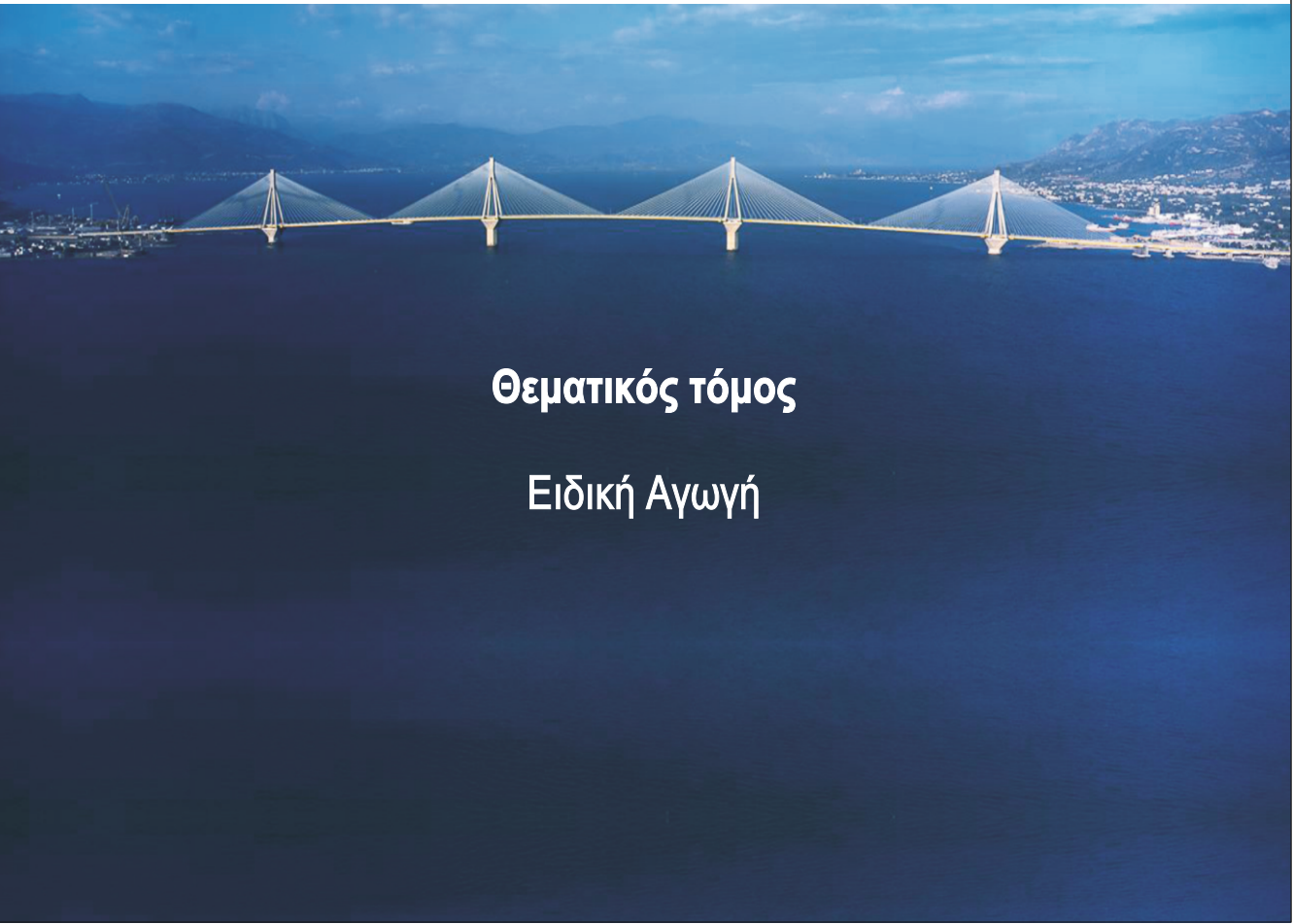


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 74
Ιανουάριος 2022

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Ειδική Αγωγή

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 74

Πάτρα, Ιανουάριος 2022

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 56, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές
Λουκοπούλου Αγγελική, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση **«Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»** δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg
Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Φυριπιτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México
Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου
Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Αίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Η γλωσσική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων με σύνδρομο Down	7
<i>Καραγιάννη Ελένη</i>	
Μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοσυναισθηματικές- συμπεριφοριστικές διαταραχές	25
<i>Βουλογεώργος Νικόλαος</i>	
Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	41
<i>Καραγιάννη Ελένη</i>	

Καραγιάννη Ελένη

Η γλωσσική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων με σύνδρομο Down

Περίληψη

Το σύνδρομο Down είναι μία από τις πιο συχνές γενετικές αιτίες νοητικής αναπηρίας, που οφείλεται σε χρωμοσωμική διαταραχή, η οποία προκαλεί δυσλειτουργίες στα συστήματα πολλών οργάνων και αποτελείται από έναν χαρακτηριστικό φαινότυπο, που περιλαμβάνει σωματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Μελέτες έχουν καταδείξει ότι η γλώσσα είναι ανάμεσα στους πιο εξασθενημένους τομείς της λειτουργικότητας στο σύνδρομο Down και ίσως, το μεγαλύτερο εμπόδιο για την ουσιαστική ένταξή τους στην τυπική εκπαίδευση και την κοινωνία. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να διερευνήσει τα ειδικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου γλωσσικού φαινοτύπου, παρουσιάζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της γλώσσας τους, καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους, συγκριτικά με τα ομαλώς εξελισσόμενα παιδιά. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η γλώσσα τους διέρχεται τις ίδιες, με την τυπική ανάπτυξη, ακολουθίες, αλλά προοδευτικά διαγράφει επιβραδυνόμενη τροχιά και καταλήγει σε χαμηλότερες επιδόσεις.

Λέξεις-κλειδιά: σύνδρομο Down, φαινότυπος γλώσσας, παράγοντες

Language acquisition in children and adolescent with Down syndrome

Abstract

Down syndrome is considered to be one of the most prevalent genetic causes of intellectual disability, derived from chromosomal disorder, which accounts for dysfunctions in many organs and has a characteristic phenotype, which consists of physical and behavioural features. Many studies have shown that language is one of the most impaired areas of function in Down syndrome and perhaps, the highest barrier for their substantial integration into formal education and community. The aim of this paper is to investigate the specific features of this linguistic phenotype, presenting the strengths and weaknesses of their language, as well as the factors that contribute to their formation, compared to normally developing children. The results of the research indicate that their language goes through the same, with typical development, sequences, but progressively erases a slowing trajectory and results in lower performance.

Keywords: Down syndrome, language phenotype, factors

1. Εισαγωγή

Το σύνδρομο Down είναι η πιο συνήθης χρωμοσωμική διαταραχή με συχνότητα 1/800 περίπου γεννήσεις και αφορά στο 25-30% των ατόμων με νοητική αναπηρία¹.

Ονομάζεται και τρισωμία 21, καθώς το 95% του πληθυσμού αυτού έχει και τρίτο αντίγραφο του συνόλου ή μέρους του χρωμοσώματος 21, αντί για τα κανονικά δύο αντίγραφα², ενώ λιγότερο συχνοί τύποι του συνδρόμου είναι η μετατόπιση 21 και ο μωσαϊκισμός.

Η νοητική καθυστέρηση του συνδρόμου κυμαίνεται από ήπια ως σοβαρή, με μία παρατηρούμενη απομείωση των γνωστικών λειτουργιών, παράλληλα προς την αύξηση της χρονολογικής ηλικίας. Παράλληλα, η παθογόνος λειτουργία των γονιδίων του επιπλέον χρωμοσώματος 21 συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου φαινοτύπου χαρακτηριστικών, που αφορούν προβλήματα υγείας, γνωστικά και γλωσσικά ελλείμματα, νευροκινητική δυσλειτουργία και πρόωρη γήρανση³.

Αναφορικά με τη γλωσσική απομείωση, σε σχέση με τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά, εμφανίζουν μία σειρά από επιλεκτικά ελλείμματα στο εκφραστικό

1 Rondal, J. A. (1993). Down's syndrome. In D. Bishop & K. Magrad (Eds.), *Language Development in Exceptional Circumstances* (pp. 165–760). Edinburgh: Churchill Livingstone.

2 Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247–261.

3 Grouios, G., & Ypsilanti, A. (2011). Language and Visuospatial Abilities in Down Syndrome Phenotype: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Genetics and Etiology of Down Syndrome*, 15, 275-286.

