

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ»**

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας : Στυλιανή Αβραάμ

A.M:3032202001401

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Δέσποινα Καρακατσάνη, Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Μέλη επιτροπής: Νικολακάκη Μαρία

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα

Κόρινθος, 2022

Ευχαριστίες

Πρώτα απ'όλα θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Καρακατσάνη Δέσποινα, για όλες τις οδηγίες και τις συμβουλές που μου έδινε καθ'όλη την διάρκεια της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που διέθεσαν πολύτιμο χρόνο για να πάρουν μέρος στην έρευνα καθώς και την οικογένειά μου η οποία με στήριζε διαρκώς καθ'όλη την διάρκεια των σπουδών μου και με βοήθησε να παραμείνω προσηλωμένη στην συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Στα παιδιά μου,
Εβελίνα και Γιώργο

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7

Κεφάλαιο 1^ο

Μαθησιακές δυσκολίες

1.1 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	9
1.2 Αιτιολογία – Παράγοντες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	11
1.3 Κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	13
1.4 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	18
1.5 Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικό περιβάλλον.....	19
1.6 Διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	21

Κεφάλαιο 2^ο

Πολιτικές ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

2.1 Η Ελληνική νομοθεσία για τις μαθησιακές δυσκολίες.....	24
2.2 Ενταξιακή εκπαίδευση -συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	26
2.3 Τμήματα Ένταξης.....	28
2.4 Παράλληλη Στήριξη.....	31
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	32

Κεφάλαιο 3^ο

Κοινωνική εργασία και εκπαίδευση

3.1 Ιστορική εξέλιξη της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας.....	36
3.2 Μοντέλα Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας.....	37
3.3 Η συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην ενσωμάτωση μαθητών με προβλήματα μάθησης.....	41
3.4 Ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ(Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης)	42

Κεφάλαιο 4^ο

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός έρευνας.....	47
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	47
4.3 Είδος έρευνας	48
4.4 Δειγματοληψία.....	49
4.5 Περιορισμοί έρευνας.....	50
4.6 Ερευνητικό εργαλείο.....	51

Κεφάλαιο 5^ο

Συλλογή και σχολιασμός αποτελεσμάτων

5.1 Συλλογή δεδομένων και διεξαγωγή συνεντεύξεων.....	52
5.2 Αποτελέσματα έρευνας.....	53
5.3 Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	60
Βιβλιογραφία.....	64
Παράρτημα.....	69

Περίληψη

Σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα το ποσοστό των μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα μάθησης αυξάνεται συνεχώς με αποτέλεσμα να φτάνει να αγγίζει το 40%. Οι μαθητές παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στην έκφραση και κατανόηση του λόγου, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλή σχολική επίδοση και κοινωνική απομόνωση των μαθητών. Η έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην διαχείριση μαθητών με προβλήματα μάθησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα μάθησης, τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην αντιμετώπιση και διαχείριση των προβλημάτων των συγκεκριμένων μαθητών καθώς και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη διαχείριση των ζητημάτων ένταξης και διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών. Το είδος της έρευνας ήταν η ποιοτική προσέγγιση και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω skype, μέσα στον μήνα Δεκέμβριο του 2021. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στον τομέα της ειδικής αγωγής και έχουν όλοι παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής. Μάλιστα κάποιοι από αυτούς έχουν παρακολουθήσει και σεμινάρια σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης από τις απαντήσεις τους όλοι αναγνωρίζουν τα κύρια ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και είναι ενημερωμένοι για τον ρόλο που αναλαμβάνει ο κοινωνικός λειτουργός ώστε να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει άμεσα όλες τις δυσκολίες των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: προβλήματα μάθησης, κοινωνικός λειτουργός, εκπαιδευτικοί

Abstract

According to the latest data, the percentage of students with learning disabilities is constantly increasing, reaching 40%. Students have great difficulty in expressing and understanding speech which leads to low school performance and social isolation of students. The aim of the research was to explore the views of primary school teachers about the role of the social worker in managing students with learning difficulties. The research questions were related to the main problems faced by students with learning disabilities, the role of the social worker in dealing with and managing the problems of specific students and teachers' suggestions for better management of integration issues and management of learning problems . The type of research was qualitative and the methodological tool used to collect the data was the semi-structured interview. Our sample consisted of 10 primary school teachers, the interviews were conducted via skype in December 2021. According to the answers of the teachers, most of them have a postgraduate degree in the field of special education and They have all attended special education seminars. In fact, some of them have also attended seminars on learning disabilities. Also from their answers everyone recognizes the main problems that students face with learning problems and are informed about the role that the social worker undertakes in order to manage and deal immediately with all the difficulties of students.

Keywords: learning problems, social worker, primary school teachers

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και αυξάνεται το ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Βασικός στόχος όλων των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να είναι η ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών, ο σεβασμός των δικαιωμάτων τους και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Θα πρέπει κάθε άτομο να μάθει να αποδέχεται την ύπαρξη του άλλου και να αποδεχτεί το γεγονός πως το σχολείο είναι ένας φορέας που στοχεύει στην ένταξη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών τους.

Δεν είναι λίγες οι χώρες που παρατηρείται ένα αυξημένο ενδιαφέρον για μία εκπαίδευση που θα περιλαμβάνει όλους τους μαθητές. Επομένως, μιλάμε πλέον για ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα οι οποίοι έχουν το δικαίωμα να φοιτούν στη τυπική εκπαίδευση μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ή στα τμήματα ένταξης με την επίβλεψη εξειδικευμένου προσωπικού.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην ένταξη αλλά και τη διαχείριση περιστατικών μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα μάθησης.

Η εργασία περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται οι γενικοί ορισμοί των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, των παραγόντων-αιτιών που τις προκαλούν καθώς και των κατηγοριών στις οποίες ταξινομούνται. Επίσης γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι μαθητές με προβλήματα μάθησης όπως επίσης και η διαδικασία που ακολουθείται για την διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις πολιτικές ένταξης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και γενικότερα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την Ελληνική Νομοθεσία σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, για τα τμήματα ένταξης, την παράλληλη στήριξη καθώς επίσης και για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο

σχολικό περιβάλλον και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για την διαχείριση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνική εργασία στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα αναφέρονται τα μοντέλα σχολικής κοινωνικής εργασίας, η ιστορική της εξέλιξη καθώς επίσης αναλύεται διεξοδικά και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην αντιμετώπιση και διαχείριση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα.

Τέλος στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται η μεθοδολογία της έρευνας δηλαδή ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ώστε να βγουν τα κατάλληλα αποτελέσματα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, η ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 1^ο Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Εννοιολογικοί ορισμοί

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά συναντάμε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες , γεγονός που προβληματίζει και δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος στα ίδια τα παιδιά και στον ευρύτερο οικογενειακό τους κύκλο.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακές δυσκολίες ανήκουν στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναφέρονται στο σύνολο των διαταραχών εκείνων που συνδέονται με την κατανόηση και τον προφορικό/γραφικό λόγο. Ειδικότερα, αυτές οι διαταραχές πολλές φορές εκδηλώνονται ως δυσκολίες στον λόγο, την σκέψη, την ανάγνωση, την αριθμητική, τις μαθηματικές δεξιότητες κ.ά. Αυτές οι διαταραχές παρουσιάζονται στα άτομα από την στιγμή της γέννησής τους ,υπάρχουν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους και οφείλονται κυρίως σε ανωμαλίες στην λειτουργία του εγκεφάλου ή σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Τζουριάδου,2011)

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι αρκετά συχνά τα προβλήματα μάθησης εξαρτώνται και από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει η οικογένεια, διαφορετικό πολιτιστικό περιβάλλον κ.ά. Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω παραγόντων αλλά κρίνεται απαραίτητο κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης να ληφθούν υπόψη με σκοπό την αποτελεσματική παρέμβαση. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σύνολο δυσκολιών, σύμφωνα με το οποίο, οι μαθητές δεν μπορούν να διδαχθούν με μια συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης. (Πολυχρόνη ,2011).

Αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην μάθηση γίνεται για πρώτη φορά στην Αρχαία Ελλάδα, ενώ τον Απρίλιο του 1962 εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος μαθησιακές δυσκολίες από τον ψυχολόγο Samuel Kirk. Ο Kirk είπε: *«τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στην*

σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στην γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία κλπ». Στα προβλήματα μάθησης δεν μπορούν να ενταχθούν οι δυσκολίες στην όραση, την ακοή, την κινητικότητα όπως επίσης και οι ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές.(Τζιβινίκου 2015, σελ 20) .

Ο Myklebust το 1968, ανέφερε πως παρόλο που τα παιδιά αναπτύσσονται φυσιολογικά, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες κατά την μαθησιακή διαδικασία. Δηλαδή παρόλο που έχουν καλή κινητική ικανότητα, καλή ακοή και όραση, δίχως προβλήματα, και καλό νοητικό επίπεδο, παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα μάθησης. Ενώ λίγο αργότερα, ο Bannatyne, εστιάζεται και αυτός στο γεγονός ότι παρόλο που τα παιδιά έχουν μια αρκετά καλή νοητική ικανότητα παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα της αντίληψης, της σκέψης και της έκφρασης. Η αιτία, σύμφωνα με τον Bannatyne, οφείλεται σε δυσλειτουργίες στο κεντρικό νευρικό σύστημα και σε εγκεφαλικές βλάβες.(Πολυχρόνη ,2011).

Επίσης, σύμφωνα με την Παντελιάδου(2000), ο όρος μαθησιακές δυσκολίες σχετίζεται με μία ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται σε πολλές βασικές λειτουργίες που αφορούν την αντίληψη και χρήση του λόγου, τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού, οι οποίες στην συνέχεια επηρεάζουν και τις κύριες σχολικές δεξιότητες.

Υπάρχει πλήθος ορισμών ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μία ή και περισσότερες ανεπάρκειες μαθησιακών διεργασιών οι οποίες για να αντιμετωπιστούν απαιτούν ειδικές παιδαγωγικές τεχνικές. Επίσης κοινό στοιχείο αποτελεί το χαρακτηριστικό στοιχείο όπου οι μαθητές με προβλήματα μάθησης εμφανίζουν διακυμάνσεις ανάμεσα στην αναμενόμενη και στην πραγματική μαθησιακή επίδοση και ότι αυτά τα προβλήματα δεν αποτελούν πρωτογενή αιτία νοητικών, συναισθηματικών, κινητικών ή αισθητηριακών δυσκολιών. (Τζουριάδου,2011)

1.2 Αιτιολογία – Παράγοντες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Μέχρι και σήμερα δεν είναι ακόμη γνωστοί οι παράγοντες που προκαλούν τα μαθησιακά προβλήματα. Υπάρχει περίπτωση να οφείλονται σε ζητήματα οπτικής αντίληψης, μνήμης, ζητήματα λόγου κ.ά. Ακόμη μπορεί να οφείλονται σε διάφορα νευρολογικά προβλήματα του ατόμου ή ακόμη και λόγω της κληρονομικότητας από το ευρύ οικογενειακό περιβάλλον. (Heward W.L,2011)

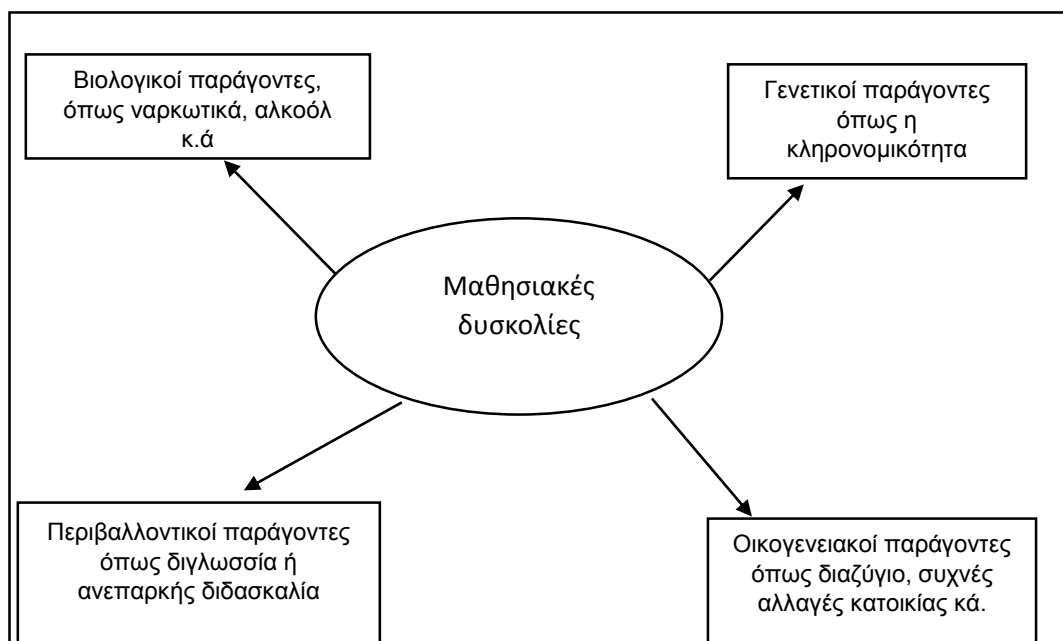
Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Παπαδάτο (2010), οι βασικές αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα μάθησης διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες παραγόντων: τους βιολογικούς, τους γενετικούς, τους περιβαλλοντικούς και τους οικογενειακούς παράγοντες. Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι αιτίες παραμένουν άγνωστες.

Ας δούμε λίγο πιο αναλυτικά τους παράγοντες που αναφέρονται παραπάνω :

- 1) **Βιολογικοί παράγοντες:** η εγκεφαλική δυσλειτουργία είναι η κυριότερη αιτία των προβλημάτων μάθησης όπως έχει υποστηριχθεί επανειλημμένως. Κατά τον ίδιο τρόπο έχει γίνει αποδεκτό ότι δεν σχετίζονται όλες οι μορφές της εγκεφαλικής δυσλειτουργίας με τα μαθησιακά προβλήματα και ότι δεν έχει αποδειχθεί η ύπαρξη νευρολογικών θεμάτων στα παιδιά. Τυπικά, η εγκεφαλική δυσλειτουργία μπορεί να εμφανιστεί πολύ πριν γεννηθεί ένα παιδί. Παράγοντες όπως, μολυσματικές ασθένειες, η λήψη ναρκωτικών ουσιών και φαρμάκων κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης, το αλκοόλ, η κακή διατροφή της εγκύου, μπορεί να προκαλέσουν σοβαρά θέματα στην ανάπτυξη ενός παιδιού προκαλώντας αργότερα μαθησιακά προβλήματα. (Παπαδάτος, 2010)
- 2) **Γενετικοί:** έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα μαθησιακά προβλήματα σχετίζονται με την κληρονομικότητα. Είναι γνωστό ότι παρατηρείται συχνά, περισσότερα από ένα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και στον συγγενικό κύκλο.

Επίσης, ο ανθρώπινος οργανισμός αποτελείται από 23 ζεύγη χρωμοσωμάτων στα οποία συμπεριλαμβάνονται τα χρωμοσώματα Χ και Ψ. Αυτά τα δύο χρωμοσώματα ευθύνονται για την προσδιορισμό του φύλου καθώς και τις γενετικές πληροφορίες. Η ικανότητα ενός ατόμου να μιλά, βρίσκεται στο γενετικό υλικό και σχετίζεται με τα συγκεκριμένα χρωμοσώματα. (Τρίγκα-Μερτίκα,2010)

- 3) **Περιβαλλοντικοί**: Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν να κάνουν περισσότερο με τις συνθήκες εκείνες που επικρατούν στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και δυσκολεύουν στο να αναπτυχθεί ένα παιδί φυσιολογικά. Επίσης, σχετίζονται και με τραυματικά γεγονότα που συνέβησαν στο παιδί σε πολύ μικρή ηλικία καθώς και στην πίεση που μπορεί να του ασκούν οι γονείς. (Πολυχρονοπούλου, 2008)
- 4) **Οικογενειακοί**: Όσον αφορά τους οικογενειακούς, η οικογένεια διαδραματίζει τον κυριότερο ρόλο. Όταν δεν υπάρχει ένα σταθερό οικογενειακό πλαίσιο, , όταν υπάρχει χαμηλό οικονομικό και πνευματικό επίπεδο, όταν ένα παιδί αλλάζει συχνά περιβάλλον, το διαζύγιο των γονέων ,η υπερπροστατευτικότητα, όλα αυτά προκαλούν φόβους και ανησυχίες στο παιδί που εμποδίζουν τη μαθησιακή του δυνατότητα. (Heward W.L,2011)



Εικόνα 1.

