

Ειδική Αγωγή - Μαθησιακές Δυσκολίες και ρόλος Εκπαιδευτικού

Αννα-Μαρία Καρακωνσταντίνου

ΠΕ02 Ειδικής Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου
anna_karakon@windowslive.com

Εμμανουήλ Κόνσολας

Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού
Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου
konsolas@rhodes.aegean.gr

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα εκπαιδευτικά δρώμενα χρησιμοποιείται ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες, δηλώνοντας, με αυτόν τον τρόπο, τις σοβαρές ή και ειδικές δυσκολίες που εμφανίζει ένας αριθμός μαθητών στην απόκτηση βασικών σχολικών γνώσεων ή δεξιοτήτων γραμματισμού. Υπάρχει μία διάκριση των παιδιών, όσον αφορά τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Συνήθως, διακρίνονται τρεις ομάδες. Αρχικά, στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι έχουν κάποιο νοητικό έλλειμμα. Στη δεύτερη ομάδα, ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία, ενώ, τέλος, στην τρίτη και τελευταία ομάδα, ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η μαθησιακή τους διαδικασία. Ωστόσο, στο σημερινό σχολείο και αναλόγως της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέχρι κάποιο βαθμό κάποιες μορφές μαθησιακών δυσκολιών. Μπορεί αυτή η θετική ροπή των πραγμάτων να οφείλεται στην ερευνητική αλλά και στην κλινική εμπειρία στον χώρο, αλλά και στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Οι στρατηγικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται στο σύγχρονο σχολείο απευθύνονται στο σύνολο των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά. Σημαντικό ρόλο στον σωστό χειρισμό της κατάστασης διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, όπου ο ρόλος του είναι ουσιαστικός και καθοριστικός. Έχοντας την απαιτούμενη κατάρτιση αλλά και περιθώρια πρωτοβουλίας, μπορεί να συνδράμει, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά, αρχικά, στην ύπαρξη υγιούς και φιλικού, συνάμα, ομαδικού κλίματος στη σχολική αίθουσα και, από την άλλη, στην ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών που φέρουν μαθησιακές δυσκολίες. Το σχολείο των προηγμένων χωρών του κόσμου προωθεί το συμπεριληπτικό σχήμα του «ενός σχολείου για όλους». Με την αντίληψη αυτή, φιλοξενεί το σύνολο των μαθητών με ιδιαιτερότητες στη μαθησιακή τους κουλτούρα. Συνεπώς, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια της γλώσσας, αφού αποτελεί βασικό κώδικα επικοινωνίας του μαθητή στο περιβάλλον του σχολείου αλλά κι έξω από αυτό.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, ειδική αγωγή, εκπαίδευση, εκπαιδευτικός.



➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως εκείνες που παρουσιάζονται με δυσκολία στην κατανόηση και χρήση της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής. Οι δυσκολίες αυτές παρουσιάζονται μεμονωμένες και ξαφνικά, χωρίς να υπάρχουν περιβαλλοντικά αίτια και με φυσιολογική νοημοσύνη. Ο ορισμός αυτός προϋποθέτει την ύπαρξη διετούς διαφοράς ανάμεσα στο αναμενόμενο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και το επίπεδο της επίδοσής του. Περιλαμβάνουν α) τη Διαταραχή της ανάγνωσης, που αντιστοιχεί στη γνωστή μας δυσλεξία, β) τη Διαταραχή της αριθμητικής, γ) τη Διαταραχή της γραπτής έκφρασης, δ) τη Δυσορθογραφία.