λεξιλόγιο, τη σύνταξη, την καταληπτότητα της ομιλίας τους και τις δεξιότητες της παραγωγής⁴. Ωστόσο, παρατηρείται σημαντική ατομική διακύμανση, καθώς κάθε τομέας του γλωσσικού τους συστήματος επηρεάζεται σε διαφορετικό βαθμό, ενώ η εκφραστική τους γλώσσα παρουσιάζει μεγαλύτερα ελλείμματα σε σχέση με τη γλώσσα της κατανόησης⁵, στη διαμόρφωση της οποίας επιδρούν η χρονολογική ηλικία, η μη λεκτική γνωστική ικανότητα και η κατάσταση της ακοής.

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο η αναπτυξιακή ακολουθία εκμάθησης της γλώσσας των παιδιών και εφήβων με σύνδρομο Down διαφοροποιείται από την τυπική ανάπτυξη και γι' αυτό εξετάζει την εξελικτική πορεία των διαφόρων τομέων της γλώσσας τους, συγκριτικά με τα ομαλώς αναπτυσσόμενα παιδιά και πώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συνδρόμου, αλλά και άλλοι παράγοντες, συντελούν σε απομειώσεις σε συγκεκριμένες περιοχές του γλωσσικού τους συστήματος.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Ορισμός - Τύποι του συνδρόμου

Το σύνδρομο Down ονομάστηκε έτσι από τον Λονδρέζο γιατρό Down (1828-1896), αντικαθιστώντας τον όρο «Μογγολισμός», που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να περιγράψει διανοητικές βλάβες, θεωρώντας ότι οι Μογγόλοι ήταν πιο επιρρεπείς σε αυτές, συγκριτικά με άλλες εθνοτικές ομάδες⁶.

Παράλληλα, ο ίδιος συνέβαλε σημαντικά στην επιδημιολογία του συνδρόμου, συνεχίζοντας τις επιδημιολογικές μελέτες, που είχαν αρχίσει από τα μέσα του 1800, στις οποίες αρκετοί γιατροί περιέγραφαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας ασθενών με νοητική αναπηρία, που είχαν βραχύ ανάστημα, επικανθικές πτυχές, επίπεδη ρινική γέφυρα, υποτονία και μία γλώσσα που προεξείχε⁷.

Το σύνδρομο Down ή τρισωμία 21 είναι μία χρωμοσωμική διαταραχή, με κύριο χαρακτηριστικό την ήπια έως σοβαρού βαθμού νοητική αναπηρία και μία σειρά από σωματικές και ιατρικές δυσλειτουργίες και οφείλεται στην παρουσία ενός επιπλέον χρωμοσώματος 21, που μπορεί να αποδοθεί σε τρεις πιθανές αιτίες.

Στην «τρисωμία 21» (92-95%), το ωάριο ή το σπερματοζώαριο αναπτύσσονται με ένα επιπλέον χρωμόσωμα, με αποτέλεσμα το γονιμοποιημένο ωάριο, που προκύπτει, να έχει τρία χρωμοσώματα 21 αντί για δύο. Η αστοχία

4 Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302-328). Cambridge University Press.

5 Laws, G. (2004). Contributions of phonological memory, language comprehension and hearing to the expressive language of adolescents and young adults with Down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(6), 1085-1095.

6 Howard-Jones, N. (1979). On the diagnostic term "Down's disease". *Medical History*, 23(1), 102-104.

7 Sherman, S. L., Allen, E. G., Bean, L. H., Freeman, S. B. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 221-227.

του διαχωρισμού, κατά τη διάρκεια της μείωσης του ενός από τα ζεύγη των χρωμοσωμάτων, απαντά συνήθως στις γυναίκες και συχνότερα σε εκείνες που είναι μεγαλύτερες σε ηλικία. Έτσι, καθώς το έμβρυο αναπτύσσεται, το επιπλέον χρωμόσωμα επαναλαμβάνεται σε κάθε νέο κύτταρο.

Στη «μωσαϊκή τρισωμία» (2-4%), η πιθανότητα του επιπλέον χρωμοσώματος έχει ως αποτέλεσμα, λόγω της παραπάνω κατάστασης, κάποια κύτταρα να έχουν 46 και άλλα 47 χρωμοσώματα.

Στην «τρिसωμία μετατόπισης» (3-4%), το υλικό από το ένα χρωμόσωμα 21 κολλά ή μετατοπίζεται σε ένα άλλο χρωμόσωμα, πριν ή κατά τη σύλληψη. Συνεπώς, τα κύτταρά του ατόμου έχουν δύο φυσιολογικά χρωμοσώματα 21, αλλά έχουν και πρόσθετο υλικό χρωμοσώματος στο μετατοπισμένο χρωμόσωμα⁸.

2.2. Νευρολογική εξέλιξη στο σύνδρομο Down

Η περιοχή του εγκεφάλου ενός παιδιού με σύνδρομο Down που προσβάλλεται κυρίως είναι ο φλοιός, τόσο σε νευρωνική πυκνότητα, όσο και σε ασθενέστερες νευρωνικές συνάψεις. Έτσι, καθώς ενηλικιώνεται, θα εμφανίσει μικροκεφαλία με μειωμένο όγκο εγκεφάλου, μετωπιαίο και κροταφικό λοβό, παρεγκεφαλίδα, διαδικασία μυελίνωσης και άλλες περιοχές του εγκεφάλου με διαφοροποιημένη ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, το κεφάλι αυτών των βρεφών έχει μεγαλύτερη τρίτη κοιλία από τα τυπικής ανάπτυξης βρέφη, η οποία σχετίζεται με τη μη φυσιολογική ανάπτυξη μιας ευρύτερης περιοχής του εγκεφάλου, όπως του θαλάμου, του υποθαλάμου ή της λευκής ουσίας του εγκεφάλου, περιοχές που συνδέονται με τη γνωστική επεξεργασία και ευθύνονται για τα γνωστικά τους ελλείμματα⁹. Επιπλέον, παρουσιάζουν ανώμαλες νευρωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μετωπιαίων και βρεγματικών λοβών, που αφορούν και την περιοχή του Broca, ενώ η μη φυσιολογική ανάπτυξη της παρεγκεφαλίδας δημιουργεί προβλήματα δυσαρθρίας, ισορροπίας, συγχρονισμού και συντονισμού των κινήσεων, καθώς συνδέεται με την εκτελεστική λειτουργία, την ανάγνωση, την αλληλουχία της μάθησης, της κίνησης και της γλώσσας¹⁰. Ακόμη, λόγω της νευρολογικής εξέλιξης του συνδρόμου, περίπου από την ηλικία των 35 ετών, εμφανίζουν τις επιπτώσεις της νευροπαθολογίας της νόσου του Alzheimer.

3. 3. Θεωρητικό μέρος: Η γλωσσική ανάπτυξη στο σύνδρομο Down

3.1 3.1. Το μοτίβο του γλωσσικού ελλείμματος

Ό,τι συνιστά το γλωσσικό φαινότυπο των παιδιών με σύνδρομο Down είναι μία

8 Davis, A. S. (2008). Children with down syndrome: Implications for assessment and intervention in the school. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 271–281.

9 Grouios, G., & Ypsilanti, A. (2011). Language and Visuospatial Abilities in Down Syndrome Phenotype: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Genetics and Etiology of Down Syndrome*, 15, 275-286.

10 Davis, A. S. (2008). Children with down syndrome: Implications for assessment and intervention in the school. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 271–281.

σειρά από επιλεκτικά ελλείμματα, από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης τους, στο εκφραστικό λεξιλόγιο, τη μορφοσύNTAXη, την καταληπτικότητα της ομιλίας και την παραγωγή λόγου, συγκριτικά με τα ομαλώς εξελισσόμενα παιδιά, παρόμοιας αναπτυξιακής ηλικίας¹¹. Εντούτοις, η ανάπτυξη του λεξιλογίου, έναντι της σύνταξης, σαφώς υπερτερεί στα παιδιά με σύνδρομο Down, καθώς, όταν αυτά καλούνται να αναγνωρίσουν, να προσδιορίσουν ή να παράγουν λεξιλόγιο, αποδίδουν σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με παιδιά παρόμοιας νοητικής ηλικίας, με ή χωρίς νοητική αναπηρία. Ακόμη, η καθυστέρηση στη γραμματική σε σχέση με το λεξιλόγιο, που παρουσιάζει μεγαλύτερη διάσταση σε αυτά, παρά σε άλλους πληθυσμούς με νοητική αναπηρία, αυξάνεται με τη χρονολογική και τη νοητική ηλικία και παραμένει στην παραγωγή και την κατανόηση των συντακτικών δομών, με την διαπίστωση ότι η χρονολογική ηλικία είναι σημαντική για την ανάπτυξη της σύνταξης, ενώ η νοητική ηλικία για την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Τέλος, οι έφηβοι με σύνδρομο Down έχουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση του λεξιλογίου, λιγότερο καλή στην κατανόηση της σύνταξης, ενώ δυσκολεύονται στην παραγωγή της σύνταξης, όπως αποτυπώνεται στο μέσο μήκος των φράσεών τους¹².

