».

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Όσο και αν το κατανοούν με την λογική τους... υπάρχει πικρία νομίζω σαν να γεμίζουν από ενοχές ότι ευθύνονται...σαν προσωπική τους αποτυχία.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Βεβαίως! Όσο συχνά χρειαστεί! Πως αλλιώς θα βοηθήσουμε το παιδί μαθησιακά και συναισθηματικά ακόμα.. Να δω ανταποκρίνεται η δουλειά που κάνουμε και η μεθοδολογία...τακτική που ακολουθούμε;

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Προσπαθώ να χτίσω μία υγιή σχέση, να μου έχουν εμπιστοσύνη, το συζητάμε όποτε έχουν ανάγκη και εκείνοι. Να σας πω με όλους τους γονείς επιδιώκω να μιλάω συχνά με οποιαδήποτε αφορμή καλή ή δυσάρεστη.. νομίζω αυτό μου το ενδιαφέρον το βλέπουν όλοι οι γονείς και με εμπιστεύονται. Εννοείται είμαι ανοιχτή να προσφέρω όποια γνώση έχω ή συμβουλή... να τους καθοδηγήσω πως να διαβάζουν.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Η εμπιστοσύνη των γονιών προς εμάς πηγάζει από την δουλειά και την αγάπη που προσφέρουμε στα παιδιά. Αυτό το αντιλαμβάνονται, «αν το παιδί μου νιώθει έτσι για τον δάσκαλο τότε και εγώ έτσι νιώθω για αυτόν» και επίσης γονείς δώστε διεξόδους χαράς στα παιδιά σας χωρίς να τα βομβαρδίζετε. Τρόπους να εκφραστούν. Έχω δει παιδιά με μαθησιακές που είναι εξαιρετικά σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, θέατρο ας πούμε, απελευθερώνονται.

14η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Από την φασαρία που προκαλούν στην τάξη και αποδιοργανώνουν το μάθημα, τα περισσότερα έχουν διάσπαση προσοχής, επιθετικότητα και ξεχνάνε τις υποχρεώσεις τους

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Δυσκολεύονται να αφομοιώσουν πληροφορίες από την παράδοση, καυγαδίζουν συχνά, ξεχνάνε να κάνουν τις εργασίες τους....και επίσης δυσκολεύονται να συμμετέχουν στις ομαδικές δραστηριότητες.

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλικούς, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Πολύ βασικό χαρακτηριστικό είναι αυτό, και φαίνεται από μικρή ηλικία, αλλά δυστυχώς οι γονείς τα παραβλέπουν αυτά τα σημάδια.

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Νομίζω ότι η Τρίτη δημοτικού είναι μια ηλικία που μπορείς να βγάλεις πιο ασφαλή συμπεράσματα, γιατί ξεκινάνε τα μαθήματα που χρειάζονται απομνημόνευση αλλά μπαίνει και πιο συχνά ο γραπτός λόγος που εκεί μπορείς να εντοπίσεις δυσκολίες στη ροή της σκέψης τους, μη εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων.

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Συμπληρωματικά σε αυτά που ανέφερα πριν, παρατηρώ τη συμπεριφορά τους στα διαλλείματα, στις εκδρομές και τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες.

Ερώτ: Δηλαδή τι παρατηρείται στη συμπεριφορά τους;

Απάντ: Εννοώ συμπεριφορά που δεν ταιριάζει στην ηλικία τους, εναλλάσσουν γρήγορα τα συναισθήματα τους. Έχουν εκρήξεις θυμού με συμμετοχή ή απομόνωση. Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρώ είναι ότι βαριούνται εύκολα.