1.3 Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με την Μαριδάκη- Κασσωτάκη (2011), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την μάθηση διακρίνονται σε δύο τύπους, στις γενικές μαθησιακές και στις ειδικές μαθησιακές.

Οι γενικές οφείλονται σε παράγοντες όπως η έλλειψη προσπάθειας ,το χαμηλό IQ ,προβλήματα ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσεως και δυσκολίες στην όραση και την ακοή. Οι μαθητές με γενικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα και στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Από την άλλη στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το παιδί υστερεί μόνο σε ορισμένα είδη μαθημάτων. Για παράδειγμα ένας μαθητής μπορεί να είναι καλύτερος στα μαθηματικά, ενώ να δυσκολεύεται σημαντικά στα φιλολογικά, για αυτό το λόγο και θα πρέπει να εξετάζεται μόνο προφορικά σε όλες τις τάξεις(γυμνάσιο και λύκειο). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να οφείλονται ούτε σε τεμπελιά αλλά ούτε και στις ίδιες αιτίες που προκαλούν τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες. (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011)

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται στους παρακάτω τύπους:

➤ **Διαταραχή της ανάγνωσης ή δυσλεξία**

Σύμφωνα με τις Ζαφειροπούλου - Καλαντζή-Αζίζι (2004), η δυσλεξία είναι ένα είδος δυσκολίας που αντιμετωπίζει μεγάλο ποσοστό μαθητών και είναι αυτή που εμφανίζεται πιο συχνά και στα δύο φύλα. Η δυσλεξία, ως δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε τρεις κύριους τύπους, την επίκτητη δυσλεξία, την ειδική ή εξελικτική και την δευτερογενή - εξωγενή δυσλεξία.

Ο πρώτος τύπος (επίκτητη δυσλεξία), αφορά κυρίως τα άτομα που σε παλαιότερο χρόνο είχαν καταφέρει να κατέχουν σε σημαντικό βαθμό τις ικανότητες να διαβάζουν και να γράφουν χωρίς ορθογραφικά λάθη, αλλά λόγω κάποιων εγκεφαλικών τραυματισμών του αριστερού ημισφαιρίου ή λόγω ασθενειών και μολύνσεων αυτές εξαφανίστηκαν και διακρίνεται σε βαθιά

δυσλεξία, σε επιφανειακή δυσλεξία, σε φωνολογική και λεκτικού τύπου δυσλεξία. (Αργυρακούλη, 2011).

Ο δεύτερος τύπος,(ειδική ή εξελικτική), έχει να κάνει κυρίως με μαθητές που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσλειτουργίες σε πολλούς τομείς όπως είναι η ανάγνωση, η ορθογραφία και η γραφή αλλά διαθέτουν καλό νοητικό δυναμικό και δεν εμφανίζουν αισθητηριακά προβλήματα. Επίσης ο συγκεκριμένος τύπος δυσλεξίας διακρίνεται σε δύο άλλους τύπους: την οπτική και την ακουστική δυσλεξία .(Καρπαθίου, 2008)

Στον τρίτο και τελευταίο τύπο (δευτερογενή-εξωγενή δυσλεξία), υπάρχουν πολλά παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη ευφυΐα καθώς και παιδιά με ομαλές αισθητικό - κινητικές και γνωστικές ικανότητες. Το φαινόμενο της δευτερογενούς εξωγενούς δυσλεξίας είναι αποτέλεσμα αποστέρησης του παιδιού σε επίπεδο εμπειριών ή νοημοσύνης. Δηλαδή συμβαίνει περισσότερο στα παιδιά που δεν έχουν επαρκείς ευκαιρίες για μάθηση, λόγω ελλιπούς μορφωτικού οικογενειακού περιβάλλοντος, φτωχής διδασκαλίας στην τάξη και σε έλλειψη κινήτρων.(Καρπαθίου, 2008)

Η δυσλεξία σχετίζεται και με την κληρονομικότητα. Ένα παιδί που έχει διαγνωστεί με δυσλεξία μπερδεύει τα γράμματα με αριθμούς, τα αντιστρέφει,μπερδεύει την σειρά των λέξεων μέσα σε προτάσεις την ώρα που διαβάζει ένα κείμενο και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Επίσης πολλές φορές κατά την ανάγνωση παραλείπει λέξεις ή φράσεις του κειμένου. (Αργυρακούλη, 2011).

Η δυσλεξία επίσης έχει μεγάλη επιρροή και στον τρόπο που ένας μαθητής επεξεργάζεται και αποθηκεύει μια πληροφορία. Κάποια παιδιά μπορεί επίσης να δυσκολεύονται να βρουν μια διαδρομή και να μην αναγνωρίζουν τις εντολές αριστερά και δεξιά. Ακόμη, δυσκολεύονται αρκετά με την διαχείριση του χρόνου, μπερδεύουν την ώρα για αυτό και πολλές φορές δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις τους.(Ζαφειροπούλου - Καλαντζή-Αζίζι ,2004)

Συνοπτικά, σύμφωνα με τις Ζαφειροπούλου - Καλαντζή (2004), τα κυριότερα χαρακτηριστικά της μπορεί να είναι:

- Διαβάζουν ένα κείμενο χωρίς να το κατανοούν απόλυτα
- Δυσκολία στο να παραμείνουν συγκεντρωμένοι
- Η προσοχή τους διασπάται από τους ήχους
- Αργούν πολύ να μιλήσουν
- Δεν μπορούν να εξωτερικεύσουν αυτά που σκέπτονται και αυτά που νιώθουν
- Δεν μπορούν να εκφέρουν τις καινούριες λέξεις όταν διαβάζουν ένα κείμενο
- Δεν ολοκληρώνουν προτάσεις
- Πολλές φορές μπερδεύουν την σειρά των λέξεων σε μια πρόταση
- Δεν μπορούν εύκολα να μάθουν μια άλλη γλώσσα
- Δυσκολία να μάθουν τραγούδια και ποιήματα
- Κάνουν συνεχώς πολλά ορθογραφικά λάθη
- Μπερδεύουν την σειρά των αριθμών
- Διαβάζουν ένα κείμενο πολύ αργά
- Δεν έχουν αίσθηση του χώρου και χρόνου και μπερδεύουν τις εντολές δεξιά και αριστερά
- Τραυλίζουν όταν αγχωθούν (π.χ να διαβάσουν ένα δύσκολο κείμενο)

➤ **Διαταραχή της γραπτής έκφρασης- Δυσγραφία**

Η αναπτυξιακή δυσγραφία αποτελεί μια δυσκολία κατά την οποία ο μαθητής δυσκολεύεται να γράψει σωστά, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Σχετίζεται άμεσα με την δυσλεξία, μία δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές στο να διαβάσουν , να γράψουν και να κατανοήσουν ένα κείμενο. Εντοπίζεται σε ποσοστό 14% σε παιδιά σχολικής ηλικίας, και είναι περισσότερο συχνή στα αγόρια. (Dohla & Heim ,2015)

Η δυσγραφία ως δυσκολία στην γραπτή έκφραση διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: στην επίκτητη και την αναπτυξιακή δυσγραφία. Η πρώτη κατηγορία (επίκτητη), περιλαμβάνει όσους είχαν ήδη πετύχει να αποκτήσουν ικανότητες στον τομέα της γραφής αλλά αυτές χάθηκαν λόγω εγκεφαλικής βλάβης ή ασθένειας. Διακρίνεται σε φωνολογική, επιφανειακή, βαθιά και περιφερική δυσγραφία. (Dohla & Heim ,2015)

Η φωνολογική αναφέρεται στην αδυναμία που παρουσιάζει ένα άτομο στο να γράφει πολλές άγνωστες λέξεις ή επινοούμενες ψευδολέξεις που δεν σχετίζονται με μία γλώσσα, ενώ η επιφανειακή, σχετίζεται με την αδυναμία του μαθητή να αναγνωρίζει ή να γράφει αρκετές λέξεις ολοκληρωμένες. Αυτό συνδέεται με βλάβη που έχει δημιουργηθεί στο αριστερο ημισφαίριο του εγκεφάλου το οποίο κατέχει την πρωταρχική ευθύνη της γλώσσας.

Από την άλλη η βαθιά δυσγραφία αφορά σημαντικά λάθη τα οποία κάνει το άτομο όταν γράφει λέξεις ή όταν γράφει ονόματα αντικειμένων τα οποία του υπαγορεύονται, ενώ η περιφερική, αφορά δυσκολίες σε διαφορετικά στάδια μετατροπής γραφημάτων σε γραφή με το χέρι. (Αργυρακούλη ,2011).

Τέλος, η δεύτερη κατηγορία δυσγραφίας, είναι η αναπτυξιακή και έχει να κάνει κυρίως με παιδιά που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την γραπτή έκφραση. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες αλλά η διαφορά έγκειται στο ότι διαθέτουν καλό νοητικό δυναμικό.

Η δυσγραφία γενικά αποτελεί μια αδυναμία των μαθητών να κρατήσουν σωστά και σταθερά ένα μολύβι ,γεγονός που μπορεί να τους προκαλέσει άγχος και μεγάλη ένταση. Άλλα χαρακτηριστικά της δυσγραφίας μπορεί να περιλαμβάνουν: (Dohla & Heim ,2015)

- Δεν τους αρέσει καθόλου να γράφουν
- Παρουσιάζουν προβλήματα με το συντακτικό και την γραμματική
- Δεν μπορούν να εκφράσουν και να διατυπώσουν τις ιδέες τους
- Γράφουν με πολύ αργό ρυθμό
- Έντονη προσπάθεια στην καταγραφή αυτών που σκέπτονται με σειρά
- Ξεχνούν λέξεις και γράμματα
- Δυσκολία στην δόμηση παραγράφων

- Δυσκολία στον χωρισμό των λέξεων
- Λάθος χρήση ρημάτων και ουσιαστικών

➤ **Διαταραχή των Μαθηματικών- Δυσαριθμησία**

Στην συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία περιλαμβάνονται προβλήματα τα οποία είναι σχετικά με την κατανόηση βασικών αριθμητικών εννοιών όπως είναι για παράδειγμα τα κλάσματα. Επίσης τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην αριθμητική μπορεί να έχουν να κάνουν και με άλλες δυσκολίες και προβλήματα μάθησης ή με διάφορα προβλήματα ψυχιατρικής φύσεως όπως κατάθλιψη, υπερβολικό άγχος κ.ά (Kaufmann et al, 2013)

Άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία μπορεί να είναι:

- Δυσκολίες στο να λύνουν προβλήματα με αριθμητική
- Δυσκολία να μάθουν τις βασικές μαθηματικές πράξεις(πρόσθεση,αφαίρεση)
- Αδυναμία στην πραγματοποίηση χρηματικών συναλλαγών
- Αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών και αλγόριθμων
- Προβλήματα στις χρονικές ακολουθίες
- Δυσκολία στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων γραπτός
- Δυσκολία στην μακροπρόθεσμη μνήμη (Kaufmann et al, 2013)

1.4 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης είναι τα εξής:

- Είναι πολύ ανήσυχα ή διασπάται η προσοχή τους πολύ εύκολα (Φλωράτου,2002)
- Δυσκολεύονται να συνυπάρξουν με παιδιά της ίδιας ηλικίας
- Παρουσιάζουν έντονα προβλήματα ορθογραφίας
- Δυσκολεύονται στο να ξεχωρίσουν γράμματα ,αριθμούς και ήχους
- Περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου ,1991)
- Δυσκολίες στο γράψιμο
- Ελλειπής μνήμη (Χριστιανόπουλος,2012)
- Δυσκολία στο να ονομάσουν οικεία πρόσωπα ή πράγματα (Φλωράτου,2002)
- Καθυστερημένη κινητική η γλωσσική ανάπτυξη
- Δεν τους αρέσουν οι συχνές αλλαγές (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου ,1991)
- Πολλές φορές η συμπεριφορά τους είναι διαφορετική από μέρα σε μέρα
- Συναισθηματική αστάθεια (Heward W.L,2011)
- Δυσκολία στο να ακολουθήσουν περίπλοκες οδηγίες
- Δεν τελειώνουν κάτι που αρχίζουν (Φλωράτου,2002)
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις
- Μεταπηδούν από τη μία δραστηριότητα στην άλλη
- Αποδιοργανώνονται σε καταστάσεις άγχους και έντασης
- Δείχνουν απογοητευμένα και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι κακή (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου ,1991)
- Είναι αδέξια στις κινήσεις τους

Τέλος ο Σακκάς(2002), αναφέρει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν και ψυχολογικά συμπτώματα, χαρακτηριστικά παραδείγματα των οποίων είναι, η αδυναμία τους να περιορίσουν το στρες, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η αίσθηση αδυναμίας και ανικανότητας, η αποτυχία, οι δύσκολες σχέσεις με συνομήλικους, μεγάλο φόβο ότι δεν θα κάνουν κάτι σωστά , και γενικότερα αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μια καινούρια πραγματικότητα και σε νέα δεδομένα.

1.5 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικό περιβάλλον

Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα δεν αντιμετωπίζουν μόνο θέματα με την επίδοσή τους στο σχολείο και το σχολικό περιβάλλον αλλά και στην κοινωνική τους ζωή. Πολλές φορές παρουσιάζουν έντονα συναισθηματικά προβλήματα, ματαίωση, άγχος, θυμό, μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμένες προοπτικές για τις οποίες νιώθουν ότι δεν θα πραγματοποιηθούν ποτέ.

Σύμφωνα με τον Σακκά (2002), τα παιδιά αυτά έχουν αρκετά χαμηλή εικόνα για τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως η μειωμένη αυτοαντίληψη είναι αποτέλεσμα των μειωμένων κινήτρων και των αρνητικών συνθηκών μάθησης. Στην περίπτωση που τα παιδιά νιώθουν ότι τα καταφέρνουν καλά μέσα στη σχολική κοινότητα, αισθάνονται ότι έχουν τις ικανότητες να συνεχίσουν να προσπαθούν και να έχουν μία πολύ καλή ροή και στην υπόλοιπη ζωή τους.

Αντίθετα όταν τα παιδιά δεν καταφέρουν να ανταποκριθούν και να επιτύχουν μέσα στη σχολική κοινότητα, αισθάνονται ότι απέτυχαν και ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι για να αλλάξουν την κατάσταση προς το καλύτερο με αποτέλεσμα να αποδέχονται ότι από δω και πέρα έτσι θα συνεχιστεί η ζωή τους. (Αργυρακούλη ,2011).