3.2. Θεωρίες του γλωσσικού ελλείμματος

Η γλωσσική καθυστέρηση των παιδιών με σύνδρομο Down συνήθως συνυπάρχει με μια γενικευμένη γνωστική καθυστέρηση και εκδηλώνεται ως γλωσσική ανεπάρκεια στην εκφραστική ή και την προσληπτική γλώσσα, αν και οι δεξιότητες της κατανόησης εμφανίζονται πιο προηγμένες.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επιβραδύνουν την πορεία της γλωσσικής τους ανάπτυξης, καταρχάς σημαντικός είναι ο ρόλος της ακουστικής βραχυπρόθεσμης μνήμης, καθώς το 60% αυτών των ατόμων παρουσιάζουν ήπια ως μέτρια απώλεια της ακοής, που επηρεάζει και τη δεξιότητα της κατανόησης¹³.

Μία άλλη άποψη εστιάζει στις νευρολογικές δομές, που υπόκεινται στη γλώσσα και δυσλειτουργούν στα παιδιά με σύνδρομο Down, εφόσον παρουσιάζουν ανατομικές και νευροχημικές ανωμαλίες στον εγκέφαλό τους, που αποδίδονται είτε στους μη κανονικούς ρυθμούς μεταβολισμού της γλυκόζης του εγκεφάλου τους, στις περιοχές που σχετίζονται με τη γλωσσική λειτουργία είτε στους πιο αργούς ρυθμούς κινητικής απόκρισης και στην ανώμαλη εγκεφαλική πλευρίωση¹⁴.

11 Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302–328). Cambridge University Press.

12 Chapman, R. S., Schwartz, S. E., & Bird, E. K.-R. (1991). Language Skills of Children and Adolescents With Down Syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 34(5), 1106. doi:10.1044/jshr.3405.1106.

13 Chapman, R. S., Schwartz, S. E., & Bird, E. K.-R. (1991). Language Skills of Children and Adolescents With Down Syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 34(5), 1106. doi:10.1044/jshr.3405.1106

14 Chapman, R. S. (1997). Language development in children and adolescents with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 307-312.

Επιπλέον, οι γλωσσικές διαφορές φαίνεται να σχετίζονται με την έλλειψη ενός κυρίαρχου ημισφαιρίου γλώσσας, καθώς δεν παρουσιάζουν το πλεονέκτημα του δεξιού αυτιού, εν αντιθέσει με τα τυπικώς εξελισσόμενα παιδιά, γεγονός που καταδεικνύει την ύπαρξη μιας σοβαρής αναπηρίας στην περιοχή της γλώσσας.

Άλλη πιθανή εξήγηση, για τη μεγάλη διαφορά μεταξύ του γλωσσικού και γνωστικού τους επιπέδου, παρέχεται από την «υπόθεση της κρίσιμης περιόδου» του Lenneberg (1967), που υποστήριξε ότι η μέγιστη γλωσσική ανάπτυξη συντελείται πριν την έναρξη της εφηβείας, ενώ ο Newport (1982) συμπλήρωσε ότι οι συγκεκριμένες ικανότητες εκμάθησης της γλώσσας δεν είναι διαθέσιμες πέραν της ηλικίας των 7 ετών, σύμφωνα με την τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Ακολούθως, η Fowler (1984) ανέφερε πως πιθανόν η γλωσσική τους ανάπτυξη συμφωνεί με τη γενική αναπτυξιακή πορεία της ωρίμανσης, αλλά θα σταματήσει ή θα διαφέρει από τη φυσιολογική πορεία, λόγω της μειωμένης εγκεφαλικής λειτουργίας τους¹⁵. Σημαντικό παράγοντα αποτελεί και η ποιότητα της γλωσσικής καταχώρησης του περιβάλλοντός τους, καθώς ο λόγος που τους απευθύνεται αποτελείται από σύντομες και απλές προτάσεις με περιορισμένο λεξιλόγιο, μη επιτρέποντάς τους έτσι να αποκτήσουν τις αναγκαίες γλωσσικές δομές. Αυτό, συγχρόνως, υποδεικνύει τις μειωμένες μητρικές προσδοκίες για τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών τους¹⁶, τα οποία αναπαράγουν τον τηλεγραφικό λόγο που προσλαμβάνουν¹⁷. Η υπόθεση, ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα σε εργασίες επεξεργασίας πληροφοριών¹⁸, σε σχέση με τα ομαλώς αναπτυσσόμενα παιδιά παρόμοιας νοητικής ηλικίας, χρήζει περαιτέρω μελέτης, για τον ρόλο των κινήτρων ή της έλλειψης κατάλληλων στρατηγικών για τη γλωσσική τους ανάπτυξη¹⁹. Τέλος, μία θέση, που δεν λαμβάνει αρκετή υποστήριξη, είναι η ιδρυματοποίηση της γλώσσας τους, καθώς υποστηρίζεται ότι επιδρά αρνητικά σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου και της ευχέρειας του λόγου τους. Εντούτοις, σε μία σειρά από συντακτικές μετρήσεις, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με εκείνα, που μεγάλωναν σε οικογενειακό περιβάλλον²⁰.

15 Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302–328). Cambridge University Press.

16 Zampini, L., Salvi, A., D' Odorico, L. (2015). Joint attention behaviours and vocabulary development in children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(10), 891-901.

17 Lorang, E., Vencer, C., & Sterling, A. (2020). An investigation into maternal use of telegraphic input to children with Down syndrome. *Journal of Child Language*, 47, 225–249.

18 Hodapp, R., & Zingler, E. (1990). Applying the developmental perspective to individuals with Down syndrome. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down Syndrome: A Developmental Perspective* (pp. 1-28). Cambridge: Cambridge University Press.

19 Αλευριάδου, Α. (2005). Αναπτυξιακή Προσέγγιση και Προσέγγιση της Διαφοράς στη Νοητική Καθυστέρηση: Παρουσίαση και Αξιολόγησή τους. *Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας*, 12, 175-196.

20 Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302–328). Cambridge University Press.

3.3. Η φωνολογία

Στα παιδιά με σύνδρομο Down, παρατηρούνται φωνολογικά λάθη, σε υψηλό ποσοστό, παρόμοια με εκείνα που κάνουν μικρότερα παιδιά με κανονικούς ρυθμούς ανάπτυξης. Εντούτοις, η ασυνέπεια των λαθών αυτών, αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της φωνολογικής διαταραχής στο σύνδρομο Down. Έτσι, χρησιμοποιούν φωνολογικές διαδικασίες, όπως η απλούστευση μοτίβων και συστηματικά λάθη ήχων -όπως μείωση συμπλεγμάτων και διαγραφή τελικών συμφώνων- για πολύ μεγαλύτερο διάστημα από τους τυπικούς συνομηλικούς τους.

Παράλληλα, η κακή καταληπτότητα της ομιλίας τους επηρεάζει τη γλωσσική δεξιότητα της παραγωγής και ερμηνεύει, ως ένα βαθμό, τη διαφορά μεταξύ του επιπέδου της προσληπτικής και της εκφραστικής τους γλώσσας²¹.

3.4. Η σημασιολογία και η εκφραστική γλώσσα

Αν και παρατηρείται σημαντική ατομική διακύμανση στο βαθμό της γλωσσικής δυσλειτουργίας, που εξαρτάται από τον τομέα της γλώσσας, που αξιολογείται και την ηλικία των παιδιών με σύνδρομο Down, τα ελλείμματα στη σημασιολογική επεξεργασία και κυρίως στην εκφραστική τους γλώσσα είναι μεγαλύτερα και μάλιστα σε σχέση με τη γενική γνωστική τους ανάπτυξη²².