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Το συζητάω με κάποιους συναδέλφους που εμπιστεύομαι, ένας από αυτούς σίγουρα είναι ο γυμναστής γιατί με ενδιαφέρει πως συμπεριφέρεται σε ένα μάθημα εκτός των ορίων της σχολικής αίθουσας και μάλιστα κινητικό. Στην πορεία ενημερώνω τον διευθυντή και καλώ τους γονείς για να εκφράσω τις υποψίες μου.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Το σύννηθες είναι οι γονείς να μην κατανοούν τις δυσκολίες, να επιρρίπτουν ευθύνες στο σχολείο και στον τρόπο που γίνεται το μάθημα. Πιο συχνά αντιμετωπίζω δυσκολίες με τον πατέρα ενός παιδιού και ειδικά όταν ο μαθητής είναι αγόρι και τα προβλήματα του είναι κυρίως συμπεριφοράς. Με θεωρούν συχνά υπερβολικό.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Σοκ...ειδικά αν είμαι ο πρώτος εκπαιδευτικός που θα τους αναφέρει ότι το παιδί έχει δυσκολίες. Εγώ όμως νιώθω ασφαλής από την επαγγελματική μου εμπειρία να στηρίξω την άποψη μου και να κινητοποιήσω τους γονείς ώστε να λάβει την κατάλληλη υποστήριξη το παιδί. Αρχικά επιδιώκω να μπει στο τμήμα ένταξης και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ένταξης παραθέτουμε τα στοιχεία, την πορεία του μαθητή ώστε οι γονείς να κατανοήσουν την αναγκαιότητα παρέμβασης.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή η συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Εννοείται στην κοινωνικοποίηση του. Νομίζω ότι η σχολική επίδοση με την ψυχολογική τους κατάσταση αλληλοεπιδρούν. Επομένως όσο πιο γρήγορα ενισχυθεί η σχολική τους επίδοση με οποιαδήποτε παρέμβαση τόσο πιο γρήγορα θα ενισχυθεί και η αυτοεκτίμησή τους.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Αυτό που προσπαθώ είναι να κινητοποιήσω τους γονείς για την χρησιμότητα της παρέμβασης. Να ενισχύσω τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο να αποενοχοποιηθούν και να έχουν ενεργό ρόλο.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Αυτό που προσπαθώ είναι να κινητοποιήσω τους γονείς για την χρησιμότητα της παρέμβασης. Να ενισχύσω τον ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο να αποενοχοποιηθούν και να έχουν ενεργό ρόλο.

15η συνέντευξη

Ερώτ: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε εμφανίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Είναι αυτά τα παιδιά που συνήθως εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, να θυμούνται κανόνες γραμματικής και ορθογραφίας, αλλά νομίζω κυρίως έχουν δυσκολίες στα μαθηματικά και βασικά στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Που εντέλει νομίζω ότι έχουν δυσκολίες να λύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα στη ζωή τους και στην καθημερινότητα τους.

Ερώτ: Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την μαθησιακή διαδικασία;

Απάντ: Αν το δούμε από τη γνωστική πλευρά ναι...έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία, μπερδεύουν γράμματα, δυσκολεύονται στα μαθηματικά και το πως συνδέονται με την πραγματική ζωή. Από πλευρά συναισθηματική κάποια έχουν έντονο θυμό, άλλα απομονώνονται...

Ερώτ: Θεωρείτε ότι δυσκολίες στην συναναστροφή με συνομηλίκους, στη διαχείριση του άγχους τους και της συμπεριφοράς τους είναι κάποια χαρακτηριστικά παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι; τι παρατηρείτε πιο συχνά;

Απάντ: Σίγουρα ο θυμός που έχουν πολλές φορές τους δυσκολεύει να κάνουν παρέες ή η γκρίνια που παρουσιάζουν, ποιος θέλει μεγάλος ή μικρός, έναν άνθρωπο που γκρινιάζει για όλα και συνέχεια. Ο θυμός και η γκρίνια νομίζω προέρχεται από το άγχος τους να τα καταφέρουν και να γίνουν αποδεκτοί, απλά δεν μπορούν να το διαχειριστούν

Ερώτ: Πόσο χρονικό διάστημα πιστεύετε ότι χρειάζεστε ως εκπαιδευτικός για να συλλέξετε τα στοιχεία εκείνα που θα σας οδηγήσουν στην διατύπωση του προβληματισμού σας; Και σε ποια τάξη

πιστεύετε ότι μπορεί να οδηγηθείτε στο συμπέρασμα ότι ο μαθητής σας πιθανόν έχει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Θεωρώ από τέλος πρώτης, αρχές δευτέρας ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει. Καμιά φορά διαφεύγει όμως και φτάνουμε Τετάρτη ,Πέμπτη δημοτικού και εκεί τα προβλήματα έχουν διογκωθεί..

Ερώτ: Τι κριτήρια χρησιμοποιείτε ώστε να ανιχνεύσετε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Απάντ: Καταγράφω όλα αυτά τα χαρακτηριστικά κατά την μάθημα, παίρνω και κάποιες πληροφορίες από την συμπεριφορά τους στο διάλλειμα. Αν παίζουν, αν έχουν μεγάλες παρές...