Στην Ελλάδα, ο νόμος 2817 του 2000 στο πρώτο άρθρο, κάνει λόγο για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, «που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται, εκτός των νοητικά υστερούντων, των οπτικά, ακουστικά και κινητικά αναπήρων, των συναισθηματικά και κοινωνικά διαταραγμένων, και όσα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου, ομιλίας, όσα παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία. Έτσι, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκλαμβάνονται ως μία ξεχωριστή ομάδα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κανδαράκης, 2004).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, επομένως, είναι η έκφραση μιας δυσλειτουργίας, που χαρακτηρίζει ένα άτομο από τη γέννησή του και διαρκεί δια βίου. Δεν εμφανίζονται ξαφνικά και δεν θεραπεύονται με την έννοια της απόλυτης ίασης με καμία μέθοδο, ιατρική ή άλλη, σύμφωνα με τα σημερινά επιστημονικά δεδομένα. Αντιμετωπίζονται, βέβαια, με μεγάλη επιτυχία, με εκπαιδευτικές μεθόδους, με την έννοια ότι τα συμπτώματα τα οποία ταλαιπωρούν τα δυσλεκτικά άτομα και τα εμποδίζουν να λειτουργήσουν στο σχολείο με άνεση μπορούν, με τον χρόνο και την ειδική εκπαίδευση, να ελαχιστοποιούνται (Μαυρομμάτη, 2004).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο σχολικό πλαίσιο και οι στάσεις του για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ασκούν σημαντική επίδραση στην επιτυχία της συμπερίληψης (Cook, 2001).

➤ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ορισμός

Το θέμα και ο ορισμός της Ειδικής Αγωγής έχουν απασχολήσει, κατά καιρούς, τους επιστήμονες και τους θεωρητικούς. Ο λόγος είναι ότι δεν υπήρχε ένας συγκεκριμένος ορισμός που να συμπεριλαμβάνει όλες τις απόψεις και όλες τις μορφές αναπηρίας που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τα αντίστοιχα μέτρα λήψης.

Η S. Tomlinson (1986) ορίζει την Ειδική Αγωγή, προχωρώντας σε μία κοινωνιολογική προσέγγιση: «Η Ειδική Αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τις ωφέλειες που αποφέρει σε μία αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα μαζικό και



ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς, επίσης, και με βάση τις ωφέλειες που αποκομίζουν το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό ειδικών που αναμειγνύονται στον τομέα αυτό».

Σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη, ο ορισμός που δίνεται για την Ειδική Αγωγή αναφέρει «Ειδική Αγωγή σημαίνει την ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση, που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μειονεξίες. Πιο αναλυτικά, η Ειδική Αγωγή είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών, που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 1989).

Επίσης, ο πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για την Ειδική Αγωγή, Ph. Lamoral (1993), δίνει τον εξής ορισμό: «Ειδική εκπαίδευση δεν πρέπει να ορίζεται πλέον από την άποψη του χώρου στον οποίο αυτή υλοποιείται, αλλά περισσότερο από την άποψη των αναγκών του παιδιού που σχεδιάζει να αντιμετωπίσει. Το να είναι κάποιος μειονεκτικός ή όχι δεν εξαρτάται μόνο από την αναπηρία του, αλλά, επίσης, από το σχολικό σύστημα και την κοινωνία στην οποία ζει. Εναπόκειται σ' εμάς ο ορισμός της εκπαιδευτικής βοήθειας, που θα πρέπει να προσφέρεται σε όσους έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες».

Επομένως, η Ειδική Αγωγή αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όμως, ποια θεωρούνται ως άτομα με ειδικές ανάγκες; Αποτελεί ένα ερώτημα με ποικίλες απαντήσεις, καθώς ο καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά την έννοια ειδικές ανάγκες ή αναπηρία.

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα σύμπλοκο θέμα, που παρά την προφανή πολυεπιστημονική φύση του, ο παιδίατρος μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο στη διερεύνηση των αιτιών και την αντιμετώπισή τους. Τελευταία, υπάρχει μια αυξανόμενη απαίτηση από τους παιδίατρος για τις ανάγκες των παιδιών που έχουν ανεπαρκή επίδοση στο σχολείο. Υπολογίζεται ότι το 5% των επισκέψεων σε παιδίατρο αφορά μαθησιακά προβλήματα.