Έτσι, η εκφραστική τους γλώσσα, σε σχέση με τη γλώσσα της κατανόησης και τη μη λεκτική γνωστική ικανότητα, παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερα ελλείμματα, εμφανή από την παιδική ηλικία, όπως διαπιστώνεται από τα ελλείμματα στη φωνολογία και τα πρώιμα μη λεκτικά αιτήματα²³, που οδηγούν σε ένα πιο αργό και περιορισμένο εκφραστικό λεξιλόγιο²⁴, που ακόμη και στους εφήβους, σπάνια ξεπερνά τα 3-5 έτη της τυπικής ανάπτυξης²⁵. Αντίθετα, η προσληπτική γλώσσα και κατανόηση εμφανίζεται πιο ανεπτυγμένη από την εκφραστική, στη διάρκεια όλων των ηλικιακών σταδίων μέχρι την έναρξη της εφηβείας²⁶. Η εμφάνιση των πρώτων λέξεων και των φράσεων, αποτελούμενων από δύο λέξεις, συντελείται σε παρόμοια αναπτυξιακή ηλικία

21 Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in language disorders*, 29(2), 112–132.

22 Andreou, G., Katsarou D. (2016). Semantic processing in children with Down Syndrome. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistic (ISTAL 21)*, 59–66.

23 Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(1), 157–167.

24 Chapman, R. S., Schwartz, S. E., Bird, E. (1995). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(5), 1106–1120.

25 Buckley, S. J. (1995). Improving the expressive language skills of teenagers with Down's syndrome. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 3(3), 110–115.

26 Chapman, R. S., Hesketh, L. J., Kistler, D. J. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 902–915.

με την ομάδα ελέγχου, εντούτοις το προφορικό τους λεξιλόγιο και ιδίως το εκφραστικό παρουσιάζει συνεχή καθυστέρηση με την πάροδο του χρόνου. Συγχρόνως, παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε μια σειρά από σημασιολογικές δραστηριότητες όπως το προσληπτικό λεξιλόγιο, το συσχετιζόμενο λεξιλόγιο, την αντιστοίχιση εικόνων με λέξεις και το προφορικό (εκφραστικό) λεξιλόγιο, λόγω των ελλειμμάτων στον σημασιολογικό τομέα²⁷.

Ο Laws (2004)²⁸ αναφέρει ότι τα άτομα με καλή φωνολογική μνήμη μιμούνται και αναπαράγουν επιτυχώς τις συντακτικές δομές των ενηλίκων και με βάση αυτά τα πρότυπα έχουν υψηλότερες επιδόσεις στην εκφραστική γλώσσα. Ωστόσο, τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν ένα έλλειμμα στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη, που οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο των γλωσσικών τους δεξιοτήτων και όχι σε κάποια συγκεκριμένη εγγενή ανεπάρκεια σε ένα σύστημα της λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης. Συγχρόνως, η δυσκολία τους στις λεκτικές έναντι των μη λεκτικών δεξιοτήτων συνδέεται με τη μειωμένη λειτουργία της λεκτικής έναντι της οπτικοχωρικής τους μνήμης. Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι, στους εφήβους με σύνδρομο Down, η κατανόηση και όχι τόσο η γνωστική λειτουργία ή η χρονολογική ηλικία αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ικανότητας παραγωγής λόγου²⁹.

Από την άλλη μεριά, όταν αξιολογούνται στην παραγωγή λεξιλογίου, χρησιμοποιώντας δείγματα γλώσσας από πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις και όχι από τυποποιημένες μετρήσεις, παρουσιάζουν καθυστέρηση στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο, σε σχέση με τη μη λεκτική γνωστική τους ικανότητα.

Ειδικότερα, η εκφραστική ικανότητά τους μετριέται από το μέσο μήκος των φράσεων τους, δηλαδή από τον αριθμό των λέξεων ή/και των μορφημάτων που χρησιμοποιούν, σε δείγματα συνομιλίας ή αφήγησης και έχει βρεθεί ότι αυτό είναι μικρότερο από των τυπικών εξελισσόμενων παιδιών, αντίστοιχης μη λεκτικής ικανότητας³⁰ ή παρόμοιας αναπτυξιακής ηλικίας, με άλλα διανοητικά προβλήματα. Έτσι, ενώ τα παιδιά με σύνδρομο Down αρχίζουν να χρησιμοποιούν πιο σύνθετες φράσεις, με περισσότερες λέξεις, σε αντίστοιχη νοητική ηλικία με τους τυπικούς συνομηλικούς τους, το μέσο μήκος των φράσεών τους στον προφορικό λόγο αυξάνεται πιο αργά, παρά την άμεση σχέση του με τη χρονολογική ηλικία, με συνέπεια ελλείμματα στις μετρήσεις της συντακτικής πολυπλοκότητας, τη συχνότητα των λέξεων, την ποικιλομορφία ενός σταθερού αριθμού φράσεων και

27 Andreou, G., Katsarou D. (2016). Semantic processing in children with Down Syndrome. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistic (ISTAL 21)*, 59-66.

28 Laws, G. (2004). Contributions of phonological memory, language comprehension and hearing to the expressive language of adolescents and young adults with Down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(6), 1085-1095.

29 Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., Bird, E. K. (2000). Predicting language production in children and adolescents with Down syndrome: the role of comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 340-350.

30 Wiegel-Crump, C. A. (1981). The development of grammar in Down's syndrome children between the mental ages of 2-0 and 6-11 years. *Education & Training of the Mentally Retarded*, 16(1), 24-30.

τον ρυθμό παραγωγής λέξεων, σε γλωσσικά δείγματα αφήγησης και συνομιλίας³¹. Ωστόσο, κάποιοι έφηβοι με σύνδρομο Down εμφανίζουν μία μέτρια συντακτική ανάπτυξη στα τέλη της εφηβείας, δείχνοντας ότι η ανάπτυξη της εκφραστικής γλώσσας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο μέσο μήκος προφορικών φράσεων, σε δείγματα αφήγησης, - μεγαλύτερες φράσεις, ποικιλομορφία λεξιλογίου-συνεχίζεται και στα χρόνια της εφηβείας, σε αρκετά υψηλό ποσοστό, αντίθετα προς την υπόθεση «της κρίσιμης περιόδου» στην ανάπτυξη της εκφραστικής γλώσσας³².

3.5. Το λεξιλόγιο

Τα παιδιά με σύνδρομο Down, σε ποσοστό 80%, αρχίζουν να μιλούν στο 2ο έτος της ηλικίας τους και μόλις σε ποσοστό 10%, κατά το 1ο έτος. Έτσι, κάποια θα πουν τις πρώτες τους λέξεις, περίπου σε παρόμοια νοητική ηλικία με τα αναπτυσσόμενα με κανονικούς ρυθμούς παιδιά και συγκεκριμένα στους 8-45 μήνες. Συχνά όμως, δεν αποκτούν λέξεις μέχρι το 2ο έτος, ούτε τη δεξιότητα συνδυασμού τους μέχρι το 3ο ή το 4ο έτος της ηλικίας τους, ενώ χρησιμοποιούν με ασυνέπεια το νεοαποκτηθέν λεξιλόγιο, εμμένοντας σε αυτό που χαρακτηρίζει πολύ μικρότερα παιδιά³³. Συνεπώς, παράγουν τις πρώτες λέξεις τους, συνήθως, σε πολύ μεγαλύτερη χρονολογική ηλικία από τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά³⁴, με μέσο όρο τους 21 μήνες και στη συνέχεια, η πρόοδός τους επιβραδύνεται, σε σχέση με την κανονική ακολουθία³⁵. Από την άλλη μεριά, τα ελλείμματα που παρουσιάζει το παραγωγικό τους λεξιλόγιο -αν και με σημαντικές ατομικές διακυμάνσεις- οφείλονται στην κατάσταση της ακοής (8%), τη χρονολογική ηλικία (35%) και τη μη λεκτική γνωστική τους ικανότητα (13%)³⁶, ενώ μεγαλύτερη είναι η διακύμανση μεταξύ τυπικών και άτυπων παιδιών στην αναπτυξιακή ακολουθία για την απόκτηση των πρώτων 50 λέξεων τους.

Είναι ακόμη ενδιαφέρον ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν λέξεις που εκφράζουν συναισθήματα, λόγω της δυσχέρειάς τους στην εκτίμηση της προοπτικής των άλλων ανθρώπων γενικότερα. Στα τυπικώς εξελισσόμενα παιδιά, οι πρώτες λέξεις εσωτερικών καταστάσεων εκκινούν από το 2ο έτος και μετά το 3ο έτος παρουσιάζουν μεγάλη αύξηση. Τα παιδιά με σύνδρομο Down,

31 Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(4), 861-873.

32 Thordardottir, E., Chapman, R., & Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics, 23*(2), 163-183.

33 Meyers, L. (1990). Language Development and Intervention. In D.C. Van Dyke et al. (Eds.), *Clinical Perspectives in the Management of Down Syndrome*, 13, 153-164. New York: Springer.