Επίσης αυτό που επηρεάζει τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι οι σχέσεις που δημιουργούν με τους συνομηλικούς τους και σε ποιο βαθμό διαχειρίζονται σωστά τις καταστάσεις που προκύπτουν. Οι όποιες δυσκολίες των μαθητών δημιουργούν έντονα συναισθήματα ανασφάλειας και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Τα παιδιά φοβούνται να εκφραστούν και να δείξουν τα

αισθήματά τους φοβούμενοι την όποια κριτική και αρνητική αξιολόγηση. Νιώθουν ντροπή, ανασφάλεια, κλείνονται στον εαυτό τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε κοινωνική απομόνωση. (Kaufmann et al, 2013)

Ακόμη σύμφωνα με σχετικές έρευνες, τα άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα έχουν μεγάλες πιθανότητες να εμφανίσουν στο μέλλον προβλήματα διαγωγής ή αντικοινωνική συμπεριφορά. Το χαμηλό ποσοστό επιτυχίας στην σχολική τους πορεία, η ανεπάρκεια λεξιλογίου και η δυσκολία σκέψης και συλλογισμού όταν κοντεύουν να ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι παράγοντες που προμηνύουν και οδηγούν σε άσχημες και παραβατικές συμπεριφορές. (Σακκάς, 2002)

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης καθοδηγούνται σε συμπεριφορές αντικοινωνικές σε μία προσπάθεια να αποδείξουν την αξία τους στο κοινωνικό σύνολο. Όλες αυτές οι δυσκολίες μπορεί να επικρατούν και στην ενήλικη ζωή τους γεγονός που συνεπάγεται την δυσκολία του ατόμου τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό. (Kaufmann et al, 2013)

Συνοψίζοντας καταλήγουμε ότι οι μαθητές με προβλήματα μάθησης έχουν μεγάλες πιθανότητες να αντιμετωπίζουν προβλήματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα όπως:

- δυσκολίες στην αλληλεπίδραση και την επαφή με άτομα της ίδιας ηλικίας
- άγχος στρες και ανησυχία
- απογοήτευση και ματαίωση
- ντροπή
- μελαγχολία-κατάθλιψη
- έλλειψη υπομονής
- ανάρμοστη συμπεριφορά
- βία
- διαταραχές διαγωγής ή παραβατική συμπεριφορά σε μεγαλύτερες ηλικίες
- αίσθημα απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
- χαμηλή αυτοπεποίθηση
- κοινωνική απομόνωση
- συναισθηματικές διαταραχές (Αργυρακούλη, 2011).

1.6 Διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με την Μαριδάκη-Κασσωτάκη,(2005) οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να διαγνωστούν, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν με βεβαιότητα τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας.

Σε κάποιες περιπτώσεις τα συμπτώματα δεν μπορούν να φανούν για διάφορους λόγους. Μπορεί από την μια οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι το παιδί είναι μικρό ακόμη ηλικιακά και είναι ανώριμο ή να βαριέται και να τεμπελιάζει. Από την άλλη υπάρχει και η πιθανότητα το παιδί να δυσκολεύεται αλλά να πιέζει τον ίδιο τον εαυτό του ώστε να πάρει καλούς βαθμούς και να νιώθει αποδεκτό από την οικογένειά του βιώνοντας έτσι άγχος, στρες και φόβο (Σακκάς, 2002)

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την εμπειρία να εντοπίζουν τις δυσκολίες του κάθε μαθητή να ενημερώνουν και να συνεργάζονται με τους γονείς και εφόσον αυτοί επιθυμούν και συναινούν τότε να τους παραπέμπει στις αρμόδιες υπηρεσίες για να αξιολογηθούν οι δυσκολίες του μαθητή και να βρεθούν τρόποι αντιμετώπισής τους. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη,2005)

Οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν τη δυνατότητα να εξεταστούν είτε στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), είτε στην Δημόσια Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία. Γενικότερα πάντως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογούνται από τα ΚΕΔΔΥ. Τα συγκεκριμένα κέντρα είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των μαθητών και η εξέταση πραγματοποιείται από επιτροπή πέντε ατόμων η οποία στελεχώνεται από έναν εκπαιδευτικό, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο, έναν λογοθεραπευτή και έναν παιδοψυχίατρο. (Αγαλιώτης, 2013)

Τα κέντρα αυτά ασχολούνται με το να αναγνωρίζουν και να καθορίζουν τις δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα και στην συνέχεια θα πρέπει να εισηγηθούν ώστε να οριστεί όσο γίνεται η πιο κατάλληλη αγωγή και αρωγή προς το παιδί με βασικό γνώμονα το βέλτιστο αποτέλεσμα για τα παιδιά.

Επίσης εκφράζουν διάφορες προτάσεις για την καλύτερη κατάταξη και τη φοίτηση σε κατάλληλες σχολικές μονάδες ή άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, παρακολουθούν

και αξιολογούν την πορεία των μαθητών μέσα από την σχολική διαδικασία σε απόλυτη συνεργασία με τους υπεύθυνους συμβούλους, το εξειδικευμένο προσωπικό, και τους διευθυντές των αρμοδίων σχολικών μονάδων που είναι εγγεγραμμένοι οι μαθητές και γενικότερα με όλη τη σχολική κοινότητα. (Αγαλιώτης, 2013)

Σύμφωνα με το άρθρο 4,παρ.1,Ν 3699/2008 το προσωπικό των ΚΕΣΥ ασχολείται με:

- ❖ Την εξακρίβωση των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- ❖ Την διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων (π.χ ψυχαγωγικών) και γενικότερα την διαμόρφωση κατάλληλων προτάσεων για την ομαλή προσαρμογή και βελτίωση των μαθητών μέσα στη σχολική κοινότητα, σε συνεργασία πάντα με τους εκπαιδευτικούς της τάξης
- ❖ Την αξιολόγηση της σχολικής προόδου των μαθητών
- ❖ Την δυνατότητα παροχής και συμβουλευτικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό
- ❖ Τον καθορισμό του είδους των κατάλληλων εκπαιδευτικών βοηθημάτων που σκοπό έχουν να βοηθήσουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία
- ❖ Την σύνταξη και την υποβολή ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων
- ❖ Την διαμόρφωση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όταν κρίνεται αναγκαίο.

Η συγκέντρωση των απαιτούμενων πληροφοριών για τη διάγνωση γίνεται με διάφορες μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα ο κοινωνικός λειτουργός είναι αρμόδιος να συντάξει το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή που θα περιλαμβάνει πληροφορίες για τα στάδια ανάπτυξης του μαθητή ,τα αναπτυξιακά ορόσημα, ιατρικά προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζει, φαρμακευτική αγωγή που μπορεί να λαμβάνει, στοιχεία για την εικόνα του στο σχολείο και στο σπίτι, πως συμπεριφέρεται και αν υπάρχει διαφορετική συμπεριφορά, την κοινωνικοποίηση του, τις θεραπείες που μπορεί να παρακολουθεί κτλ. (ΦΕΚ.199 , τ.Α' 2-10-2008)

Επίσης πραγματοποιείται ψυχολογική εκτίμηση από τον ψυχολόγο ο οποίος αξιολογεί το επίπεδο της νοητικής ικανότητας του μαθητή με σταθμισμένα τεστ και στο τέλος στην έκθεσή του περιγράφει την τελική εικόνα του μαθητή,

όπως επίσης και εκπαιδευτική εκτίμηση από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που εξετάζει το παιδί για τυχόν αδυναμίες που μπορεί να παρουσιάζει στην αντίληψη του προφορικού και γραπτού λόγου, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη,2005)

Όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους αξιολογούνται τα παιδιά διακρίνονται σε τυπικούς και άτυπους. Με την έννοια τυπικούς τρόπους εννοούμε τα τεστ που είναι αντικειμενικότερα και έχουν επίσημο χαρακτήρα. Ένα τέτοιο σταθμισμένο τεστ είναι το Αθηνά τεστ του Παρασκευόπουλου το οποίο χορηγείται κυρίως σε ηλικίες 5-9 ετών και εξετάζει την νοητική ικανότητα, την μνήμη ακολουθιών και την νευροψυχολογική ωριμότητα. Από την άλλη με την έννοια άτυπους αναφερόμαστε σε τεστ που δεν έχουν επίσημο χαρακτήρα, είναι γρήγορα, πιο ευέλικτα και λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα δεν πιέζονται οι μαθητές στο να πάνε καλά στα τεστ . Με αυτό τον τρόπο μειώνεται το άγχος και το στρες τους. (Πόρποδας ,2003)

Όταν ολοκληρωθεί η αξιολόγηση η επιστημονική ομάδα συνεδριάζει και εκδίδεται η γνωμάτευση με τα συμπεράσματα ,τους τρόπους αντιμετώπισης και το χρονικό διάστημα που θα πρέπει να επαναξιολογηθεί ο μαθητής. Η επαναξιολόγηση ενός μαθητή γίνεται κάθε φορά που αλλάζει εκπαιδευτική βαθμίδα (πχ όταν τελειώσει το δημοτικό και αρχίζει να φοιτά στο γυμνάσιο).

Η γνωμάτευση δίνεται στους γονείς οι οποίοι υπογράφουν για να την παραλάβουν και είναι υποχρεωμένοι να την προσκομίσουν στο σχολείο για να ενημερωθεί η διεύθυνση του σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό που είναι υπεύθυνο για τον μαθητή. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς για πολλούς λόγους δεν συμφωνούν με το συμπέρασμα της γνωμάτευσης, για αυτό τον λόγο τους δίνεται το δικαίωμα να προσφύγουν στην Δευτεροβάθμια Επιτροπή Διεπιστημονικής Αξιολόγησης για επαναξιολόγηση. (ΦΕΚ.199 , τ.Α' 2-10-2008)

Κεφάλαιο 2^ο

Πολιτικές ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

2.1 Η Ελληνική νομοθεσία για τις μαθησιακές δυσκολίες

Ο νόμος 1566/1985 που ψηφίστηκε το 1985 σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρώτη φορά μνημονεύει την λειτουργία και στελέχωση ειδικών σχολείων κι άλλων μονάδων ειδικής αγωγής για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κι άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. (ΦΕΚ 167, τ.Α'/1985, σ.2547-2612)

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 32 στην παράγραφο 2 αναφέρεται "... άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται κατά την έννοια αυτού του νόμου τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο". Στις περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνονται και " ...'οσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στην μάθηση(δυσλεξία, διαταραχή λόγου) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι".

Στην παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου αναφέρεται η μορφή των σχολείων και εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες(... σε κανονικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις, σε ειδικά σχολεία...). Το άρθρο 33 στην παράγραφο 1 αναφέρεται ότι η διάγνωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες πραγματοποιείται από τις "... Περιφερειακές υπηρεσίες υπουργείο Υγείας πρόνοιας και κοινωνικών ασφαλίσεων συνεργασία με τις οικείες υπηρεσίες τα όργανα και τους λειτουργούς υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων".(ΦΕΚ 167, τ.Α'/1985, σ.2547-2612)

Στα επόμενα χρόνια και συγκεκριμένα το 2000 ψηφίστηκε και ο ν.2817/2000. Ο συγκεκριμένος νόμος έφερε έναν νέο θεσμό στην Ελλάδα για να αξιολογηθούν και να διαγνωστούν τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών με την ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης(ΚΔΑΥ) τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τα οποία στην συνέχεια μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΔΥ(Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης).

Κατά το άρθρο 2 στην παράγραφο 2 αναφέρεται "... σκοπός τους είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας".(ΦΕΚ 78, τ.Α'/2000, σ.1565-1604)

Το 2008 η ελληνική Πολιτεία εξέδωσε νέο νόμο για την ειδική αγωγή, τον νόμο 3699/2008 σύμφωνα με τον οποίο ειδική αγωγή είναι: "... το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και να μέριμνα για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για όλες τις ηλικίες. Επίσης δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και την κοινωνική ένταξη". (ΦΕΚ.199 , τ.Α' /2008, σ.3499-3520)

Στο άρθρο 6 του ίδιου νόμου γίνεται λόγος για την φοίτηση των μαθητών εκείνων που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης:

- Σε γενικό σχολείο εάν έχουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ο οποίος έχει την υποχρέωση για το καλό του μαθητή να συνεργάζονται με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του ΚΕΔΔΥ

- Σε γενικό σχολείο με άτομο που θα είναι εξειδικευμένο στην παράλληλη στήριξη και θα έχει τις απαραίτητες γνώσεις
- Σε τμήμα ένταξης, το οποίο είναι μια ειδική τάξη που λειτουργεί στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ο μαθητής παρακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του το πρόγραμμα που προτείνει το ΚΕΔΔΥ. (ΦΕΚ.199 , τ.Α' /2008, σ.3499-3520)

2.2 Ενταξιακή εκπαίδευση - συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό φοιτώντας σε σχολικές μονάδες άρα το να ενταχθούν ομαλά στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο αποτελεί κύριο παράγοντα στο να μπορούν να έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες ζωής αργότερα που θα ενηλικιωθούν.

Σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη(2011), με τον όρο «ένταξη» εννοείται η αλληλεπίδραση όλων των παιδιών μαζί χωρίς διακρίσεις και ανεξάρτητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Το σχολείο θα πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο κατάλληλο που θα σέβεται την διαφορετικότητα, θα είναι όλοι ίσοι και θα μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης τους με σεβασμό στην διαφορετικότητα.

Άρα λοιπόν σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός σχολείου ένταξης που θα ανταποκρίνεται στο σύνολο των μαθητών όπου το κάθε ένα θα έχει τις ιδιαιτερότητές του. Έτσι θα γίνει κοινώς αποδεκτό ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι γιατί ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, ζει διαφορετικά από τον άλλον, έχει διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές ανάγκες οπότε το σχολείο και η κοινωνία οφείλουν να χαρακτηρίζονται από τον σεβασμό και την αποδοχή του άλλου. (Ζώνιου- Σιδέρη,2011)

Αν οι μαθητές μπορέσουν να καταλάβουν και να δουν τα θετικά σημεία της ενταξιακής εκπαίδευσης θα είναι σε θέση να μπορούν να έχουν μια βάση που θα τους βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στην ένταξή τους στο σχολείο και γενικότερα κατά την διάρκεια της ζωής τους.(Πέννα, 2014)

Άρα συμπερασματικά, η ενταξιακή εκπαίδευση έχει ως πρωταρχικό στόχο να δημιουργήσει ένα σχολείο που θα μπορούν να φοιτούν όλα τα παιδιά και δεν θα τα διαχωρίζει σε κατηγορίες ανάλογα την σχολική τους επίδοση και επιτυχία και ένα σχολείο που θα προβάλλει ένα μεγάλο μέρος αξιών και τρόπων με τους οποίους θα λειτουργεί. Μιλάμε δηλαδή για ένα σχολείο που θα έχει ως βασικές αξίες την ισότητα και τη δημοκρατία και που θα μπορούσε σε αυτό να ενταχθεί κάθε μαθητής (Ζώνιου- Σιδέρη,2011)

Για μια επιτυχημένη ενταξιακή εκπαίδευση είναι αναγκαίες ορισμένες προϋποθέσεις όπως, η επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής ώστε να προετοιμάσει τα υπόλοιπα παιδιά να δέχονται όλους τους μαθητές με τους οποίους συνυπάρχουν και να μην διαχωρίζουν κανένα συμμαθητή τους. (Πέννα,2014)

Επίσης, η συνεχής εκπαίδευση και στήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να εφοδιαστούν με τις κατάλληλες γνώσεις για να μπορέσουν να δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα μάθησης και ένταξης. Αυτό θα βοηθήσει στη συνεργασία και αλληλοβοήθεια όλων των μαθητών. Η θετική στάση των γονέων των παιδιών και η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών αυτών αποτελεί σημαντική προϋπόθεση εφόσον η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται σημαντικά από τις κοινωνικές δεξιότητες τους. (Πέννα,2014)

Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2012), το 1994 στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας αποφασίστηκε ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση η οποία πρέπει να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο και να χρησιμοποιηθούν προγράμματα με κύριο στόχο την αποδοχή και τον σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών.