Η διατύπωση ενός ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα δυσχερής, επειδή αυτές δεν αποτελούν σαφή νοσολογική οντότητα με τυπικά χαρακτηριστικά και συμπτώματα. Θα μπορούσαμε να τις ορίσουμε ως «διαταραχές ποικίλης αιτιολογίας και παθογένειας με κοινό χαρακτηριστικό τη μειωμένη σχολική επίδοση του παιδιού» (Θωμαΐδου, Μακρή, Πουρναρά, Πουρούκος, Μπακούλα, 1994). Διακρίνονται στις α) μη ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και β) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μη ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε οργανικά, εκπαιδευτικά ή περιβαλλοντικά αίτια και περιλαμβάνουν όλες τις διαταραχές που προκαλούν μόνιμο έλλειμμα στη λειτουργία του εγκεφάλου. Ο όρος περιλαμβάνει τη διανοητική καθυστέρηση, επίκτητες διαταραχές (π.χ. κρανιοεγκεφαλική κάκωση), διαταραχές που αφορούν στον συντονισμό της κινητικότητας, αισθητηριακές διαταραχές, χρόνια νοσήματα, κοινωνικές-ψυχολογικές διαταραχές, καθώς και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητας (Διακάκης, 2005).



Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να αποδοθούν σε οργανικά, εκπαιδευτικά ή περιβαλλοντικά αίτια και, σύμφωνα με τον τελευταίο ευρέως αποδεκτό ορισμό, είναι «γενικός όρος που αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντική δυσκολία στην κατανόηση του λόγου, στην ανάγνωση, στη γραφή, στον συλλογισμό ή στα μαθηματικά. Αν και οι διαταραχές μάθησης μπορεί να παρατηρηθούν, συγχρόνως, με άλλες καταστάσεις που προκαλούν μειονεξίες (όπως, π.χ αισθητηριακές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή ψυχολογικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικά αίτια, εντούτοις, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των καταστάσεων αυτών» (Διακάκης, 2005).

Ο ορισμός του Kirk (1972, όπως παρατίθεται στη Τζουριάδου, 2008), ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children, αναφέρει ότι τα «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου». Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.ά.

Σύμφωνα με τον Ν. 941/1977 των Η.Π.Α., μία μαθησιακή δυσκολία «σημαίνει μια ανεπάρκεια σε μια ή περισσότερες από τις βασικές 39 ψυχολογικές διαδικασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να οφείλεται σε κάποια 'ατελή' ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και εξελικτική αφασία. Ο όρος δεν περιλαμβάνει εκείνα τα παιδιά, των οποίων το πρόβλημα μάθησης είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχεται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2007).

Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο Αναγνωστόπουλος (2001) υποστηρίζει ότι μπορούμε, σε γενικές γραμμές, να κατηγοριοποιήσουμε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στις επόμενες τρεις κατηγορίες:

- **1η κατηγορία:** παιδιά των οποίων οι δυσκολίες οφείλονται στη νοητική τους καθυστέρηση.
- **2η κατηγορία:** παιδιά των οποίων η σχολική τους δυσκολία οφείλεται, πρωτίστως, στις συναισθηματικές τους διαταραχές.
- **3η κατηγορία:** παιδιά με ειδικές αναπτυξιακές μαθησιακές διαταραχές, οι οποίες θεωρείται ότι οφείλονται, κυρίως, σε ανωμαλίες της γνωστικής διαδικασίας, που αποδίδονται σε δομικές - λειτουργικές διαταραχές του νευρικού συστήματος.

Σύμφωνα με τους Παπαδομαρκάκη και συν. (2011), υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες αναπτύσσονται παρακάτω:

α) **Εξελικτικές δυσκολίες λόγου και ομιλίας.** Στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται μαθησιακές δυσκολίες που περιλαμβάνουν προβλήματα άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου.



β) **Εξελικτικές δυσκολίες ακαδημαϊκής επίδοσης.** Στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες γραφής και οι δυσκολίες στα μαθηματικά.

Στρατηγικές Παρέμβασης Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με τους Παπαδομαρκάκης και συν. (2011), ο εκπαιδευτικός οφείλει να προβεί στις παρακάτω ενέργειες, προκειμένου να συμβάλει στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

α) «Βάζει τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, κατά προτίμηση, στο πρώτο θρανίο και, κατά προτίμηση, με έναν καλύτερο συμμαθητή του για να τον βοηθάει.