34 Berglund, E., Eriksson, M. & Johansson, I. (2001). Parental Reports of Spoken Language Skills in Children with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*, 179-191.

35 Chapman, R. S., Schwartz, S. E., Bird, E. (1995). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*(5), 1106-1120.

36 Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(4), 861-873.

ακολουθούν την ίδια πορεία, αλλά λόγω των γενικότερων ελλειμμάτων στην εκφραστική τους γλώσσα, παράγουν ένα πιο περιορισμένο σχετικό λεξιλόγιο³⁷. Επιπλέον, χρησιμοποιούν, στον ίδιο βαθμό με τους τυπικούς συνομηλικούς τους, λέξεις για να εκφράσουν φυσιολογικές καταστάσεις και αισθητηριακές αντιλήψεις και πολύ λιγότερο, λέξεις που αναφέρονται στη βούληση ή τη γνωστική τους ικανότητα, επειδή αδυνατούν να κατανοήσουν την αφηρημένη σκέψη. Εντούτοις, στην ύστερη παιδική ηλικία και την εφηβεία η κατανόηση του λεξιλογίου αποτελεί μία περιοχή δυνατοτήτων για τους εφήβους με σύνδρομο Down, η οποία είναι συμβατή ή υψηλότερη από τη μη λεκτική γνωστική τους ικανότητα, σε αντίθεση με άλλους τομείς της γλώσσας, όπως η σύνταξη. Έτσι, μεγαλύτερα παιδιά και έφηβοι με σύνδρομο Down επιδεικνύουν κανονική ή επιταχυνόμενη ανάπτυξη του λεξιλογίου, σε σχέση με τα ομαλώς εξελισσόμενα παιδιά, αντίστοιχης αναπτυξιακής ηλικίας, που οφείλεται σε προγράμματα παρέμβασης, που έχουν δεχτεί για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους ή στο πιο πλούσιο, σε ερεθίσματα, περιβάλλον μάθησης, λόγω της επαγγελματικής τους κατάρτισης³⁸. Επιπροσθέτως, κατανοούν καλύτερα το υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο με συγκεκριμένο περιεχόμενο, παρά το ασυνήθιστο και εννοιολογικά σύνθετο λεξιλόγιο. Συνεπώς, χρειάζονται περισσότερες επαφές με μία λέξη για να κατανοήσουν τη σημασία της και ωφελούνται από την εμπειρία τους με οικείες λέξεις, συγκριτικά με μικρότερα τυπικής ανάπτυξης παιδιά³⁹.

3.6. Η σύνταξη

Σε αντίθεση με την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, η ανάπτυξη της σύνταξης είναι δυσανάλογα καθυστερημένη και κυρίως στην παραγωγή της γλώσσας, σε σχέση με τη μη λεκτική γνωστική τους ικανότητα. Ειδικότερα, η κατανόηση της σύνταξης χαρακτηρίζεται από επιβράδυνση της ανάπτυξης στα τέλη της εφηβείας και τις αρχές της ενηλικίωσης, που μπορεί να προέρχεται κυρίως από ένα έλλειμμα εξάσκησης του βρόχου της άρθρωσης, το οποίο αυξάνεται με την ηλικία και σχετίζεται με τις απομειώσεις στην εκφραστική τους γλώσσα. Συνεπώς, η διάσταση μεταξύ των δεξιοτήτων της κατανόησης του λεξιλογίου και της σύνταξης, αυξάνεται με τη χρονολογική ηλικία, ενώ ακόμη σχετίζεται με τη μέση νοητική ηλικία και την ανεπαρκή ακουστική βραχυπρόθεσμη μνήμη, που παρεμποδίζει τη συντακτική μάθηση, εφόσον δεν τους επιτρέπει να συγκρατήσουν στη μνήμη τους και να επεξεργαστούν μεγάλες ακολουθίες λέξεων. Έτσι, συγκρινόμενα με τυπικώς

37 Beeghly, M., & Cicchetti, D. (1997). Talking about self and other: Emergence of an internal state lexicon in young children with Down syndrome. *Development and Psychopathology*, 9(4), 729-748.

38 Chapman, R. S., Schwartz, S. E., & Bird, E. K.-R. (1991). *Language Skills of Children and Adolescents With Down Syndrome. Journal of Speech Language and Hearing Research*, 34(5), 1106. doi:10.1044/jshr.3405.1106

39 Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247-261.

εξελισσόμενα παιδιά, αντίστοιχης αναπτυξιακής ηλικίας, έχουν ένα πιο ομοιογενές μοτίβο χρήσης του συντακτικού με πιο σύντομες και απλές συντακτικές δομές στον προφορικό τους λόγο, όπως αυτό αποτυπώνεται στο μέσο μήκος των φράσεών τους και την παράλειψη γραμματικών λειτουργικών λέξεων και μορφημάτων, -καθώς υστερούν στις δεξιότητες της γραμματικής μορφολογίας⁴⁰-, ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο να κάνουν γραμματικά λάθη μέσα από τη χρήση νέων συντακτικών δομών⁴¹. Επιπλέον, η σύγκριση της δομής της γλώσσας παιδιών με σύνδρομο Down, ήπιας ως μέτριας καθυστέρησης με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που λειτουργούν στο πρώιμο γλωσσικό στάδιο, δείχνει ότι χρησιμοποιούν αρχικά φράσεις δύο λέξεων, μέσα στις οποίες κωδικοποιούν τις ίδιες θεματικές έννοιες. Στο επόμενο γλωσσικό στάδιο, τα παιδιά με το σύνδρομο χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις που δηλώνουν τόπο και κατάσταση, ενώ δυσκολεύονται, ομοίως προς την ομάδα ελέγχου, να σχηματίζουν υποθετικές προτάσεις και να αναφέρονται σε παρελθοντικά ή μελλοντικά γεγονότα⁴². Παράλληλα, η έναρξη του συνδυασμού των δύο λέξεων εμφανίζεται μεταξύ του 1ου και του 6ου έτους, ενώ ο σχηματισμός των πρώτων προτάσεων από το 10-17ο έτος της ηλικίας τους, παράγοντας απλές ονοματικές και ρηματικές φράσεις και απλές ερωτήσεις και αρνήσεις, στις οποίες παραλείπουν γραμματικά μορφήματα και κυρίως τα μορφήματα των χρόνων⁴³. Επομένως, τα συντακτικά ελλείμματα και όχι το λεξιλόγιο θέτουν περιορισμούς στην παραγωγή της αφήγησης⁴⁴. Ωστόσο, ενώ χρησιμοποιούν πιο σύνθετους συνδυασμούς λέξεων, στην ίδια νοητική ηλικία με τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά, σταδιακά εμφανίζουν βραδύτερους ρυθμούς ανάπτυξης, στην πολυπλοκότητα και το μήκος των φράσεών τους και ασυνέπεια ακόμη και σε ήδη κατεκτημένους γραμματικούς τύπους, γεγονός που καταδεικνύει ότι δεν θα φτάσουν ποτέ σε ολοκληρωμένη γνώση της μορφοσύνταξης⁴⁵. Παλαιότερα, η δυσκολία τους να κατακτήσουν πιο σύνθετη μορφοσυντακτική ανάπτυξη, αποδόθηκε στη χρονολογική ηλικία, κάνοντας λόγο για μία «κρίσιμη περίοδο», που ορίζεται από την έναρξη της εφηβείας, με εναλλασσόμενα γλωσσικά στάδια «ταχείας ανάπτυξης» και «στασιμότητας», οπότε η ανάπτυξη αυτή παρουσίαζε σημαντική επιβράδυνση ή σταματούσε εντελώς, και περιοριζόταν στη χρήση απλής σύνταξης⁴⁶. Μολαταύτα,

40 Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in language disorders, 29*(2), 112–132.

41 Wiegel-Crump, C. A. (1981). The development of grammar in Down's syndrome children between the mental ages of 2–0 and 6–11 years. *Education & Training of the Mentally Retarded, 16*(1), 24–30.

42 Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302–328). Cambridge University Press.

43 Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in language disorders, 29*(2), 112–132.

44 Grouios, G., & Ypsilanti, A. (2011). Language and Visuospatial Abilities in Down Syndrome Phenotype: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Genetics and Etiology of Down Syndrome, 15*, 275-286.

45 Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(4), 861-873.