2.3 Τμήματα ένταξης (N.3699/2008)

Τα τμήματα ένταξης παρέχουν βοήθεια σε σημαντικό βαθμό σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης στην τυπική εκπαίδευση. Τα τμήματα ένταξης είναι ειδικές αίθουσες, όπου παρακολουθούν ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα και σε ώρες λειτουργίας του σχολείου, οι μαθητές που έχουν αξιολογηθεί και έχουν διαγνωστεί από τα ΚΕΔΔΥ ή τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα από κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό. (Στάθης Φ 2006)

Στα τμήματα ένταξης δίνεται το δικαίωμα να παρακολουθούν και οι μαθητές που δεν έχουν αξιολογηθεί και δεν έχουν διαγνωστεί από κάποια αρμόδια υπηρεσία. Για να επιτευχθεί αυτό είναι αναγκαίο να εγκριθεί πρώτα από τον σύμβουλο σχολικής αγωγής, ύστερα από την διεύθυνση εκπαίδευσης και την διεύθυνση του σχολείου στο οποίο φοιτά εκείνη την περίοδο καθώς και να συναινούν στην απόφαση αυτή και οι ίδιοι οι γονείς των μαθητών. (Πέννα,2014)

Οι μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης είναι κατά κύριο λόγο μαθητές οι οποίοι έχουν ικανότητες και δεξιότητες να αντιμετωπίσουν ή να περιορίσουν τα προβλήματα μάθησης και να βελτιώσουν την σχολική τους επίδοση. Από την άλλη πλευρά όταν δεν τους παρέχεται η βοήθεια και η στήριξη που είναι απαραίτητη για την περίπτωσή τους δεν θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη τα οποία με την σειρά τους θα οδηγήσουν και σε άλλα σοβαρά ζητήματα όπως κοινωνική απομόνωση, στιγματισμός κ.ά. (Στάθης Φ 2006)

Άρα λοιπόν εάν οι δυσκολίες ενός παιδιού διαγνωστούν από την προσχολική ακόμη ηλικία τότε το παιδί θα μπορέσει να λειτουργήσει σωστά και να έχει μια καλή σχολική πορεία, αφού οι δυσκολίες του θα έχουν μετριαστεί, ενώ σε αντίθετη περίπτωση αν η διάγνωση γίνει αργοπορημένα, οι δυσκολίες θα μεγιστοποιηθούν και πιθανόν το παιδί να αντιμετωπίσει και άλλου είδους προβλήματα.

Με την είσοδο του μαθητή στο τμήμα ένταξης δημιουργείται ένας ατομικός φάκελος στον οποίο περιέχεται η διαγνωστική εκτίμηση του ΚΕΔΔΥ μαζί με τις δοκιμασίες που δόθηκαν στο παιδί. Ακόμη εμπεριέχονται πληροφορίες της

πρώτης ημέρας στο τμήμα ένταξης σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, την διάγνωση, και το κοινωνικό ιστορικό το οποίο συντάσσεται από τον κοινωνικό λειτουργό. Επίσης μπορεί να περιλαμβάνει δοκιμασίες και εργασίες του μαθητή και όποιες άλλες πληροφορίες θεωρούνται σημαντικές. (Ζώνιου-Σιδέρη,2011)

Εφόσον ο μαθητής αξιολογηθεί ατομικά δημιουργείται ένα ειδικό πρόγραμμα από τον εκπαιδευτικό το οποίο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του και σχετίζεται με το πρόγραμμα της τάξης του. Απώτερος στόχος είναι η απομάκρυνση του μαθητή από το τμήμα ένταξης σταδιακά ενώ μακροπρόθεσμο στόχο αποτελεί η ικανότητα να συμβαδίσει σε γνωστικό επίπεδο με την τυπική τάξη.

Η οργάνωση του εβδομαδιαίου προγράμματος θα πρέπει να γίνεται βάσει των σωματικών συναισθηματικών και γνωστικών χαρακτηριστικών των μαθητών όσον αφορά τον καθορισμό των ωρών σε ημερήσια βάση και δεν θα πρέπει να ξεπερνούν τις 5 ώρες. Το σημαντικό είναι να μειωθούν σταδιακά οι ώρες που παρακολουθεί ο μαθητής στο τμήμα ένταξης μέσω της συνεκπαίδευσης στην γενική τάξη. (Πέννα,2014)

Ακόμη το εξατομικευμένο πρόγραμμα του Τμήματος ένταξης θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να καλύπτει τις ευρύτερες ανάγκες των μαθητών. Στόχος του είναι η προετοιμασία των μαθητών ώστε να ανταπεξέλθουν στη ζωή τους και να γίνουν ανεξάρτητα όντα. Οι προσπάθειες που γίνονται για να ενταχθούν οι μαθητές στηρίζονται στο ότι θα πρέπει να εξασφαλιστούν τα δικαιώματά τους, να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους μαθητές και να καλύπτονται οι ανάγκες τους. (Ζώνιου- Σιδέρη,2011)

Τέτοιες ανάγκες είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης. Επίσης το παιδί μέσω των προγραμμάτων ένταξης πρέπει να αποκτά νέες δεξιότητες, να μαθαίνει καινούργιους τρόπους επικοινωνίας να αναπτύσσει την ικανότητα του να αυτοεξυπηρετείται και να λειτουργεί ανεξάρτητα. (Πέννα,2014)

Τα τμήματα ένταξης θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και να διαθέτουν κατάλληλο εξοπλισμό και υλικό. Για παράδειγμα οι αίθουσες θα πρέπει να είναι μεγάλες και να μην υπάρχει τίποτα κρεμασμένο στους τοίχους. Αυτό βοηθά στο να μην διασπαστεί η προσοχή των μαθητών και να συγκεντρώνονται περισσότερο. (Στάθης Φ 2006)

Επίσης το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί θα πρέπει να περιλαμβάνει και εργαλεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις αισθήσεις τους, όπως ηλεκτρονικό υπολογιστή με ηλεκτρονικό υλικό όπου ο μαθητής θα γράψει ένα κείμενο μέσω της αφής, ή κατασκευή των γραμμάτων της αλφαβήτα μέσω πλαστελίνης κ.ά,και γενικότερα εργαλεία που βασίζονται στις αισθήσεις. Αυτή η μέθοδος θα αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στο να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και λειτουργεί ένας μαθητής.(Τζιβινίκου, 2015)

Τέλος,ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης συνεννοείται με τον δάσκαλο της γενικής τάξης από κοινού για την διαμόρφωση του εξειδικευμένου προγράμματος και ενισχύει την ολόπλευρη προσαρμογή των παιδιών στο κοινό σχολικό περιβάλλον μέσα από τη δημιουργία ομάδων, χρησιμοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, δραστηριότητες ψυχαγωγικού χαρακτήρα, καθώς και άλλων προγραμμάτων που περιλαμβάνονται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος, είναι υπεύθυνος να ενημερώνει τακτικά τον ατομικό φάκελο κάθε μαθητή,να συνεργάζεται με τους οικείους σχολικούς συμβούλους και να συμβουλεύει το εκπαιδευτικό προσωπικό για ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (Στάθης Φ 2006)

2.4 Παράλληλη Στήριξη (3699/2008)

Η Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) θεσμοθετήθηκε ως πρακτική για την φοίτηση παιδιών με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση (Ν. 3699/2008) όπου τα άτομα με ειδικές δυσκολίες μπορούν να ακολουθούν και να συμβαδίζουν με το πρόγραμμα που ακολουθούν και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους, με την υποστήριξη και βιήθεια από κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό. (άρθρο 6 του ν. 3699/2008)

Επίσης, Παράλληλη Στήριξη δικαιούται να έχουν οι μαθητές, οι οποίοι έχουν την ικανότητα να παρακολουθήσουν στο σύνολό του το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης, μέσω κατάλληλου ατομικού ή και εξειδικευμένου υλικού. (άρθρο 6 του ν. 3699/2008)

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου 3699/2008 όσον αφορά τους μαθητές με προβλήματα μάθησης, προτείνεται φοίτηση α) σε τάξεις της γενικής αγωγής παρέχοντάς τους στήριξη οι εκπαιδευτικοί της τάξης ή σε περίπτωση που το προτείνει το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Το ΚΕΔΔΥ είναι υπεύθυνο να προτείνει παράλληλη στήριξη για έναν μαθητή και να διαμορφώνει το ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε μαθητή με τις ώρες που θα υποστηρίζεται.

Για να αιτηθεί ένας γονέας να πάρει παράλληλη στήριξη για το παιδί του θα πρέπει να υποβάλλει αίτημα στον διευθυντή του σχολείου. Στην συνέχεια η αίτηση στέλνεται στο Υπουργείο Παιδείας μέσω της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας είναι αυτό που θα εγκρίνει αν ένας μαθητής θα λάβει ή όχι παράλληλη στήριξη. Οι αιτήσεις γίνονται κάθε χρόνο από την μέρα που ο μαθητής ξεκινά να φοιτά στο σχολείο έως και τις 20 Οκτωβρίου του ίδιου χρόνου. (άρθρο 6 του ν. 3699/2008)

Ο νόμος 3699/08 δίνει το δικαίωμα στους γονείς των μαθητών να επιλέξουν και να προσλάβουν έναν παιδαγωγό που θα προτείνουν και θα εγκρίνουν οι ίδιοι, για να παρέχει παράλληλη στήριξη στο παιδί τους, κατά την

διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα η ίδια η οικογένεια να καλύπτει τα έξοδα. (άρθρο 6 του ν. 3699/2008)

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τους Δερμιτζάκη και Ιωαννίδη (2004), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι συνήθως εκείνοι που αρχικά «ανακαλύπτουν» τις μαθησιακές δυσκολίες λόγω της παρουσίας τους στην τάξη.

Το έργο τους είναι αρκετά σημαντικό γιατί προλαβαίνουν στις περισσότερες περιπτώσεις την διάγνωση που μπορεί να κάνουν ειδικοί θεραπευτές ή ακόμα και του ίδιου του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί καθίσταται πληροφοριοδότες κατά την διάρκεια αξιολόγησης των παιδιών και συμβάλλουν στο να εντοπιστούν άμεσα και επιτυχώς τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο βοηθούν στην αντιμετώπισή τους. (Τζιβινίκου, 2015)

Επίσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα για δυο κυρίως λόγους. Αρχικά μπορούν να βοηθήσουν στην άμεση ανίχνευση των παιδιών που έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μαθησιακά προβλήματα και να τα παραπέμψουν στις κατάλληλες υπηρεσίες και φορείς. Και δεύτερον, αφού αξιολογηθούν οι μαθητές, μπορούν να τους υποστηρίξουν μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εφαρμογής μεθόδων υποστήριξης και με τη συνεργασία άλλων ειδικών. (Δερμιτζάκης –Ιωαννίδης, 2004)

Οι εκπαιδευτικοί εκτός από το να μεταλαμπαδεύσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές τους, θα πρέπει να στοχεύουν και στη μετάδοση ενός συνόλου κοινωνικών, οικονομικών και ευρύτερα πολιτιστικών αξιών και αρχών και παράλληλα να στοχεύουν στην καλλιέργεια της προσωπικότητας και στην καλλιέργεια του χαρακτήρα των μαθητών και στην ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία. (Ευσταθίου, 2015)

Το πλαίσιο της σχολικής τάξης προσφέρει μοναδικής σημασίας ευκαιρίες για την ανάδειξη των μαθησιακών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών. Άρα ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να τηρεί ορισμένες βασικές

αρχές όπως είναι να κρατά ενεργό το ενδιαφέρον και την συμμετοχή ενός μαθητή. Δεν θα πρέπει δηλαδή να είναι παθητικοί δέκτες και να ακούν και μαθαίνουν όσα τους λένε αλλά να είναι έτοιμοι να απαντούν και να έχουν την δική τους άποψη πάνω σε ερωτήσεις σχετικά με τις νέες πληροφορίες. Από τη μεριά του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προωθεί την πρακτική εξάσκηση των μαθητών γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να εξασκούνται στην χρήση και εφαρμογή των νέων πληροφοριών που έχουν μάθει. (Τζιβινίκου, 2015)

Επίσης η παροχή επανατροφοδότησης στο μαθητή έχει την έννοια της ενημέρωσης του μαθητή σχετικά με την απόδοσή του με επίκεντρο την υπόδειξη των θετικών και αρνητικών σημείων του. Χωρίς επανατροφοδότηση, δηλαδή χωρίς να υπάρχει ενημέρωση για το πόσο καλά τα έχει πάει ο μαθητής δεν υπάρχει βελτίωση της σχολικής επίδοσής του. (Τζουριάδου, 2011)

Όσον αφορά την εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης, εννοούμε τη διαδικασία μάθησης που γίνεται μέσω μικρών ομάδων γεγονός που καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν ισότιμα και έχει ως στόχο τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και την αποδοχή τους από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. (Δερμιτζάκης-Ιωαννίδης, 2004)

Τέλος οι μαθητές θα πρέπει να δέχονται από τους εκπαιδευτικούς μία μεγάλη γκάμα γνώσεων και όχι μόνο ό,τι θεωρείτε απαραίτητο για να πετύχουν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο. Για παράδειγμα εάν οι μαθητές μελετούν μόνο όσα τους είναι απαραίτητα για να πετύχουν σε ένα διαγώνισμα τότε είναι ευάλωτοι στην παρεμβολή άλλων ερεθισμάτων όπως είναι το άγχος, διάσπαση της προσοχής, παράγοντες δηλαδή που μπορεί να είναι ανασταλτικοί για την επίδοσή τους. (Ευσταθίου ,2015)

Γενικότερα, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως εκ τούτου του εκπαιδευτικού εκτός από την παροχή νέων γνώσεων, θα πρέπει να είναι και η γενίκευση αυτών των γνώσεων από τον μαθητή, η ένταξή τους, η ταξινόμηση στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις καθώς και η εφαρμογή τους στην πράξη. (Τζιβινίκου, 2015)

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης, είναι απαραίτητο να επικεντρώνεται στην επιλογή και προσαρμογή της κατάλληλης διδασκαλίας σύμφωνα με τις δυνατότητες του μαθητή. Συγκεκριμένα στην εφαρμογή ειδικών τεχνικών, ατομικών ή ομαδικών που έχουν σαν στόχο να βοηθήσουν τον μαθητή να αναπληρώσει τα μαθησιακά κενά που έχουν προκύψει από την εφαρμογή παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων. (Ευσταθίου, 2011)

Επίσης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται διαφοροποιημένοι τρόποι διδασκαλίας αφού όποιο και να είναι το θέμα που αντιμετωπίζει ο μαθητής με μαθησιακά προβλήματα στην γενική τάξη ,δεν σημαίνει ότι σταματά να έχει ανάγκη από ειδικούς χειρισμούς έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές του δυσκολίες. (Τζουριάδου, 2011)

Συνοψίζοντας λοιπόν καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι:

- Να επιλέγει το σωστό διδακτικό υλικό με βάση τις ανάγκες των μαθητών
- Να χρησιμοποιεί και εναλλακτικούς τρόπους καταγραφής εργασιών
- Να έχει υπομονή και να είναι έτοιμος ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την αδιαφορία και την άρνηση ενός μαθητή
- Να προωθεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Να επιβραβεύει και να ενισχύει τους μαθητές κάθε φορά που ολοκληρώνουν ένα βήμα επιτυχώς.
- Να στοχεύει στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών
- Να συνεργάζεται με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και να τους ενημερώνει(Ευσταθίου, 2011)

Όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον, οι γονείς πολλές φορές νιώθουν ενοχές και ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Έτσι καταλήγουν να τους ασκούν μεγάλη πίεση και να έχουν υψηλές απαιτήσεις από εκείνα με αποτέλεσμα να τους δημιουργούν υπερβολικό άγχος και στρες. Για αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τους στηρίξει, να τους ενημερώσει και να τους συμβουλευτεί για τις απαραίτητες κινήσεις που πρέπει να κάνουν ώστε να αποδεχθούν την κατάσταση και να αντιμετωπίσουν από κοινού τις δυσκολίες. (Τζουριάδου, 2011)

Κεφάλαιο 3^ο

Κοινωνική εργασία και εκπαίδευση

3.1 Ιστορική εξέλιξη της σχολικής κοινωνικής εργασίας

Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (1998) η κοινωνική εργασία πρωτοεμφανίζεται στην Αγγλία με την ψήφιση των «νόμων της φτώχειας» όπου όλοι οι φτωχοί έπρεπε να εργάζονται και να μην επαιτούν. Το 1700 στην Αγγλία γυναίκες μεσαίας και ανώτερης τάξης προσφέρουν εθελοντικά την βοήθειά τους σε φτωχές οικογένειες και τον 19ο αιώνα δημιουργήθηκαν εθελοντικοί όμιλοι που άρχισαν πιο συντονισμένες ενέργειες για βοήθεια σε οικονομικά ασθενείς.