β) Φροντίζει η θέση του να μη βλέπει προς το παράθυρο, γιατί διασπάται η προσοχή του.

γ) Δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και αποδοχής όλων των συμμαθητών.

δ) Προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής (σε κάποιες δραστηριότητες ο συγκεκριμένος μαθητής είναι ιδιαίτερα ικανός).

ε) Χρησιμοποιεί στήλες με επικεφαλίδες για παράθεση, σύγκριση ιδεών.

στ) Έχει υπόψιν του πάντα ότι ο σχολικός χρόνος δεν του είναι επαρκής.

ζ) Οι ερωτήσεις που υποβάλλει δε ζητούν πάντα λεπτομέρειες.

η) Δε δίνει έμφαση στα λάθη (προφορικά ή γραπτά).

θ) Αποφεύγει τις «περιπτώσεις» παρατηρήσεις.

ι) Κάνει πάντα κάποιο θετικό σχόλιο στο διορθωμένο γραπτό και αποφεύγει την απλή υπογραφή.

ια) Δεν ξεχνά ότι η λεπτομερής διόρθωση και οι αυξημένες παρατηρήσεις αποθαρρύνουν τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και, εν τέλει, στην οριστική εγκατάλειψη των προσπαθειών του.

ιβ) Δίνει μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο και όχι στην εμφάνιση-εικόνα του γραπτού.

ιγ) Αφιερώνει χρόνο για παροχή εξατομικευμένης βοήθειας.

ιδ) Δε φορτώνει τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες με υπερβολική γραφική εργασία.

ιε) Αναγνωρίζει και επαινεί κάθε φιλότιμη προσπάθειά του, ακόμα και στις περιπτώσεις που το αποτέλεσμα είναι φτωχό.

ιστ) Γνωρίζει ότι όταν οι οδηγίες δίνονται ατομικά διατηρείται η προσοχή του.

ιζ) Φροντίζει να μειώνει τους παράγοντες που ενδέχεται να αποσπάσουν την προσοχή του.

ιη) Δίνει βαρύτητα στην αντίληψη που είναι πιο δυνατή (ακουστική ή οπτική).

ιθ) Δέχεται τα γραπτά όσο κακογραμμένα, ανορθόγραφα ή ασυνάρτητα κι αν είναι.

κ) Δεν επιμένει μόνο στα προφορικά. Η εξάσκηση στη γραπτή εργασία είναι απαραίτητη.

κα) Σέβεται την ιδιαιτερότητα, χωρίς να τη «διατυμπανίζει» στην τάξη.

κβ) Δεν αφαιρεί βαθμούς, επειδή ο μαθητής δε θυμάται ονόματα, ημερομηνίες, χρονολογίες, αριθμούς, διαστάσεις ή την προπαίδια.



κγ) Ζητά από τους γονείς να τον πληροφορήσουν για τις συγκεκριμένες μαθησιακές ιδιαιτερότητες του μαθητή και για το πόρισμα της διαγνωστικής διαδικασίας σε ό,τι αφορά το σχολείο».