46 Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic

πιο πρόσφατα, βρέθηκε ότι μεγαλύτεροι έφηβοι με σύνδρομο Down (16-20 ετών), παρουσίαζαν βελτίωση στις αφηγήσεις τους, σε σύγκριση με νεότερους εφήβους χρησιμοποιώντας σε αυτές σύνθετες προτάσεις, σε ανάλογο βαθμό με τυπικής ανάπτυξης παιδιά προσχολικής ηλικίας, με αντίστοιχο μέσο μήκος φράσης⁴⁷. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η εμφάνιση στασιμότητας, στην ανάπτυξη της σύνταξης τους, εν μέρει εξαρτάται και από τη φύση του δείγματος που εξετάζεται. Από την άλλη μεριά, το γεγονός ότι το μήκος φράσης συνεχίζει να αναπτύσσεται σε κάποιους εφήβους, μέχρι την ηλικία των 20 ετών, δεν συνεπάγεται συντακτική ανάπτυξη, δεδομένου ότι οι μεγαλύτερες φράσεις προκύπτουν από τη βελτίωση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων, λεξιλογικών, μορφολογικών και συντακτικών. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι το μέσο μήκος φράσης στα πλαίσια αφήγησης και συνομιλίας, αυξήθηκε παράλληλα με την ηλικία και κυρίως στην αφήγηση, μετά την ηλικία των 16 ετών. Έτσι, φαίνεται ότι η παραγωγή της αφήγησης, η οποία συνδέεται στενά με την εκφραστική γλώσσα και τη σύνταξη, επηρεάζεται σε μικρότερο βαθμό. Επομένως, φαίνεται ότι η αναπτυξιακή ακολουθία στα παιδιά αυτά με την άτυπη ανάπτυξη είναι παρόμοια, με παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αντίστοιχου μέσου μήκους φράσης, αλλά η σύνταξη αναπτύσσεται με πιο αργούς ρυθμούς σε σχέση με το λεξιλόγιο και η απόκλιση αυτή διευρύνεται με την αύξηση της ηλικίας. Διαφορετικά, λοιπόν, προς την κατανόηση της σύνταξης, το μέσο μήκος φράσης και η πολυπλοκότητα της σύνταξης συνεχίζουν να αυξάνονται μέχρι τα τέλη της εφηβείας και τις αρχές της ενηλικίωσης, απορρίπτοντας τον ισχυρισμό ότι οι έφηβοι με σύνδρομο Down έχουν εισέλθει στο στάδιο της στασιμότητας στη μορφοσύνταξη, ή παραμένουν στο επίπεδο της απλής σύνταξης και καθιστώντας συγχρόνως την εκφραστική σύνταξη ένα γόνιμο πεδίο παρέμβασης⁴⁸. Ωστόσο, ακόμη και όταν δύνανται να παράγουν σύνθετες προτάσεις, τείνουν να συντομεύουν τις φράσεις τους, χρησιμοποιώντας χαμηλότερο ποσοστό σύνθετων φράσεων με μεγάλο μήκος, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου⁴⁹.

3.7. Η πραγματολογία

Τα παιδιά με σύνδρομο Down εμφανίζουν ένα σύνθετο προφίλ με δυνατότητες και αδυναμίες στις πραγματολογικές πτυχές της γλώσσας, παρόμοιες με εκείνες που παρατηρούνται στα μικρότερα τυπικής ανάπτυξης παιδιά, κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς τους ή άλλους ενήλικες.

delay. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302-328). Cambridge University Press.

47 Chapman, R. S., Schwartz, S. E., Bird, E. (1995). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(5), 1106-1120.

48 Chapman, R. S., Hesketh, L. J., Kistler, D. J. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 902-915.

49 Thordardottir, E., Chapman, R., & Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 23(2), 163-183.

Έτσι, ήδη από το προγλωσσικό στάδιο ανάπτυξης, παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στα μη λεκτικά αιτήματα και γι' αυτό οι συνομιλητές τους θα πρέπει να αξιοποιούν ποικίλες μορφές επικοινωνίας και όχι μόνο λεκτικούς τύπους⁵⁰. Στις δυνατότητές τους περιλαμβάνεται η ικανότητα να μένουν προσηλωμένα στο θέμα τους, όπως τα παιδιά με κανονικούς ρυθμούς ανάπτυξης, παρόμοιας νοητικής ηλικίας και πολύ περισσότερο από τα μικρότερα παιδιά, αντίστοιχου μέσου μήκους φράσης. Επιπλέον, ανταποκρίνονται στα αιτήματα για διευκρινίσεις, με σκοπό να αποκαταστήσουν τη διακοπή της επικοινωνίας. Μία άλλη δυνατότητά τους είναι η επαρκής εξιστόρηση του περιεχομένου ιστοριών, με οπτική υποστήριξη, καθώς είναι σε θέση να ανακαλούν περισσότερα στοιχεία πλοκής και αναφορές στο θέμα, από τα ομαλώς αναπτυσσόμενα παιδιά, αντίστοιχου μέσου μήκους φράσης ή επιπέδου εκφραστικής γλώσσας. Επίσης, επεκτείνοντας το περιεχόμενο των εξιστορήσεών τους με στοιχεία και από άλλες πηγές και χρησιμοποιώντας έναν μεγαλύτερο αριθμό απλούστερων γλωσσικά φράσεων, αντισταθμίζουν, ως ένα βαθμό, τα ελλείμματά τους στην εκφραστική σύνταξη.

Παράλληλα, κάποιες περιοχές της πραγματολογίας μπορεί να επωφεληθούν από την παρέμβαση, καθώς, συνήθως, αρχίζουν θέματα λιγότερο συχνά από τα μικρότερα παιδιά παρόμοιου αναπτυξιακού επιπέδου. Επιπροσθέτως, δυσκολεύονται στην κατασκευή φράσεων, για να εκφράσουν αποτελεσματικά την πρόθεσή τους και ακόμη, δεν θα δηλώσουν πρώτοι ότι δεν κατανόησαν το μήνυμα του συνομιλητή τους, κατά την επικοινωνία τους, ζητώντας διευκρινίσεις ή πρόσθετες πληροφορίες⁵¹. Ωστόσο, αυτά τα προβλήματα δεν οφείλονται σε ελλείμματα στο λεξιλόγιο ή τη σύνταξη, αλλά στην επεξεργασία των πληροφοριών με πολύ αργούς ρυθμούς⁵². Τέλος, εμφανίζουν, σε χαμηλό ποσοστό, λεκτική εμμονή, γλώσσα εκτός θέματος, στερεοτυπική γλώσσα στη συνομιλία (γνωστική ακαμψία)⁵³ και συγχρόνως, απομειώσεις στη συνοχή της συνομιλίας και την ικανότητα να χρησιμοποιούν πληροφορίες με βάση τα συμφοραζόμενα.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η γλώσσα είναι ο τομέας της ανάπτυξης των παιδιών με σύνδρομο Down που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη απομείωση, η οποία επιτείνεται με την πάροδο του χρόνου, με κύριο χαρακτηριστικό τις ασυγχρονίες στην ανάπτυξη των διαφόρων

50 Lima, I.L.B., Delgado, I.C., Cavalcante, M.C.B. (2017). Language development in Down syndrome: literature analysis. *Distúrb Comun*, 29(2), 354-64.

51 Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in language disorders*, 29(2), 112-132.

52 Mundy, P., & Kasari, C. (1990). The similar-structure hypothesis and differential rate of development in mental retardation. In R. M. Hodapp, J. A. Burack, & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 71-92). Cambridge University Press.

53 Αλευριάδου, Α. (2005). Αναπτυξιακή Προσέγγιση και Προσέγγιση της Διαφοράς στη Νοητική Καθυστέρηση: Παρουσίαση και Αξιολόγησή τους. *Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας*, 12, 175-196.