Παρόλο που στις αρχές του 1900 στόχος των σχολικών κοινωνικών λειτουργών ήταν κυρίως η ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών που ζούσαν σε βιομηχανικές περιοχές των ΗΠΑ, το 1950 η κοινωνική εργασία στράφηκε προς τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις. Το γεγονός αυτό επηρέασε τους κοινωνικούς λειτουργούς που εργάζονταν στην εκπαίδευση οι οποίοι άρχισαν να ασχολούνται και με μαθητές που αντιμετώπιζαν ψυχικά και νοητικά προβλήματα ώστε να αποφύγουν την κοινωνική απομόνωση. (Καλλινικάκη, 1998)

Έπειτα το 1960 το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στα δικαιώματα που έχουν οι μαθητές ανεξάρτητου κοινωνικής τάξης ενώ το 1980 σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εστίασαν περισσότερο στις ειδικές ανάγκες των μαθητών, στην ένταξή τους σε κανονικά σχολεία και γενικότερα στην πρόληψη και ενημέρωση της κοινότητας για τα προβλήματα που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. (Dulmus, 2012).

Στην Ελλάδα οι απαρχές της σχολικής κοινωνικής εργασίας εντοπίζονται το 1945 με τη δημιουργία σχολών στελεχών κοινωνικής εργασίας και της οργάνωσης ειδικού τμήματος κοινωνικής εργασίας για άτομα που έχουν τελειώσει το γυμνάσιο, για τρία χρόνια, από το Αμερικάνικο Κολλέγιο Θηλέων Ελληνικού. (Κασσέρη, 2014)

Το δεύτερο βήμα για την εδραίωση του επαγγέλματος στη χώρα γίνεται το 1948 με την ίδρυση της σχολής κοινωνικών λειτουργών της ΧΕΝ στην Κηφισιά

Απτικής ενώ το 1954 έχουμε και την ίδρυση του Συλλόγου Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας ο οποίος και αναλαμβάνει την άσκηση αρχών και μεθόδων της κοινωνικής εργασίας, την προώθηση του έργου των κοινωνικών λειτουργών και τα συμφέροντα του επαγγέλματός τους. (Καλλινικάκη,2011)

Επίσης σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και εδραίωση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού διαδραμάτισε η λειτουργία της σχολής κοινωνικής πρόνοιας του Βασιλικού Εθνικού Ιδρύματος το 1956, η λειτουργία της σχολής Διακονισσών Κοινωνικών Λειτουργών στην Αγία Βαρβάρα το 1957 ενώ η πρώτη επίσημη κατοχύρωση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού έγινε το 1959. .(Καλλινικάκη ,1998)

Η λειτουργία οργανωμένης σχολικής κοινωνικής εργασίας ξεκίνησε μόνο στις μονάδες ειδικής αγωγής από το 1985 σε αντίθεση με την νομοθεσία του 1974[N.Δ195/1974 και Π.Δ 891/1978 και 50/1985] για τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει μόνιμος διορισμός κοινωνικού λειτουργού σε γενικά σχολεία ενώ από το 2014 γίνεται διορισμός με καθεστώς αναπληρωτή κοινωνικού λειτουργού σε γενικά σχολεία ως μέλη της νεοσύστατης Επιτροπής Διεπιστημονικής Εκπαίδευσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης -ΕΔΕΑΥ. (Κασσέρη, 2014).

3.2 Μοντέλα σχολικής κοινωνικής εργασίας

Σύμφωνα με τον Παναγιωτόπουλο(2016), ο John Alderson, παρουσίασε τέσσερα μοντέλα παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, τα μοντέλα είναι το παραδοσιακό-κλινικό , της σχολικής αλλαγής, το κοινοτικό-σχολικό και το κοινωνικό μοντέλο αλληλεπίδρασης.

Αρχικά, το παραδοσιακό-κλινικό μοντέλο, είναι το κυριότερο μοντέλο σχολικής κοινωνικής εργασίας. Αφορά περισσότερο μαθητές που παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά χαμηλής επίδοσης εξαιτίας διαφόρων ζητημάτων συναισθηματικής αλλά και κοινωνικής φύσεως. Η εξήγηση της στάσης των

μαθητών βασίζεται στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας με άτομα. Σύμφωνα με αυτή την επεξήγηση, η σχέση μεταξύ παιδιού και οικογένειας επηρεάζει τον μαθητή ο οποίος με την σειρά του δυσκολεύεται να προσαρμοστεί και να ενταχθεί στο σχολείο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το σχολείο αποτελεί βοηθητικό και όχι δυσλειτουργικό παράγοντα όσον αφορά την συγκεκριμένη δυσκολία του παιδιού-μαθητή. (Παναγιωτόπουλος,2016)

Επίσης στο συγκεκριμένο μοντέλο ο κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί την μέθοδο της κοινωνικής εργασίας με άτομα με κυριότερο στόχο την άμεση συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης και τον σχολικό ψυχολόγο που παρακολουθεί το παιδί. Στην συνέχεια κάνει ατομικές συνεδρίες με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης και στην συνέχεια επικοινωνεί με το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον. Άρα, σκοπός του κοινωνικού λειτουργού είναι να βοηθήσει και να στηρίξει τόσο τον ίδιο τον μαθητή όσο και την οικογένειά του καθώς και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από τον μαθητή (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2013)

Συνοψίζοντας, ο ρόλος που διαδραματίζει ένας κοινωνικός λειτουργός όταν ασκεί την κοινωνική εργασία με άτομα είναι :

- Δουλεύει ατομικά με τον μαθητή που ενδέχεται να αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης
- Δημιουργεί σχέσης συνεργασίας με τους δασκάλους και το υπόλοιπο επιστημονικό προσωπικό που εργάζονται στο σχολικό πλαίσιο(ψυχολόγο, λογοθεραπευτή κ.α)
- Παρεμβαίνει και στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή όταν κρίνεται αναγκαίο
- Συνεργάζεται με άλλους δημόσιους φορείς που μπορούν να υποστηρίξουν τον μαθητή (Παναγιωτόπουλος,2016)

Όσον αφορά το μοντέλο της σχολικής αλλαγής, αφορά τους άτυπους νόμους της σχολικής μονάδας που φαίνεται να δυσκολεύουν την στάση και τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθεί ένα παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, όταν ένας δάσκαλος ασκεί μια αρνητική κριτική σε έναν μαθητή μέσα στην τάξη με παρόντες και τους υπόλοιπους συμμαθητές του τότε το παιδί αυτό έχει πολλές πιθανότητες για στιγματισμό κατά την διάρκεια της σχολικής του φοίτησης. (Πιλήσης ,2011)

Ακόμη, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, το γεγονός ότι ένας μαθητής δυσκολεύεται και αντιμετωπίζει προβλήματα μάθησης αυτό απορρέει από την επικρατούσα κατάσταση που υπάρχει εκείνη την χρονική στιγμή στο σχολείο του. Για αυτό τον λόγο οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους κάθε φορά τις υπάρχουσες συγκυρίες και να έχουν ως πρωταρχικό σκοπό την παροχή βοήθειας ως προς τους δασκάλους, οι οποίοι με την σειρά τους θα πρέπει να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους οι οποίες εστιάζουν στις δυσκολίες των μαθητών και να οργανώνουν σχέδια δράσης κατάλληλα για την αντιμετώπιση των ζητημάτων και θεμάτων των μαθητών στο σχολείο. (Πιλήσης ,2011)

Άρα λοιπόν θα πρέπει οι κοινωνικοί λειτουργοί να ασχολούνται περισσότερο με την επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο και να βρίσκουν τρόπους να εξυπηρετούν συγκεκριμένα άτομα, ενώ παράλληλα να αντιμετωπίζουν τις πηγές που προκαλούν προβλήματα στα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο. (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2013)

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι το μοντέλο της σχολικής αλλαγής επικεντρώνει την προσοχή του στο σχολείο, αγνοώντας τα άλλα σημαντικά συστήματα που επηρεάζουν τον μαθητή, ιδιαίτερα η κοινότητα και το οικογενειακό περιβάλλον. (Πιλήσης ,2011)

Τώρα το κοινοτικό σχολικό μοντέλο έχει ως κύριο στόχο την σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, και πιο συγκεκριμένα σε κοινωνίες όπου παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά παραβατικότητας σε νεαρές ηλικίες και σε περιοχές που υπάρχει υψηλή σχολική διαρροή. Κύριος σκοπός του κοινωνικού λειτουργού είναι η σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινότητα και η δημιουργία συγκεκριμένων προγραμμάτων που θα εστιάζουν στο να υποστηρίξουν τόσο τους ίδιους τους

μαθητές όσο και τις οικογένειές τους που αντιμετωπίζουν κοινωνικο-οικονομικές δυσκολίες. (Πιλήσης ,2011)

Ακόμη, θα πρέπει ο κοινωνικός λειτουργός να αναλάβει να διαμορφώσει ένα σχολείο τέτοιο όπου θα καλλιεργήσει την ανάγκη για καλύτερη σχολική επίδοση και συμπεριφορά από πλευράς των μαθητών. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η ομάδα στόχου είναι η κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο, που συνεργάζεται με το σχολείο και στέλνει παιδιά στο σχολείο. (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2013)

Η κοινότητα σε αυτό το μοντέλο είναι ίσης σημασίας όπως και το ίδιο το σχολείο ως στόχος για παρέμβαση. Σημαντικά εμπόδια στην αποτελεσματική εφαρμογή του αποτελούν η φτώχεια, οι υποβαθμισμένες περιοχές, η περιθωριοποίηση και άλλες κοινωνικές συνθήκες που επιδρούν αρνητικά για τους μαθητές (Παναγιωτόπουλος,2016)

Τέλος το κοινωνικό μοντέλο αλληλεπίδρασης, επικεντρώνεται στην αλληλεξάρτηση του ατόμου και των υπολοίπων συστημάτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο σχεδιάστηκε για να εστιάζει στο ότι θα πρέπει ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός να παρέμβει στα συστήματα που αλληλεπιδρούν με το σύστημα των στόχων, με βάση τον ρόλο του ως μεσολαβητή καθώς και ως συμβούλου. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να μεσολαβήσει για την εύρεση κοινού πλαισίου εργασίας, να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, απαιτείται να έχει ο ίδιος τις απαραίτητες γνώσεις -δεξιότητες και να λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες της κοινωνικής εργασίας. (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2013)

Ο κοινωνικός λειτουργός είναι σημαντικό να είναι ευρηματικός, εναλλακτικός και να πράττει σύμφωνα με τους κανονισμούς και τις αρχές της κοινωνικής εργασίας. Επίσης αναμένεται να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες ώστε να μπορεί να χειριστεί καταστάσεις και να παρεμβαίνει σε άτομα, στο οικογενειακό περιβάλλον και να μπορεί να εργάζεται σε μικρά και σε μεγάλα συστήματα(Πιλήσης ,2011)

3.3 Η συμβολή του σχολικού κοινωνικού λειτουργού στην ενσωμάτωση μαθητών με προβλήματα μάθησης

Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί στηρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους ποικιλοτρόπως εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στους κοινωνικούς όρους διαμόρφωσης και συντήρησης των προβλημάτων τους τα οποία απορρέουν συχνά από την κοινωνική αδικία και τα ανυπέρβλητα δομικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα στην καθημερινότητά τους. (Δημοπούλου – Λαγωνίκα, 2013)

Το έργο του κοινωνικού λειτουργού βασίζεται στο να συνεργάζεται και να παρέχει βοήθεια στους ίδιους τους μαθητές με προβλήματα μάθησης αλλά και στο οικογενειακό τους περιβάλλον όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Επίσης θα πρέπει να μεριμνά στο να έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στην εκπαίδευση και ίδια δικαιώματα χωρίς διακρίσεις ανεξαρτήτως των ιδιομορφιών τους. Δηλαδή θα πρέπει να εξασφαλίζει με κάθε τρόπο το δικαίωμα των παιδιών για εκπαίδευση χωρίς τα ίδια να στιγματίζονται λόγω παραγόντων όπως εθνικότητα ή οικονομική κατάσταση κτλ. Ταυτόχρονα να συνεργάζεται με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών για την ένταξη και την κοινωνικοποίηση τους όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο. (Καλλινικάκη, 2011)

Επίσης, η εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί μία πρόκληση για τον σχολικό κοινωνικό λειτουργό καθώς προσκρούει σε εμπόδια που άπτονται είτε των ελλειπών υποδομών είτε της ανεπαρκούς συνεργασίας με τους λειτουργούς της εκπαίδευσης. (Καλλινικάκη, 2011)

Το κύριο μέρος της παρέμβασης του σχολικού κοινωνικού λειτουργού περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτοτελών και στοχευμένων μικρών προγραμμάτων με βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες βάσει των αναγκών που παρουσιάζουν τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την αλληλεπίδραση τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους. Οι δραστηριότητες αυτές οδηγούν στην ολοκληρωμένη παρέμβαση και προσφέρουν λύσεις για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. (Ζώνιου - Σιδέρη 2011)

Ο κοινωνικός λειτουργός μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αξιοποιώντας τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, μπορεί να σταθεί αρωγός στη ζωή των μαθητών

και των οικογενειών τους. Μερικές από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ένα άτομο που ασκεί την κοινωνική εργασία είναι να μπορεί να ολοκληρώνει κάτι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο καθώς και στον χρόνο που απαιτείται. Θα πρέπει δηλαδή να έχει την δεξιότητα να θέτει στόχους, σχέδια δράσης και να τα υλοποιεί άμεσα και όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. (Κατσαμά, 2016)

Τέλος, σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2011), για να μπορέσει ο κοινωνικός λειτουργός να ασκήσει την κοινωνική εργασία θα πρέπει να υπάρχει μια πολύ καλή επικοινωνία με τον εξυπηρετούμενο, να υπάρχει σεβασμός και κατανόηση, να μπορεί να καταλάβει τα συναισθήματά του μπαίνοντας στην θέση του και σκεπτόμενος πως θα έπραττε ο ίδιος στην θέση του(ενσυναίσθηση), να τον ακούει προσεκτικά και να αφουγκράζεται τις δυσκολίες του καθώς επίσης και να μην ασκεί κριτική απέναντι στον εξυπηρετούμενό του.

3.4 Ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ(Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης)

Η λειτουργία του θεσμού της ΕΔΕΑΥ έρχεται να ενισχύσει την οργάνωση της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, ευρισκόμενος σε άμεση συνεργασία με τα κέντρα αξιολόγησης διάγνωσης και υποστήριξης(ΚΕΔΔΥ) τα οποία είναι υπεύθυνα για αποφάσεις που σχετίζονται με το πρόγραμμα εκπαίδευσης θεραπείας και αποκατάστασης ενός παιδιού πώς αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αποφάσεις αφορούν το σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός της γενικής τάξης φοίτησης. (Ζώνιου - Σιδέρη 2011)

Επίσης μέσω του νεοσύστατου και πολλά υποσχόμενου θεσμού των ΕΔΕΑΥ, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να υπηρετήσουν, να στηρίξουν και να προωθήσουν την ιδέα της συνεκπαίδευσης στα σχολεία μέσω της συνεργασίας με το υπόλοιπο προσωπικό για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών εντός των γενικών σχολικών τάξεων με τον εξοπλισμό και το υλικό που παρέχει το σχολείο και η οικογένεια.