Ερώτ: Τι διαδικασία ακολουθείτε εσείς αν παρατηρήσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει χαρακτηριστικά Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην τάξη σας; Σε ποιους απευθύνεστε αρχικά;

Απάντ: Πάντα μιλάμε με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και στην συνέχεια απευθύνομαι στους γονείς. Αν έχουμε τμήμα ένταξης επιδιώκω να μπει στην αίθουσα ο εκπαιδευτικός να παρατηρήσει και αυτός.

Ερώτ: Τι δυσκολίες έχετε συναντήσει στη συνεργασία με τους γονείς αυτών των παιδιών;

Απάντ: Αν είναι φανερές οι δυσκολίες του σε εμάς από τις πρώτες τάξεις σίγουρα θα είναι εμφανείς και στους γονείς. Οπότε τότε η διαδικασία είναι πιο εύκολη και χωρίς προβλήματα. Το πρόβλημα είναι όταν μεγαλώσει το παιδί και έρθει ξαφνικά ένας δάσκαλος στην Τετάρτη ας πούμε. Αρχίζουν κατηγορίες από γονείς, «μα δεν το είχε δει κανείς μέχρι τώρα;», «μήπως είστε υπερβολική;». Εκεί είναι δύσκολο να τους πείσεις ότι χρειάζεται υποστήριξη το παιδί.

Ερώτ: Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται η οικογένεια του μαθητή στο αρχικό άκουσμα του προβληματισμού σας;

Απάντ: Κοιτάξε...σε κανέναν δεν αρέσει το παιδί του να έχει οποιαδήποτε δυσκολία ή αναπηρία. Εννοείται πως βιώνουν ένα «θρήνο»...οι περισσότεροι όμως κινητοποιούνται ίσως γιατί πιστεύουν ότι είναι κάτι που διορθώνεται ...εννώ σε σύγκριση με μια αναπηρία.

Ερώτ: Επιδιώκετε την συνεργασία με τους γονείς; Πόσο συχνά; Αυτή η συνεργασία εκτός την βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποιους άλλους τομείς θεωρείτε ότι θα βοηθήσει;

Απάντ: Ε, φυσικά...αυτοί είναι στο σπίτι με το παιδί τις περισσότερες ώρες της ημέρας, από αυτούς θα πάρω και εγώ πληροφορίες, άρα είμαι ανοιχτή να με καλούν όποτε επιθυμούν και εγώ τους καλώ όποτε έχω κάτι χρήσιμο να πω. Δεν μπορώ να σας απαντήσω ότι γίνεται μια φορά τον μήνα,

όποτε χρειάζεται...άλλοτε πιο συχνά, άλλοτε αργότερα. Να σας πω ότι κυρίως με τις μητέρες μιλάμε.

Ερώτ: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε κατά τη συνεργασία που έχετε με τους γονείς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; (π.χ. συζήτηση, καθοδήγηση, ενθάρρυνση, παροχή πληροφοριών, κ.ά.)

Απάντ: Πρέπει να αντιληφθούν ότι είμαστε συνοδοιπόροι, θέλουμε και οι δύο το καλό του παιδιού. Αν διαφοροποιήσω κάτι στη διδασκαλία μου απέναντι στο παιδί τους, τους ενημερώνω πως και γιατί το κάνω...γιατί στο παρελθόν έχω κατηγορηθεί ότι με αυτό τον τρόπο σιγματίζω το παιδί τους. Τους δίνω οδηγίες πως θα διαβάζουν στο σπίτι και ότι δεν χρειάζεται να το πιέζουν, να πηγαίνουν με τον ρυθμό του.

Ερώτ: Υπάρχει κάτι άλλο, που θα θέλατε να προσθέσετε;

Απάντ: Επειδή το έφερε πριν η συζήτηση, θα ήθελα και τους δυο γονείς παρόντες, σπάνιο φαινόμενο. Τις περισσότερες φορές που έχει τύχει να συμμετέχουν και οι δυο γονείς διαπίστωσα αντιρρήσεις μεταξύ τους, ενώ τις φορές που βοήθησαν και οι δύο, τα αποτελέσματα ήταν πιο εντυπωσιακά στο παιδί, κυρίως στη συμπεριφορά του.