γλωσσικών τομέων και των διαδικασιών της γλώσσας και με υψηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση του λεξιλογίου και μεγαλύτερη δυσκολία στην παραγωγή της σύνταξης. Παράλληλα, η σωρευτική επίδραση ενός συνόλου παραγόντων -γνωστικών, γλωσσικών και ωρίμανσης- συμβάλλει στην εκδήλωση ατομικών διαφορών, επιδεικνύοντας διαφορετικά γλωσσικά μοτίβα δυνατοτήτων και αδυναμιών, με δεδομένο ότι η ανάπτυξη δεν είναι ομοιόμορφη σε κανένα παιδί. Επιπλέον, παρά την παρατηρούμενη καθυστερημένη έναρξή τους οι γλωσσικές τους δομές ακολουθούν την τυπική σειρά εμφάνισης, αλλά με προοδευτικά επιβραδυνόμενο ρυθμό- ενδεχομένως, λόγω των γνωστικών ελλειμμάτων τους- που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και με επιδόσεις που σταματούν στο χαμηλότερο επίπεδο της φυσιολογικής διακύμανσης. Αυτά τα ευρήματα για την αργή αλλά φυσιολογική πορεία ανάπτυξης ενισχύονται από την Αναπτυξιακή Προσέγγιση, που επισημαίνει ότι όλα τα παιδιά διασχίζουν παρόμοιες ακολουθίες ανάπτυξης (Υπόθεση της Όμοιας Αναπτυξιακής Ακολουθίας), και πολύ περισσότερο από τη διευρυμένη αναπτυξιακή θεώρηση ότι ακόμη και τα άτομα με οργανικής αιτιολογίας νοητική αναπηρία, όπως τα παιδιά με σύνδρομο Down, ακολουθούν ορισμένες αρχές της ανάπτυξης και της ωρίμανσης, αλλά με διαφορετικούς ρυθμούς (Υπόθεση του διαφορετικού ρυθμού) και με χαμηλότερο τελικό επίπεδο επίτευξης.

Συνεπώς, όλα αυτά συμφωνούν με όσα έδειξε η έρευνά μας, καθώς η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με σύνδρομο Down (κυρίως με ήπια καθυστέρηση) διαπιστώθηκε ότι μοιάζει ποιοτικά με μικρότερων ηλικιακά παιδιών τυπικής ανάπτυξης, εξισωμένων ως προς τη νοητική ηλικία (γνωστικό-αναπτυξιακό επίπεδο), επαληθεύοντας την άποψη του Lenneberg (1967) ότι «η ανάπτυξη γλώσσας στα παιδιά με σύνδρομο Down είναι ένα αντίγραφο, σε αργή κίνηση της τυπικής απόκτησης, απaráλλακτη από κάθε άποψη, που διαφέρει μόνο στο ρυθμό της απόκτησης» (Fowler, 1990, p. 302)⁵⁴.

Εντούτοις, σε εργασίες επεξεργασίας πληροφοριών διαφοροποιούνται ποιοτικά από τα ομαλώς αναπτυσσόμενα παιδιά, καθώς αυτές αποτυπώνουν τον ρυθμό της γνωστικής επίτευξης. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την υπόθεση της φυσικής παραλλαγής του αναπτυξιακού μοντέλου, κάποιες μορφές νοητικής αναπηρίας αποτελούν τμήμα της ατομικής διακύμανσης της φυσιολογικής γνωστικής ανάπτυξης, επιβεβαιώνοντας τη ρήση του Fischer (1980) ότι «η ανομοιότητα είναι ο κανόνας της ανάπτυξης» (Hodapp, Burack, & Zigler, 1990, p. 18)⁵⁵. Από την άλλη μεριά, δεδομένης της μεγάλης ετερογένειας του πληθυσμού με

54 Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302–328). Cambridge University Press

55 Hodapp, R. M., Burack, J. A., & Zigler, E. F. (1990). The developmental perspective in the field of mental retardation. In R. M. Hodapp, J. A. Burack, & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 3–26). Cambridge University Press.

σύνδρομο Down, απαιτείται περισσότερη διερεύνηση σε βάθος των γνωστικών και γλωσσικών τους δεξιοτήτων, αλλά και των αποτελεσμάτων της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με βάση τη διαφοροποιημένη διάγνωση του γλωσσικού τους προφίλ. Επιπλέον, αυτές οι διαπιστώσεις υποδεικνύουν ότι, προκειμένου να είναι αποτελεσματικά τα γλωσσικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για τα παιδιά με σύνδρομο Down, οφείλουν να ενσωματώνουν την αναπτυξιακή ακολουθία που εφαρμόζεται στα τυπικής ανάπτυξης παιδιά για την απόκτηση γλώσσας, λόγω της παρόμοιας τροχιάς στην κατάκτηση της γλώσσας τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Αλευριάδου, Α. (2005). Αναπτυξιακή Προσέγγιση και Προσέγγιση της Διαφοράς στη Νοητική Καθυστέρηση: Παρουσίαση και Αξιολόγησή τους. *Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας*, 12, 175-196.

Ξενόγλωσσα

Abbeduto, L., Warren, S. F., & Connors, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247–261.

Andreou, G., Katsarou D. (2016). Semantic processing in children with Down Syndrome. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistic (ISTAL 21)*, 59-66.

Beeghly, M., & Cicchetti, D. (1997). Talking about self and other: Emergence of an internal state lexicon in young children with Down syndrome. *Development and Psychopathology*, 9(4), 729-748.

Berglund, E., Eriksson, M. & Johansson, I. (2001). Parental Reports of Spoken Language Skills in Children with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 179–191.

Buckley, S. J. (1995). Improving the expressive language skills of teenagers with Down's syndrome. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 3(3), 110-115.

Chapman, R. S., Schwartz, S. E., & Bird, E. K.-R. (1991). *Language Skills of Children and Adolescents With Down Syndrome*. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 34(5), 1106. doi:10.1044/jshr.3405.1106

Chapman, R. S., Schwartz, S. E., Bird, E. (1995). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(5), 1106-1120.

- Chapman, R. S. (1997). Language development in children and adolescents with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 307-312.
- Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), 861-873.
- Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., Bird, E. K. (2000). Predicting language production in children and adolescents with Down syndrome: the role of comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 340-350.
- Chapman, R. S., Hesketh, L. J., Kistler, D. J. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 902-915.
- Davis, A. S. (2008). Children with down syndrome: Implications for assessment and intervention in the school. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 271-281.
- Fowler, A. E. (1990). Language abilities in children with Down syndrome: Evidence for a specific syntactic delay. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (pp. 302-328). Cambridge University Press.
- Grouios, G., & Ypsilanti, A. (2011). Language and Visuospatial Abilities in Down Syndrome Phenotype: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Genetics and Etiology of Down Syndrome*, 15, 275-286.
- Hodapp, R. M., Burack, J. A., Zigler, E. F. (1990). The developmental perspective in the field of mental retardation. In R.M. Hodapp, J. A. Burack, & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 3-26). Cambridge University Press.
- Hodapp, R., & Zingler, E. (1990). Applying the developmental perspective to individuals with Down syndrome. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *Children with Down Syndrome: A Developmental Perspective* (pp. 1-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard-Jones, N. (1979). On the diagnostic term "Down's disease". *Medical History*, 23(1), 102-104.
- Laws, G. (2004). Contributions of phonological memory, language comprehension and hearing to the expressive language of adolescents and young adults with Down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(6), 1085-1095.
- Lima, I.L.B., Delgado, I.C., Cavalcante, M.C.B. (2017). Language development in Down syndrome: literature analysis. *Distúrb Comun*, 29(2), 354-64.

- Lorang, E., Vencer, C., & Sterling, A. (2020). An investigation into maternal use of telegraphic input to children with Down syndrome. *Journal of Child Language*, 47, 225–249.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in language disorders*, 29(2), 112–132.
- Meyers, L. (1990). Language Development and Intervention. In D.C. Van Dyke et al. (Eds.), *Clinical Perspectives in the Management of Down Syndrome*, 13, 153-164. New York: Springer.
- Mundy, P., & Kasari, C. (1990). The similar-structure hypothesis and differential rate of development in mental retardation. In R. M. Hodapp, J. A. Burack, & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 71-92). Cambridge University Press.
- Mundy, P., Kasari, C., Sigman, M., Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with Down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(1), 157-167.
- Rondal, J. A. (1993). Down's syndrome. In D. Bishop & K. Magrad (Eds.), *Language Development in Exceptional Circumstances* (pp. 165 –760). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Sherman, S. L, Allen, E. G, Bean, L. H, Freeman, S. B. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 221-227.
- Thordardottir, E., Chapman, R., & Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 23(2), 163-183.
- Wiegel-Crump, C. A. (1981). The development of grammar in Down's syndrome children between the mental ages of 2–0 and 6–11 years. *Education & Training of the Mentally Retarded*, 16(1), 24–30.
- Zampini, L., Salvi, A., D' Odorico, L. (2015). Joint attention behaviours and vocabulary development in children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(10), 891-901.
- Zigler, E. (1967). Familial Mental Retardation: A Continuing Dilemma. *Science*, 155(3760), 292-298.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Ελένη Καραγιάννη** είναι πτυχιούχος της κλασικής φιλολογίας του ΕΚΠΑ και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα, είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης του ΔΠΘ «Εξειδίκευση στις ΤΠΕ και ειδική αγωγή-Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης».