Με την στελέχωση και λειτουργία των ΕΔΕΑΥ προκύπτει μία πρωτοβάθμια εκπαιδευτική αξιολόγηση από την διεπιστημονική ομάδα μέλη της οποίας είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ορίζεται και πρόεδρος , και διοργανώνει τις συναντήσεις των μελών της επιτροπής. (Κατσαμά ,2016)

Επίσης, ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, ο οποίος θα πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και να συντάσσουν ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα έχει διάρκεια τρεις μήνες για κάθε μαθητή που αναλαμβάνει να παρακολουθεί η ΕΔΕΑΥ, ο ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός οι οποίοι θα βλέπουν ατομικά τον μαθητή και θα πρέπει να ενημερώνουν και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό για τις δυσκολίες του κάθε μαθητή και να αποφασίζουν από κοινού για το ποιες μεθόδους θα χρησιμοποιήσουν για την καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών. (Κατσαμά ,2016)

Κάθε φορά που θα κανονίζεται συνάντηση μεταξύ των μελών της ΕΔΕΑΥ έχει το δικαίωμα να συμμετέχει και ο υπεύθυνος δάσκαλος της τάξης στην οποία βρίσκεται ο μαθητής και να δίνει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή αφού τον έχει περισσότερες ώρες και τον βλέπει καθημερινά και να δοθούν έτσι λύσεις ώστε να μπορέσει ο μαθητής να βοηθηθεί.(Τζιβινίκου,2015)

Τέλος στις συναντήσεις μπορεί να συμμετέχει και ο γραμματέας του σχολείου ο οποίος και σε περίπτωση που απουσιάζει να συμμετέχει κάποιος άλλο μέλος από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. (Ζώνιου - Σιδέρη 2011)

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 39, παράγραφο 4ε του Ν. 4115/2013 η ΕΔΕΑΥ είναι αρμόδια να αξιολογήσει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως και να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς πάντα από κοινού και με την σύμφωνη γνώμη και των εκπαιδευτικών των τάξεων που ανήκουν οι συγκεκριμένοι μαθητές. (ΦΕΚ24 τ.Α'.30-01-2013)

Επίσης, η ΕΔΕΑΥ βοηθά στο να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα χρησιμοποιώντας το υλικό και τον εξοπλισμό που παρέχει το σχολείο και μπορεί να παραπέμψει μαθητές σε δημόσιες εξωσχολικές υπηρεσίες όταν απαιτείται υποστήριξη. (ΦΕΚ 24,τ, Α'/2013)

Ακόμη είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό ενός ειδικού προγράμματος τριμηνιαίας διάρκειας και συνεργάζεται με τις κοινωνικές υπηρεσίες του εκάστοτε δήμου και άλλους σχετικούς φορείς για την παροχή υποστήριξης τόσο στους ίδιους τους μαθητές όσο και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. (ΦΕΚ 24,τ, Α'/2013)

Τέλος, στόχος της ΕΔΕΑΥ είναι η παραπομπή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ΚΕΔΔΥ ώστε να αξιολογηθούν. Για να γίνει παραπομπή ενός μαθητή στο ΚΕΔΔΥ θα πρέπει να πραγματοποιηθεί σύλλογος διδασκόντων και να αποφασίσουν από κοινού όλοι οι εκπαιδευτικοί.(Πιλήσης,2011)

Το παραπεμπτικό που θα σταλεί στο ΚΕΔΔΥ θα πρέπει να περιλαμβάνει το έντυπο του ατομικού τριμηνιαίου προγράμματος,την έκθεση του ψυχολόγου σχετικά με την εικόνα του μαθητή και τα θέματα τα οποία θα πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο καθώς και όλες τις απαραίτητες παρεμβάσεις που κρίθηκαν αναγκαίες από το σχολικό περιβάλλον. (Κασσέρη ,2014).

Ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ προάγει με το θετικότερο δυνατό τρόπο την ενσωμάτωση και την ένταξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης στην τυπική εκπαίδευση, στηριζόμενοι στην φιλοσοφία του μη αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρίες από το γενικό σχολείο. (Κασσέρη ,2014).

Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι κοινωνικοί λειτουργοί καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, την αυτόνομη διαβίωση και την διασύνδεση με την κοινότητα. Για την επίτευξη αυτών των προτεραιοτήτων οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί καλούνται να κατανοήσουν σε βάθος την σχέση παιδιού και οικογενειακού σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. (Κασσέρη ,2014).

Στην Ελλάδα οι κοινωνικοί λειτουργοί απασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, ως ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ΕΕΠ στην γενική εκπαίδευση ως μέλη των νεοσύστατων επιστημονικών Επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης(ΕΔΕΑΥ). Τα κυριότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των κοινωνικών λειτουργών στις ΕΔΕΑΥ είναι:

- Φέρνουν σε άμεση επαφή το σχολείο ,την οικογένεια καθώς και την τοπική κοινότητα. Μπορεί να συμβάλλουν στο να ενεργοποιήσουν την κοινότητα σχετικά με ζητήματα ένταξης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα (Μαλαδένης, 2013).
- Υπερασπίζονται τα δικαιώματα των παιδιών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος όταν κρίνεται απαραίτητο(Πιλήσης,2011)
- Επικεντρώνονται σε εκείνα τα στοιχεία που παρεμποδίζουν την ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο (Πιλήσης,2011)
- Βοηθούν και μαθητές που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες
- Παρέχουν στήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών(Κατσαμά ,2016)
- Έχουν την δυνατότητα να πραγματοποιήσουν αρκετές δραστηριότητες διαφόρων θεμάτων και να διδάξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες περισσότερο σε παιδιά που αντιμετωπίζουν κοινωνικά και συναισθηματικά θέματα. (Μαλαδένης, 2013).
- Συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ΕΔΕΑΥ(διευθυντή, εκπαιδευτικό, σχολικό ψυχολόγο) για την διαμόρφωση ατομικού τριμηνιαίου προγράμματος σύμφωνα με τις δυσκολίες του μαθητή ώστε να ενταχθεί καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον (Κανδυλάκη ,2001)
- Είναι υπεύθυνοι για την σύνταξη του κοινωνικού ιστορικού του μαθητή που παρουσιάζει δυσκολίες και πρόκειται να ενταχθεί στην ΕΔΕΑΥ
- Υποστηρίζουν την οικογένεια ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη του μαθητή (Πιλήσης,2011)
- Στηρίζουν συστηματικά και προγραμματισμένα τα παιδιά που μπορεί εκείνη την χρονική περίοδο να αντιμετωπίζουν άλλου είδους ζητήματα πέραν των μαθησιακών προβλημάτων (Κανδυλάκη ,2001)
- Ασχολούνται με τους μαθητές που πρόκειται να τελειώσουν το σχολείο και έρχονται σε επαφή με τον σχολικό σύμβουλο ώστε να συζητήσουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση. (Κατσαμά ,2016)
- Λειτουργούν συμβουλευτικά ως προς τα παιδιά, το οικογενειακό περιβάλλον και τους δασκάλους ώστε να ανιχνεύσουν τα προβλήματα και να βρουν από κοινού λύσεις στα ζητήματα που τους απασχολούν. (Μαλαδένης, 2013)

- Παρέχουν στήριξη σε παιδιά που προέρχονται από ευπαθείς ομάδες (Κανδυλάκη ,2001)
- Πραγματοποιούν παρεμβάσεις σε καταστάσεις κρίσης (Κανδυλάκη ,2001)
- Πραγματοποιούν συμβουλευτική στις οικογένειες των μαθητών (Πιλήσης,2011)
- Δημιουργούν ένα θετικό κλίμα αποδοχής ασφάλειας και υποστήριξης που προάγει την συνεργασία(Κανδυλάκη ,2001)

Συνοψίζοντας λοιπόν, ο κοινωνικός λειτουργός στην ΕΔΕΑΥ επικεντρώνεται κυρίως σε εκείνους τους παράγοντες(οικογένεια, κοινωνία) που δυσκολεύουν την πρόσβαση στο σχολείο και επηρεάζουν την ομαλή σχολική φοίτηση και επίδοση των μαθητών. Επίσης λαμβάνει πάντα υπόψιν τους παράγοντες του οικογενειακού, κοινωνικού ,σχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος που δημιουργούν διακρίσεις, εμπόδια,και γενικότερα παραβιάζει τα δικαιώματα των μαθητών περιθωριοποιώντας τους από πολλές δραστηριότητες(πχ. ψυχαγωγικού χαρακτήρα) με συνομηλίκους ή και ενήλικες. (Μαλαδένης, 2013)

Παράλληλα εστιάζει στην δημιουργία ενός εξωσχολικού περιβάλλοντος που θα βασίζεται στις αρχές της συμπερίληψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης στην κάλυψη αναγκών και προστασίας των παιδιών. Σε περίπτωση που ο κοινωνικός λειτουργός αναγνωρίσει σημάδια παραμέλησης ή ακόμα και κακοποίησης τότε απευθύνεται στην κοινωνική πρόνοια της περιοχής και την εισαγγελέα με τις οποίες και συνεργάζεται με στόχο την άμεση υποστήριξη των μαθητών. (Παναγιωτόπουλος ,2016)

Τέλος, ο κοινωνικός λειτουργός διεξάγει ατομικές συνεντεύξεις με τους γονείς και τα άλλα μέλη της οικογένειας και πραγματοποιεί αν χρειάζεται και κατ' οίκον επισκέψεις. Συντάσσει το κοινωνικό ιστορικό του μαθητή το οποίο περιλαμβάνει όλα τα προσωπικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα την ενασχόληση του πατέρα και της μητέρας του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδό τους, την ηλικία τους κ.ά. και ενισχύει την θετική στάση της οικογένειας απέναντι στο ζήτημα που αντιμετωπίζει ο μαθητής, και βοηθά ώστε να υπάρχει καλύτερη ποιότητα ζωής και καλύτερη ένταξη. Για την επίτευξη αυτών των σκοπών ο κοινωνικός λειτουργός χρησιμοποιεί όλες τις μεθόδους Κοινωνικής Εργασίας όπως με άτομα, οικογένεια, ομάδες και κοινότητα. (Παναγιωτόπουλος ,2016)

Κεφάλαιο 4^ο

Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση την προσωπική τους εμπειρία, σχετικά με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην διαχείριση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα.

Ύστερα από μελέτη και αναζήτηση πληροφοριών για αντίστοιχη έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε πως δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια άλλη σχετική έρευνα στην συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης και λόγω του επαγγέλματος της συγγραφέως όλα αυτά μαζί αποτέλεσαν τα κίνητρα για να πραγματοποιηθεί μια έρευνα σχετική με αυτό το θέμα.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

- Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.
- Ποιος είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην αντιμετώπιση και διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στη καλύτερη διαχείριση των ζητημάτων ένταξης και διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών.

4.3 Είδος έρευνας

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Σε αντίθεση με την ποσοτική, στην ποιοτική, στοχεύουμε στην περιγραφή και την ανάλυση καταστάσεων ή ομάδων, εξετάζοντάς τα σε βάθος και επικεντρωνόμαστε στο «πώς» και το «γιατί». (Mason, 2003)

Είναι καταλληλότερη στην συγκεκριμένη έρευνα για να συγκεντρώσουμε πληροφορίες και ποιοτικά στοιχεία μέσα από την εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια εργασίας τους στα σχολεία. Δηλαδή θα μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και πως αυτές οι απόψεις δημιουργήθηκαν μέσα από την επαγγελματική τους εμπειρία και τα βιώματά τους.

Επίσης, θα τους δοθεί η ευκαιρία να μιλήσουν για το θέμα που ερευνάται ελεύθερα, απαντώντας σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, χωρίς καθόλου περιορισμούς από ότι σε μια ποσοτική έρευνα που χρησιμοποιείται ένα δομημένο ερωτηματολόγιο και σκοπός θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης ώστε να δώσουν όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις. Στόχος είναι η συγκέντρωση ποιοτικών στοιχείων, έτσι ώστε να δοθεί έμφαση κυρίως στην υποκειμενική προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Κυριαζή, 1998).

Η ποιοτική έρευνα δεν ενδιαφέρεται για μεγάλο αριθμό δείγματος, αλλά στοχεύει στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα υποκείμενα σκέπτονται, πράττουν και ενεργούν στην καθημερινή τους ζωή. Κάνει μικρή χρήση στατιστικής και δεν έχει τη δυνατότητα γενίκευσης αλλά μεγαλύτερη πιθανότητα εμβάθυνσης. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής αναλύει όχι μόνο αυτά που του αναφέρουν τα υποκείμενα αλλά και εκείνα που δεν του αναφέρουν. (Mason, 2003)

Τέλος αξίζει να αναφερθεί πως η εμπιστοσύνη στον συνεντευξιζόμενο και η ουδετερότητα του ερευνητή εξασφαλίζουν μία άνετη ατμόσφαιρα και ο πρώτος αναδύει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που θα χρειαστούν για τον σκοπό της έρευνας (Κυριαζή, 1998).

4.4 Δειγματοληψία

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας από τους οποίους οι πέντε ήταν γυναίκες και οι υπόλοιποι πέντε ήταν άντρες. Για να διατηρηθεί η ανωνυμία των ερωτώμενων δεν ζητήθηκε το ονοματεπώνυμό τους στον οδηγό συνέντευξης παρά μόνο το φύλο. Για αυτό το λόγο οι ερωτώμενοι αναφέρονται με τους κωδικούς E1, E2, E3 κ.ο.κ

Η επιλογή του δείγματος έγινε με την τεχνική της χιονοστιβάδας (snowball sample). Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο στάδιο επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι έχουν τα χαρακτηριστικά και τις γνώσεις που παίζουν καταλυτικό ρόλο για την διεξαγωγή της έρευνας.

Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αυτοί χρησιμοποιήθηκαν ως πληροφοριοδότες για τον εντοπισμό και άλλων εκπαιδευτικών με τα ίδια χαρακτηριστικά. Στην ουσία οι εκπαιδευτικοί αυτοί συστήνουν και άλλους εκπαιδευτικούς τους οποίους γνωρίζουν ώστε να πάρουν και αυτοί μέρος στην έρευνα.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, οι δυο γυναίκες ήταν ηλικίας 30 ετών, η μία 32 και οι άλλες δύο 26 ετών. Ενώ οι άνδρες οι δύο ήταν 35 ετών, ένας 27, ένας 40 και ένας ήταν 42 ετών. Τα έτη προϋπηρεσίας τους ήταν για τις γυναίκες ηλικίας 30 ετών 6 έτη, για την γυναίκα 32 ετών 8 έτη, για τις γυναίκες 26 ετών 3 έτη, για τους άνδρες 35 ετών 12 έτη, για τον άνδρα 27 ετών 4 έτη, για τον άνδρα 40 ετών 16 έτη και για τον άνδρα 42 ετών 18 έτη. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα στοιχεία από το προφίλ των εκπαιδευτικών:

A/A	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ
E1	Γυναίκα	30	6
E2	Γυναίκα	30	6
E3	Γυναίκα	32	8

E4	Γυναίκα	26	3
E5	Γυναίκα	26	3
E6	Άνδρας	35	12
E7	Άνδρας	35	12
E8	Άνδρας	27	4
E9	Άνδρας	40	16
E10	Άνδρας	42	18

4.5 Περιορισμοί έρευνας

Από την αρχή της έρευνας υπήρχε σημαντική δυσκολία καθώς λόγω της πανδημίας που επικρατεί στη χώρα δεν επιτρεπόταν η ελεύθερη είσοδος στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για αυτό τον λόγο οι συνεντεύξεις μπορούσαν να γίνουν μόνο εξ'αποστάσεως .