➤ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός της ειδικής τάξης πρέπει να έχει ειδική μετεκπαίδευση ή να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος και να έχει ενδιαφέρον και αγάπη για τα παιδιά αυτά. Η μετεκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική με οποιαδήποτε μορφή. Με τον νόμο 2817/2000 (άρθρα 3 και 4), καθορίζονται πλέον οργανωτικά θέματα προσωπικού ειδικής αγωγής, ο διορισμός, η υπηρεσιακή κατάσταση, καθώς, επίσης, το ειδικό εκπαιδευτικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Για την καλή λειτουργία της Ειδικής Αγωγής, βασικό ρόλο παίζει η έγκαιρη διάγνωση. Η διάγνωση γίνεται από επιστημονικές ομάδες, που υπάρχουν σε ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς. Επίσης, γίνεται από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με τους γονείς, ιδιαίτερα, στις περιπτώσεις επιλογής παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που εντάσσονται στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα των ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν αναπτυχθεί, αλλά επιδέχονται περαιτέρω βελτίωση. Δικαιολογία είναι ότι, σε όλες τις χώρες, κορμός των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι τα αναλυτικά προγράμματα των κανονικών τάξεων και σχολείων, στα οποία προσαρμόζονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες, κατάλληλα, κατά περίπτωση.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφοδιάζονται με ειδικά εκπαιδευτικά μέσα, όπως ακουστικά βαρηκοΐας, μαγνητόφωνα, ειδικά θρανία για σωματικά ανάπηρα παιδιά. Ειδικότερα, όμως, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές και κοινωνικές τάσεις, η αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να συντελείται με διακριτικότητα, μεθοδικότητα, κατανόηση και ευθύνη μέσα στο κανονικό σχολείο. Σχολείο, όμως, για όλους, χωρίς υποτιμητικές διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις και απλές συμπάθειες. Σχολείο που πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα κάθε παιδιού και να του προσφέρει αγωγή και εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού. Δηλαδή, η εξατομίκευση των αναγκών κάθε παιδιού πρέπει να εφαρμόζεται και στην Ειδική Αγωγή (Κυπριωτάκης, 1985).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής καλούνται να λειτουργήσουν συνεργατικά μεταξύ τους, αναπτύσσοντας μία σχέση εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, αλλά και με εξειδικευμένους ερευνητές, για να καθορίσουν το βέλτιστο διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν και τις πρακτικές που ενισχύουν την επίδοση των μαθητών με αναπηρίες. Η συλλογή των δεδομένων για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης σχετίζεται με εκτεταμένη παρατήρηση των δραστηριοτήτων στην τάξη, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές, σχολικές εργασίες στην τάξη και στο σπίτι και δείγματα από δοκιμασίες εξετάσεων (Mastropieri et al., 2005).

Ο σύγχρονος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού απαιτεί να μην είναι αυτός μόνο ψυχολόγος και εκπαιδευτικός τεχνολόγος αλλά και σχεδιαστής κατάλληλων προ-



γραμμάτων εκπαίδευσης, κοινωνιολόγος και γνώστης των παραμέτρων του πλαισίου, στο οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα (Deno, 1994). Έτσι, αυξάνονται οι πιθανότητες να οδηγήσει τον μαθητή στην κατάκτηση της όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητης διαβίωσης και στην ένταξή του στην κοινότητα. Ας δούμε, όμως, αναλυτικά τι σημαίνει αυτό και πόσο εφικτό είναι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 203–213.
- Deno, E. (1994). Special education as developmental capital revisited: A quarter century appraisal of meansversus ends. *The Journal of Special Education*, 27(4), 375-393.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). *Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges*, 40(5). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/10534512050400050201>
- Tomlinson, S. (1986). Special educational needs in the ordinary school. In A. Cohen & L. Cohen (Eds). *P.C.P. Education Series*. London: Sage Publications.
- Αναγνωστόπουλος, Κ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών διαταραχών. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 18(5), 457-465.
- Διακάκης, Π. (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Σύνοδα Προβλήματα Συμπεριφοράς σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας στη Ζάκυνθο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Ιατρικής, Σχολή Επιστημών Υγείας. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Θωμαΐδου, Α., Μακρή, Τ., Πουρναρά, Ε., Πουρούκος, Σ., & Μπακούλα, Χ. (1994). Αιτιολογική διερεύνηση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά με μειωμένη σχολική επίδοση. *Παιδιατρική*, 57(1), 47-53.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυπριωτάκης, Α. (1985). *Τα Ειδικά Παιδιά και η Αγωγή τους*. Ηράκλειο: Γρηγόρη.
- Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία - Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδομαρκάκης, Γ., Γκονέλα, Ε., & Παπαδοπούλου, Β. (2011). *Οδηγός ανίχνευσης, διάγνωσης & αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών για τη Β/θμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/adamantiaf/Post/anixnefsi_mathisiakon_diskoli_on.pdf
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαιδεία-Λεξικό. (1989). *Λήμμα: Ειδική Αγωγή*, 3. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γνωστικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/stefanski/ameal/mathisiakestzouriadoubarbas.pdf>