Επίσης το μικρό μέγεθος του δείγματος που επιλέχθηκε, δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό, οπότε τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό του δείγματος. Σε έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο μέλλον θα μπορούσε να συμμετέχει μεγαλύτερος αριθμός δείγματος ώστε τα συμπεράσματα που θα διατυπωθούν να είναι πιο ακριβή.

4.6 Ερευνητικό εργαλείο

Ως τεχνική συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και συγκεκριμένα της ημι-δομημένης συνέντευξης. Και αυτό γιατί υπάρχει προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες, γεγονός που θα βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό την άμεση συλλογή των δεδομένων αφού θα ερωτηθούν σε βάθος για τις απόψεις τους, τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. (Τσιώλης, 2014)

Επίσης με την ημιδομημένη συνέντευξη δίνεται στον ερευνητή η ευχέρεια να τροποποιήσει ή ακόμη και να προσθέσει ερωτήσεις κατά την διάρκεια της συνέντευξης ώστε να επιτύχει τον σκοπό που έχει καθορίσει από την αρχή για την έρευνα. Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως οι συνεντεύξεις αυτού του τύπου επιτρέπουν στο συμμετέχοντα να εκφράσει αυτά που σκέφτεται και αυτά που πιστεύει ελεύθερα και σε βάθος χωρίς ενδοιασμούς. (Τσιώλης, 2014)

Το δείγμα ήταν 10 εκπαιδευτικοί που αυτό το διάστημα εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω skype, καθώς λόγω της κατάστασης που επικρατεί με τον covid 19 δεν δόθηκε η άδεια για είσοδο στα σχολεία.

Ο οδηγός συνέντευξης που δημιουργήθηκε περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και πέντε άξονες. Ο πρώτος άξονας, περιλαμβάνει γενικά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την ένταξη- συμπερίληψη των μαθητών με δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο, ο δεύτερος τον ρόλο του εκπαιδευτικού και ο τρίτος αναφέρεται στον θεσμό και την συμβολή της ΕΔΕΑΥ .Τέλος ο τέταρτος και πέμπτος άξονας αναφέρονται στον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και στις προτάσεις ή αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την καλύτερη διαχείριση των ζητημάτων ένταξης των μαθητών με προβλήματα μάθησης.(Ο οδηγός συνέντευξης βρίσκεται στο Παράρτημα)

Κεφάλαιο 5^ο

Συλλογή και σχολιασμός αποτελεσμάτων

5.1 Συλλογή δεδομένων και διεξαγωγή συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσα στον Δεκέμβριο του 2021. Κατά την προσπάθεια να εντοπιστεί το δείγμα, υπήρξαν αρκετές δυσκολίες. Λόγω της κατάστασης που επικρατεί με τον covid 19 δεν επιτρεπόταν η είσοδος στα σχολεία για αυτό και οι 10 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της τηλεφωνικά.

Αρχικά ενημερώθηκαν πως η συμμετοχή τους είναι εθελοντική. Επίσης ενημερώθηκαν για το απόρρητο και την διασφάλιση των προσωπικών τους στοιχείων καθώς και για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από τη διαδικασία της συνέντευξης ανά πάσα στιγμή εάν το επιθυμούν.

Αφού συναίνεσαν και οι 10 καθορίστηκε ο χρόνος που θα διεξάγονταν οι συνεντεύξεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν εξ'αποστάσεως μέσω του εργαλείου επικοινωνίας skype, λόγω covid, και χρησιμοποιήθηκε η ηχογράφηση μέσω του κινητού τηλεφώνου. Κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου 30 λεπτά. Πρώτα απ' όλα ρωτήθηκαν για τα δημογραφικά στοιχεία και στην συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στον οδηγό συνέντευξης.

Κατά την διάρκεια της απομαγνητοφώνησης για να διατηρηθεί η ανωνυμία στα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δόθηκε σε κάθε έναν ξεχωριστά ένας κωδικός. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν οι κωδικοί E1, E2, E3.E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 για τον κάθε έναν εκπαιδευτικό.

Επίσης στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση καθώς εστιάζει περισσότερο σε εκείνα τα μέρη που είναι πιο κλειστά στο αντικείμενο που διερευνάται και τα οποία επίσης απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Είναι μια μέθοδος ανάλυσης όπου οι ερευνητές έχουν πιο ενεργό ρόλο και αναπτύσσεται μία πιο στενή επαφή με τους ερωτώμενους. (Braun V & Clarke 2012).

5.2 Αποτελέσματα έρευνας

Εκπαιδευτικό προφίλ

Στην συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες είναι 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία. Όι 5 είναι γυναίκες και οι άλλοι 5 είναι άνδρες. Επίσης από τους 10 εκπαιδευτικούς οι 2 είναι έγγαμοι και είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Επίσης τα έτη προυπηρεσίας τους είναι: οι 2 εκπαιδευτικοί έχουν έως 3 έτη, ο 1 έως 4, οι 2 έως 6 έτη, 1 έως 8, 2 έως 12 ,1εκπαιδευτικός έως 16 και άλλος 1 έως 18.

Ακόμη από τους 10 εκπαιδευτικούς οι 6 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική εκπαίδευση, οι υπόλοιποι 3 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σχετικό με άλλες ειδικότητες ενώ 1 εκπαιδευτικός δεν κατέχει κάτι άλλο πέραν του βασικού τίτλου σπουδών. Τέλος όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα οι 7 έχουν παρακολουθήσει και σεμινάρια που αφορούσαν μαθησιακές δυσκολίες και ζητήματα ένταξης.

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ένταξη μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατανοούν την έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και τον βαθμό με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Όλες οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί έμοιαζαν αρκετά μεταξύ τους. Και οι δέκα απαντήσεις συμφωνούσαν πως οι μαθησιακές δυσκολίες είναι διαταραχές που οφείλονται κυρίως σε δυσκολία στην έκφραση του προφορικού και γραπτού λόγου και επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ένταξη των μαθητών.

Συγκεκριμένα η Ε1 είπε: « *οι μαθησιακές δυσκολίες νομίζω σχετίζονται με την δυσκολία ενός παιδιού στην ανάγνωση, την γραφή, την αριθμητική...*»

Η Ε3 ανέφερε: «νομίζω πως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν να κάνουν κυρίως με την δυσκολία ενός μαθητή να χρησιμοποιήσει τον γραπτό και προφορικό λόγο για να εκφραστεί»

Η Ε4 : «η δυσκολία στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων και η δυσκολία στην οργάνωση της γραπτής και ομιλούμενης γλώσσας»

Ο Ε10: «μαθησιακές δυσκολίες είναι διαταραχές οι οποίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου και το παιδί δεν μπορεί να διαβάσει, να γράψει σωστά και δυσκολεύεται πολύ στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας»

Ως προς το ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται τον όρο ένταξη- συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να ξεχωρίζουν με σαφήνεια τους δύο αυτούς όρους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η ένταξη και η συμπερίληψη έχουν να κάνουν με ένα σχολείο που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως χωρίς διακρίσεις και εμπόδια και κάποιοι άλλοι απάντησαν ότι έχουν να κάνουν με την συνεχή αλληλεπίδραση και συνύπαρξη των μαθητών με προβλήματα μάθησης με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους και η αποδοχή τους από αυτά. Μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν:

Η Ε2: «η ένταξη και συμπερίληψη πιστεύω πως έχει να κάνει με τα ίσα δικαιώματα που θα πρέπει να έχουν όλοι οι μαθητές στην εκπαίδευση,... ίσες ευκαιρίες.»

Ενώ η Ε3 ανέφερε: «ο αλληλοσεβασμός,η πλήρης αποδοχή από τους συμμαθητές τους»

Η Ε4: «...να μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης και να αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους»

Ο Ε6: «να μπορούν να λειτουργούν μέσα στην τάξη χωρίς διακρίσεις με ένα σωστό και οργανωμένο πρόγραμμα που θα έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός του τμήματος»

Ο Ε9: «...η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Ο Ε10: « να μπορεί ένα παιδί να συμμετέχει στην ομάδα και να μην είναι αποκομμένο από αυτή. Να γίνει ένα με την ομάδα»

Όσον αφορά τα κυριότερα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα έχουν να αντιμετωπίσουν παράλληλα το bullying και την απόρριψη των συμμαθητών τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε κοινωνική αποξένωση και αποκλεισμό. Και κάποιοι θεωρούν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερο ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοσωματικά προβλήματα καθώς και συναισθηματικές διαταραχές.

Πιο συγκεκριμένα η Ε1 ανέφερε: «Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ο σχολικός εκφοβισμός, το bullying δηλαδή»

Η Ε2: «καθημερινά θα έλεγα καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε πολλά περιστατικά με μαθητές που κοροιδεύουν ο ένας τον άλλον»

Ενώ η Ε3 ανέφερε: «έχουμε να αντιμετωπίσουμε δύσκολες καταστάσεις μαθητών οι οποίοι σχολιάζουν με αρνητικό τρόπο κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν τα άλλα παιδιά. Πολλές φορές τα παιδιά είναι πολύ σκληρά».

Η Ε5: «είχα μαθητή ο οποίος παρουσίασε ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Είχε πολύ άγχος, ήταν απομονωμένος από τους συμμαθητές του και εκδήλωνε επιθετική συμπεριφορά. Έμπλεκε συνέχεια σε καβγάδες.»

Ο Ε7 είπε: « μητέρα μαθήτριάς μου είχε αναφέρει ότι παραπονιόταν συνεχώς ότι την πονά το κεφάλι και η κοιλιά της ... έβρισκε συνέχεια δικαιολογίες για να μην έρχεται στο σχολείο».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τα εργαλεία - πρακτικές που χρησιμοποιεί για την καλύτερη διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στον εντοπισμό των δυσκολιών και στην κατάλληλη υποστήριξη του ίδιου του μαθητή.

Συγκεκριμένα η E1 ανέφερε: « ο ρόλος μας είναι να εντοπίσουμε τις δυσκολίες του μαθητή και να δουλέψουμε πάνω σε αυτές με διάφορους τρόπους»

Η E3: «υποστηρίζουμε τον μαθητή και προσπαθούμε να τον επιβραβεύουμε κάθε φορά που ολοκληρώνει κάτι με επιτυχία»

Η E4 : « ο ρόλος μας πιστεύω είναι να επιλέγουμε το κατάλληλο διδακτικό υλικό με βάση τις ανάγκες των μαθητών μας»

Η E5: «χρησιμοποιώ κυρίως την μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.... Διαμορφώνω τις ασκήσεις, χρησιμοποιώ κυρίως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής...»

Ο E6: «δουλεύω με την μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές πιο ενεργητική και θετική στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία»

Ο E7 : « χρησιμοποιώ τεχνικές όπως πίνακες, διαγράμματα, κ.ά»

Ο E8: «προσπαθώ πάντα να επιβραβεύω τους μαθητές μου και να κάνω θετικά σχόλια ώστε να τους ενθαρρύνω να μην εγκαταλείψουν την προσπάθειά τους»

Ο E9 : «το οπτικό ακουστικό υλικό που χρησιμοποιώ με έχει βοηθήσει αρκετά αφού τραβά περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών»

Ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ

Όσον αφορά τον θεσμό της ΕΔΕΑΥ και συγκεκριμένα ποιος είναι ο σκοπός της και πώς συμβάλλει στην ένταξη και συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν πως η ΕΔΕΑΥ στοχεύει στην ανίχνευση των προβλημάτων μάθησης των μαθητών και στην παραπομπή τους στα αρμόδια ΚΕΔΔΥ για την αξιολόγησή τους.

Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Ε3 ανέφερε: «σκοπός της ΕΔΕΑΥ είναι η ανίχνευση των προβλημάτων μάθησης των μαθητών και η υποστήριξή τους μέσω ατομικών συνεδριών».

Ο Ε6 είπε: *όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα η ΕΔΕΑΥ αναλαμβάνει να διαμορφώσει ένα ατομικό τριμηνιαίο πρόγραμμα με στόχους για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσουν τον μαθητή μέσα στην τάξη του.»*

Ο Ε8: *«σκοπός της είναι η ένταξη των μαθητών στην τυπική εκπαίδευση και η διαχείριση των δυσκολιών τους»*

Ο Ε9: *«η ΕΔΕΑΥ παραπέμπει τους μαθητές στα ΚΕΔΔΥ και αφού γίνει η διάγνωση μπορούμε και εμείς μετά να χειριστούμε κατάλληλα τον μαθητή»*

Ο Ε10: *«η ΕΔΕΑΥ είναι αρμόδια για την παραπομπή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα ΚΕΔΔΥ ώστε να αξιολογηθούν και να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες.»*

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

Όσον αφορά τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην διαχείριση και αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών οι απαντήσεις που δόθηκαν από την πλειοψηφία, κινούνταν στο ίδιο πλαίσιο, δηλαδή ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι υποστηρικτικός και συμβουλευτικός. Ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο συνδετικός κρίκος που ενώνει το σχολείο με την οικογένεια των μαθητών και έχει ως κύριο στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών σε ένα σχολείο που θα είναι αποδεκτοί όλοι οι μαθητές χωρίς διακρίσεις.

Ενώ οι δύο εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν στο ότι ο κοινωνικός λειτουργός έχει ως πρώτη και κύρια αρμοδιότητα να παραπέμψει τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στα ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση.

Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός Ε2 ανέφερε: *«ένας κοινωνικός λειτουργός συμβουλεύει και υποστηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά πολύ περισσότερο συμβουλεύει την οικογένεια για τους τρόπους με τους οποίους θα διαχειριστεί τα προβλήματα.»*

Ενώ η Ε4 ανέφερε: *«περισσότερο θεωρώ ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι να επικεντρωθεί στους παράγοντες εκείνους που δυσκολεύουν την ομαλή ένταξη των μαθητών και παράλληλα να φέρνει σε επαφή το σχολείο με το οικογενειακό περιβάλλον ώστε να δουν από κοινού πως θα βοηθήσουν τους μαθητές.»*

Ο Ε6 είπε: *«ο κοινωνικός λειτουργός συνεργάζεται με το υπόλοιπο προσωπικό και συγκεκριμένα με τον ψυχολόγο για να παραπέμψουν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα ΚΕΣΥ ώστε να αξιολογηθούν.»*

Όσον αφορά το ερώτημα που αφορά την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον κοινωνικό λειτουργό στο σχολείο και οι δέκα απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον, αφού όλοι συμφώνησαν στο ότι έχουν πολύ καλή συνεργασία μεταξύ τους.

Η Ε3 είπε: *«συνεργαζόμαστε καθημερινά χωρίς πρόβλημα και ο ένας βοηθάει τον άλλο με τις γνώσεις και την εμπειρία του»*

Η Ε5 ανέφερε: *«πολύ καλή συνεργασία....συζητάμε και βρίσκουμε από κοινού τρόπους και μεθόδους που θα μας βοηθήσουν στην καλύτερη διαχείριση των μαθητών με προβλήματα μάθησης.»*

Ο Ε6 είπε: *«έχω ζητήσει την συμβουλή του κ πραγματικά με βοήθησε σε μεγάλο βαθμό σε ένα δύσκολο περιστατικό που έπρεπε να αντιμετωπίσω μέσα στην τάξη.»*

Και ο Ε8: «έχω πάρει αρκετές γνώσεις από την συνεργασία μου με τους κοινωνικούς λειτουργούς και βοηθήθηκα πάρα πολύ μέσω των δραστηριοτήτων και των προγραμμάτων που κάναμε από κοινού στην τάξη»

Ο Ε10: «είχαμε καλή συνεργασία και κοινή πορεία. Ποτέ δεν ήρθαμε σε σύγκρουση».

Προτάσεις εκπαιδευτικών

Ως προς τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού ως προς τον τρόπο που διαχειρίζονται τους μαθητές με προβλήματα μάθησης οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ γενικά και πρότειναν την τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών σε όλα τα σχολεία και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε μόνιμες θέσεις και όχι ως αναπληρωτές. Επίσης θεωρούν πολύ σημαντικό να μειωθεί ο αριθμός των σχολείων τα οποία επισκέπτονται. Με το να είναι σταθεροί σε ένα σχολείο θα μπορέσουν να χτίσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές, και να διαχειρίζονται καλύτερα τα προβλήματα που τους απασχολούν.

Συγκεκριμένα η Ε2 είπε: «θεωρώ πως όλα τα σχολεία θα πρέπει να στελεχωθούν με ειδικό προσωπικό και συγκεκριμένα κοινωνικούς λειτουργούς»

Η Ε4: «οι κοινωνικοί λειτουργοί να προσλαμβάνονται ως μόνιμοι και όχι ως αναπληρωτές»

Ο Ε6: «να έχουν μια σταθερή βάση...να μην πηγαίνουν από σχολείο σε σχολείο»

Ο Ε7: «να επιλέγονται οι ίδιοι κοινωνικοί λειτουργοί... κάθε χρόνο έρχεται και διαφορετικός κοινωνικός λειτουργός και πρέπει να χτιστεί ξανά σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές από την αρχή»

Ο Ε8: «να μειωθεί ο αριθμός των σχολείων που πρέπει να επισκέπτονται»

5.3 Συμπεράσματα- Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν κατά την διαδικασία της ανάλυσης των συνεντεύξεων που έδωσαν οι δέκα εκπαιδευτικοί.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με βάση την προσωπική τους εμπειρία και τα προσωπικά τους βιώματα, σχετικά με τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην διαχείριση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα. Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική προσέγγιση και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη(ημιδομημένη).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και τον βαθμό που αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολείο. Οι περισσότεροι κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή και έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τα μαθησιακά προβλήματα.

Τώρα, όσον αφορά τον όρο ένταξη- συμπερίληψη, δεν φάνηκε να ξεχωρίζουν αρκετά αυτές τις έννοιες, καθώς με τις απαντήσεις τους έδωσαν πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Η πλειοψηφία αντιλαμβάνεται τις έννοιες αυτές ως την διαδικασία διαμόρφωσης ενός σχολικού πλαισίου το οποίο θα είναι ανοιχτό για όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις, με πλήρη σεβασμό στα δικαιώματά τους και κύριο σκοπό την κοινωνικοποίησή τους. Ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί έδωσαν την ερμηνεία ότι σχετίζεται με την συνύπαρξη όλων των παιδιών μέσα στην τάξη με ίσες ευκαιρίες για μάθηση ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και με ειδικό πρόγραμμα που θα είναι σχεδιασμένο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όλες αυτές οι αντιλήψεις συμφωνούν και με την βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2012), όταν αναφερόμαστε σε ενταξιακή εκπαίδευση, εννοούμε ότι θα πρέπει να έχουμε ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο και κύριοι στόχοι θα πρέπει να είναι ο αλληλοσεβασμός, η ενεργός συμμετοχή όλων των παιδιών και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, έχει διαφορετικές

ανάγκες οπότε το σχολείο και η κοινωνία οφείλουν να χαρακτηρίζονται από τον σεβασμό και την αποδοχή του άλλου. (Ζώνιου -Σιδέρη 2012)

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, οι απόψεις τους διαφοροποιήθηκαν στο ότι κάποιοι θεωρούν ότι προκαλούνται ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές στα παιδιά ενώ κάποιοι άλλοι ότι οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν κοινωνικά προβλήματα όπως είναι το bullying και η κοινωνική απομόνωση. Οι απόψεις αυτές ταυτίζονται και με την βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, ο Σακκάς (2002), ανέφερε πως πολλοί μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζουν έντονο στρες, απογοήτευση, χαμηλή αυτοπεποίθηση, βίαιη συμπεριφορά και γενικότερα βιώνουν κοινωνική απομόνωση. Επίσης οι απόψεις τους ταυτίζονται και με τους Kaufmann , Mazzocco, et al(2013) οι οποίοι, υποστήριξαν ότι τα μαθησιακά προβλήματα αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τον σχολικό εκφοβισμό(bullying), και ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα κινδυνεύουν σε διπλάσιο ποσοστό να πέσουν θύματα εκφοβισμού απ ότι οι συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν κανένα θέμα.

Όσον αφορά τον ρόλο τους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την διαχείριση μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, οι απαντήσεις κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο με κοινό στόχο τον ίδιο τον μαθητή και την υποστήριξή του. Δηλαδή η πλειονότητα του δείγματος ανέφερε πως ο ρόλος τους είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών και η υποστήριξή τους και χρησιμοποιούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι απόψεις αυτές ταυτίζονται με την βιβλιογραφία και συγκεκριμένα με τον Στάθη(2006), ο οποίος ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα του κάθε μαθητή, τους παραπέμπουν για αξιολόγηση και ύστερα υποστηρίζουν τους μαθητές μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Διαμορφώνοντας δηλαδή τις ασκήσεις και το υλικό με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητές από όλους τους μαθητές και μέσα από τη δημιουργία ομάδων επιτυγχάνεται η ολόπλευρη προσαρμογή των παιδιών στο κοινό σχολικό περιβάλλον και η συνεργασία. (Στάθης,2006)

Ως προς το ερώτημα που αφορά τον θεσμό της ΕΔΕΑΥ και την συμβολή της στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέδειξαν πως η ΕΔΕΑΥ στοχεύει στην ανίχνευση των προβλημάτων μάθησης, την διάγνωση και την αξιολόγησή τους και γενικότερα στην υποστήριξη των μαθητών αυτών ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Επίσης ανέφεραν πως συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών αφού αναγνωρίζει τις δυσκολίες και σε συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό βρίσκει τρόπους επίλυσης. Σύμφωνα με τον νόμο 4115/2013, ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ βοηθά να ενσωματωθούν και να ενταχθούν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης στην τυπική εκπαίδευση, στηριζόμενη στην βασική έννοια του μη αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρίες από την τυπική εκπαίδευση. (ΦΕΚ24 τ.Α'.30-01-2013)

Όσον αφορά τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού συμφωνούν πως είναι απαραίτητος, αφού συνδέει το σχολείο με την οικογένεια του μαθητή, βοηθά στο να βρεθούν τρόποι βελτίωσης των δυσκολιών και παραπέμπει τους μαθητές στα ΚΕΔΔΥ. Επίσης, δεν ανέφεραν κανένα πρόβλημα στην μεταξύ τους συνεργασία. Σε έρευνα του Μαλαδένη(2013), επιβεβαιώνεται, ότι ο ρόλος που αναλαμβάνει ο κοινωνικός λειτουργός είναι να κατανοήσει σε βάθος την σχέση παιδιού και οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και να επικεντρώνεται κυρίως σε εκείνους τους παράγοντες(οικογένεια, κοινωνία) που δυσκολεύουν την πρόσβαση στο σχολείο και επηρεάζουν την ομαλή σχολική φοίτηση και επίδοση των μαθητών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν με αυτή την άποψη αφού θεωρούν πως ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο κρίκος που συνδέει το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών, παραπέμπει τους μαθητές για αξιολόγηση και βοηθά στο να ενεργοποιήσει την κοινότητα σχετικά με ζητήματα ένταξης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα.

Τέλος όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την μεταξύ τους συνεργασία, σύμφωνα και με την Κατσαμά(2016), ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών είναι να παρέχουν υποστήριξη και βοήθεια στο εκπαιδευτικό τους έργο , ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες των μαθητών και να επικρατεί ένα θετικό κλίμα ασφάλειας και υποστήριξης. Από την άλλη, και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιθυμούν την συνεργασία και τις συναντήσεις μαζί τους σχετικά με ζητήματα που αφορούν τους μαθητές τους.(Κατσαμά, 2016)

Τέλος ως προς τις προτάσεις που έχουν να προτείνουν, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εστιάζονται στην πρόσληψη κοινωνικών λειτουργιών σε όλα τα σχολεία της χώρας σε οργανικές θέσεις και όχι ως αναπληρωτές και η μείωση των σχολικών μονάδων που έχει την ευθύνη ένας κοινωνικός λειτουργός. Με αυτό τον τρόπο ο κοινωνικός λειτουργός θα μπορεί να επικεντρώνεται καλύτερα στο έργο του και αυτή η σταθερότητα θα οδηγήσει στο να αναπτυχθεί ένα ιδιαίτερο κλίμα ασφάλειας και συνεργασίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Επίσης με τους μαθητές θα δημιουργηθεί μια στενότερη καθημερινή επαφή και θα ενισχυθεί η εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρχει απέναντι στον κοινωνικό λειτουργό. Γενικότερα θα υπάρχει ένας κοινός άξονας μεταξύ όλου του προσωπικού που θα στοχεύει στην βελτίωση και αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ώστε να τους βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στην ένταξή τους στο σχολείο και γενικότερα καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- ❖ Αγαλιώτης Ι (2013). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- ❖ Αργυρακούλη Ε (2011). *Συναισθηματικές δυσκολίες: συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια*. Αθήνα: Πεδίο
- ❖ Δερμιτζάκης Μ, Ιωαννίδης Β (2004). *Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Τιμητικός Τόμος καθηγητή Λουκά Σπάρου
- ❖ Δημοπούλου – Λαγωνίκα(2013). *Μεθοδολογία κοινωνικής εργασίας: Μοντέλα Παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος
- ❖ Ευσταθίου Μ (2011). Κέντρα ενταξιακής αξιολόγησης και Παιδαγωγικής υποστήριξης των ΑμΑ και των ΑμεΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θέματα ειδικής αγωγής σελ 11-37
- ❖ Ευσταθίου Μ (2015). *Η Διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- ❖ Ζαφειροπούλου Μ- Καλαντζή-Αζίζι Α. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ❖ Ζώνιου-Σιδέρη Α (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τόπος
- ❖ Ζώνιου-Σιδέρη Α (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο

- ❖ Heward W.L.(2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.(Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος). Αθήνα: Τόπος
- ❖ Καλλινικάκη Θ (1998). *Κοινωνική Εργασία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ❖ Καλλινικάκη Θ (2011). Εισαγωγή στην θεωρία και την πρακτική της κοινωνικής εργασίας. Αθήνα: Τόπος
- ❖ Κανδυλάκη Α (2001). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία: Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης*, Αθήνα: Μετασπουδή
- ❖ Καρπαθίου Ε (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες τύπου δυσλεξίας:για εκπαιδευτικούς και γονείς*.Αθήνα: Σαββάλας
- ❖ Κασσέρη Ζ (2014). *Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών και παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος
- ❖ Κατσαμά Ε (2016).*Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος
- ❖ Κυριαζή Ν (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ❖ Μαλαδένης Π (2013). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο και τις δεξιότητες των κοινωνικών λειτουργών*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- ❖ Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α(2011). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- ❖ Μαρκοβίτης Μ - Τζουριάδου Μ (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- ❖ Mason J.(2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Επιστημονική Επιμέλεια :Νότα Κυριαζή. Αθήνα: Πεδίο
- ❖ Νόμος 1566/1985(1985).Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167, τ.Α', 30-09-1985, σ.2547-2612

- ❖ Νόμος 2817/2000 (2000). Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ΦΕΚ 78, τ.Α', 14-03-2000, σ.1565-1604
- ❖ Νόμος 3699/26-9-2008(2008). «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ΦΕΚ.199 , τ.Α' 2-10-2008, σ.3499-3520
- ❖ Νόμος 4115/2013(2013). Οργάνωση και λειτουργία ιδρύματος νεολαίας και δια βίου μάθησης και εθνικού οργανισμού πιστοποίησης προσόντων και επαγγελματικού προσανατολισμού και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ24 τ.Α'.30-01-2013, σ. 453-488
- ❖ Παναγιωτόπουλος Χ(2016). *Κοινωνική εργασία και σχολείο-Εφαρμοσμένες Διεπιστημονικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Ίων
- ❖ Παντελιάδου Σ (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- ❖ Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ(2007). *Μαθησιακές δυσκολίες:Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα
- ❖ Παπαδάτος Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg
- ❖ Πέννα Α.(2014). *Η μετάβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό ενταξιακό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (επιμ.) Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Θεσ/νίκη: Δίσιγμα
- ❖ Πιλήσης Θ (2011). *Η σχολική κοινωνική εργασία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις προκλήσεις και προβληματισμοί*. Αθήνα: Πεδίο
- ❖ Πολυχρόνη Φ (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο

- ❖ Πολυχρονοπούλου Στ (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες- Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, τόμος Α', Αθήνα: Γρηγόρης
- ❖ Πόρποδας Κ (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*, Πάτρα: έκδ. του συγγραφέα
- ❖ Σακκάς Β (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Άτραπος
- ❖ Σούλης Σ-Γ (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α. Αθήνα: Δάρδανος
- ❖ Σταθόπουλος Π (2005). *Κοινωνική εργασία*. Αθήνα: Παπαζήση
- ❖ Τζιβινίκου Σ (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- ❖ Τζουριάδου Μ (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες-θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- ❖ Τρίγκα-Μερτίκα Ε.Δ (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες, γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες -Δυσλεξία* . Γρηγόρη
- ❖ Τσιώλης Γ (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- ❖ Φλωράτου Μ (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Οδυσσεάς
- ❖ Χριστιανόπουλος Κ.(2012). *Κλινικό εγχειρίδιο Ψυχιατρικής παιδιών και εφήβων*. Θεσ/νίκη: Προμηθεύς

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- ❖ Braun V & Clarke V (2012). *Thematic analysis. In H.Cooper, (Ed), APA Handbook of Research Methods in Psychology.* Washington:American Psychological Association
- ❖ Dohla D. & Heim S.(2015). *Developmental Dyslexia and Dysgraphia : What can we learn from the One about the Other?* Front Psychol
- ❖ Dulmus C (2012).*Social work fields of practice:Historical Trends, Professional Issues and future opportunities.* Indianapolis :Wiley
- ❖ Kaufmann L, Mazzocco M, Dowker A, Aster M et al (2013). *Dyscalculia from a developmental and differential perspective.* Front Psychol

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο
2. Ηλικία
3. Οικογενειακή κατάσταση
4. Ειδικότητα
5. Πόσα χρόνια εργάζεστε στον τομέα αυτό ;
6. Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;
7. Έχετε πραγματοποιήσει άλλες σπουδές εκτός από αυτές του βασικού σας πτυχίου όπως μεταπτυχιακό, διδακτορικό κλπ; Σε ποιον τομέα;

Άξονας 1

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ένταξη μαθητών

1. Ποιες ορίζετε ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και πώς επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών;
2. Πώς ερμηνεύετε τον όρο ένταξη- συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
3. Ποια θεωρείτε πως είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

Άξονας 2

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

1. Ποιος είναι ο ρόλος σας στη διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
2. Ποια εργαλεία ή πρακτικές χρησιμοποιείτε για την καλύτερη διαχείριση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

Άξονας 3

Ο θεσμός της ΕΔΕΑΥ

1. Ποιος θεωρείτε πως είναι ο σκοπός συγκεκριμένων επιτροπών , όπως είναι η ΕΔΕΑΥ, στην γενική εκπαίδευση;
2. Ποια θεωρείτε πως είναι η συμβολή της ΕΔΕΑΥ στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

Άξονας 4

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού

1. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην διαχείριση και αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας με τον κοινωνικό λειτουργό στο σχολείο;

Άξονας 5

Προτάσεις εκπαιδευτικών

1. Θεωρείτε ότι χρειάζεται να πραγματοποιηθούν αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί διαχειρίζονται τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

2. Ποιες είναι οι προτάσεις σας σχετικά με το ρόλο των κοινωνικών λειτουργών στην καλύτερη διαχείριση των ζητημάτων ένταξης και μαθησιακών δυσκολιών;