Βουλογεώργος Νικόλαος

Μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοσυναισθηματικές-συμπεριφοριστικές διαταραχές

Περίληψη

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών και των ψυχικών διαταραχών αποτελεί ένα ευρύ πεδίο το οποίο μελετάται συστηματικά τα τελευταία χρόνια. Παράλληλα, τόσο η επιστημονική όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα διερευνά τρόπους για την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι παρουσιάζουν ταυτόχρονα και ψυχοσυναισθηματικές/συμπεριφοριστικές διαταραχές στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπό του παρόντος άρθρου αποτελεί η διερεύνηση παραμέτρων που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ψυχοσυναισθηματικές-συμπεριφοριστικές διαταραχές εστιάζοντας στις στρατηγικές διαχείρισης των αγχωτικών καταστάσεων όπως επίσης και σε παρεμβάσεις που μπορούν να συντελεστούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, συμπεριφοριστικές διαταραχές, εκπαιδευτικός, στρατηγικές.

Psycho emotional-behavioral disorders and learning difficulties

Abstract

The study on learning difficulties and psychic disorders comprises a wide field which is studied systematically during the last years. In the meantime, the scientific as well as the educational community explore ways about the successful management of the difficulties faced by the pupils with learning difficulties, who in the meantime experience psycho-emotional/behavioral disorders to the frame of the inclusive education. In this context, the scope of the current article is to investigate the parameters related to the learning difficulties and the psycho-emotional-behavioral disorders, focused on the management strategies of the anxious situations, as well as to the interventions that could take place within the school environment both by teachers and by parents.

Keywords: learning disabilities, Psycho emotional disorders, behavioral disorders, educative, strategies

1. Εισαγωγή

Κατά το παρελθόν, οι ερευνητές είχαν επικεντρωθεί μόνο στο γνωστικό τομέα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα τελευταία χρόνια οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το χαμηλό επίπεδο μάθησης των παιδιών αυτών, τη μείωση των γνώσεών τους και τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας οδήγησε στην ανάπτυξη έντονου προβληματισμού. Ο προβληματισμός αυτός επεκτείνεται σε όλο το εύρος και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά την έμφαση που δόθηκε από τη μεριά της πολιτείας στην αντιμετώπιση και άμβλυνση των μαθησιακών προβλημάτων και δυσκολιών και την ανάγκη για ομαλή ένταξη όλων των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον¹.

Σήμερα έχει προκύψει μια έντονη αναγκαιότητα μελέτης και κατανόησης όλων των χαρακτηριστικών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά².

Για όλους τους λόγους αυτούς προέκυψε η ανάγκη σύνθεσης της παρούσας εργασίας – μιας εργασίας επικεντρωμένης όχι απλά στον γνωστικό τομέα, αλλά σε όλους τους παράγοντες που οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες.

Η εργασία αυτή δομείται από 8 ενότητες και 7 υποενότητες.

Στις πρώτες τρεις ενότητες ο αναγνώστης - γνώστης ή μη του αντικειμένου

1 Στασινόγ, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο *Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

2 Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Αθήνα: Γράφημα.

το οποίο αναπτύσσει η εργασία - θα ενημερωθεί σχετικά με το θέμα, τι θα προσκομίσει, το σκοπό της εργασίας και την αποσαφήνιση όρων.

Από την τέταρτη έως την έκτη ενότητα ο αναγνώστης θα λάβει γνώση των μαθησιακών δυσκολιών, των ψυχοσυναισθηματικών-συμπεριφοριστικών διαταραχών, της συσχέτισης των μαθησιακών δυσκολιών με άλλες διαταραχές οι οποίες προηγούνται των μαθησιακών ανωμαλιών, της ανάπτυξης των μαθησιακών δυσκολιών στην εφηβική ηλικία, του γνωστικού-συμπεριφοριστικού μοντέλου όπως και άλλων στρατηγικών διαχείρισης αγχογόνων βιωμάτων και συναισθηματικών ανωμαλιών. Επιπλέον, θα αναπτυχθούν οι παρεμβάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος, και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του γονέα στην αντιμετώπιση των μαθησιακών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαταραχών των μαθητών.

Η έβδομη ενότητα παρέχει στον αναγνώστη τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το κείμενο που προηγήθηκε.

Η όγδοη ενότητα αναφέρει την βιβλιογραφία με βάση την οποία συντάχθηκε η παρούσα εργασία.

2. Σκοπός της εργασίας

Το εν λόγω άρθρο συντάχθηκε με σκοπό την διερεύνηση των σχέσεων των μαθησιακών διαταραχών με τη συννοσηρότητα διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων, όπως και την καταγραφή στρατηγικών για τη διαχείριση των διαταραχών αυτών οι οποίες συνοδεύονται από αγχογόνες καταστάσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον λόγος της σύνταξης του άρθρου αυτού αποτελεί η εξέταση παρεμβάσεων οι οποίες μπορούν να λάβουν χώρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος και το ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός σε μια προσπάθεια διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, χωρίς να παραλείπεται η σημασία του ρόλου του γονέα για την επιτυχή αντιμετώπιση των ψυχοσυναισθηματικών/συμπεριφοριστικών διαταραχών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μετά την διεκπεραίωση του παρόντος άρθρου ο αναγνώστης θα έχει μια κατανοητή και επεξηγηματική αντίληψη σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και όλους τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν με τις διαταραχές αυτές. Συνεπώς η ανάγνωση του παρόντος άρθρου θα προσφέρει στον αναγνώστη μια εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών ως μη ανίκητες διαταραχές οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν όταν δεν υφίσταται η προκατάληψη επικέντρωσης μόνο στον γνωστικό τομέα.

Το άρθρο θα προσφέρει στο κοινό ταμείο της γνώσης μια σωστά τεκμηριωμένη άποψη σχετικά με τις ψυχολογικές και νευρολογικές διαστάσεις των μαθησιακών δυσκολιών και των στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

3. Αποσαφήνιση όρων

Μαθησιακές Δυσκολίες: Παρ' όλες τις προσπάθειες των ειδικών οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποσαφηνίζονται πλήρως εννοιολογικά. Αποσκοπώντας σε μια αποσαφήνιση του όρου αυτού θα υιοθετηθεί ένας ευρέως αποδεκτός³ ορισμός, σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες ως «ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες εσωτερικής και εξωτερικής ανεπάρκειας, όπως λ.χ. νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές κ.ο.κ»⁴

Ψυχοσυναισθηματικές Διαταραχές στα Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες: Οι διαταραχές αυτές αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη και συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον⁵. Το φάσμα των διαταραχών αυτών επεκτείνεται από το απλό άγχος μέχρι την μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και τις αυτοκτονικές τάσεις.⁶

4. Μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοσυναισθηματικές-συμπεριφοριστικές διαταραχές

Η διαταραχή διαγωγής παρουσιάζει υψηλά επίπεδα συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές όπως είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), αλλά και με άλλες συναισθηματικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες και αγχώδεις διαταραχές. Οι διαταραχές διαγωγής επιδρούν στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου, καθώς εντοπίζονται προβλήματα σε επίπεδο επικοινωνίας που επιτείνουν ακόμα περισσότερο την αντικοινωνική συμπεριφορά⁷.

4.1. Προγενέστερα των μαθησιακών δυσκολιών προβλήματα: οι συσχετίσεις τους με τις μαθησιακές δυσκολίες

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάποια από τα προβλήματα προηγούνται των

3 Ορισμός του National Joint Committee on Learning Disabilities της Αμερικής

4 Τζουριάδου, Μ., (2010α). Εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες, Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Β', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ σελ. 5.

5 Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών δυσκολιών. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 18(5), σελ. 460.

6 Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου και Μυλωνά, (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 5 (4) σελ. 190-198.

7 Κότσαρη, Κ. (2013). Διαταραχή διαγωγή και αντικοινωνική συμπεριφορά προσωπικότητας. Τα Εκπαιδευτικά, 107-108, σ. 99-108.

μαθησιακών δυσκολιών και για το λόγο αυτό το παιδί θα πρέπει να ακολουθεί ένα πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων τα οποία προηγούνται των μαθησιακών δυσκολιών⁸. Η τάση για αιτιολογική συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με τις υφιστάμενες ψυχικές διαταραχές σε ένα παιδί δεν έχουν τεκμηριωθεί επαρκώς μέχρι σήμερα. Οι έρευνες εστιάζουν την προσοχή τους στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα η οποία επιδρά τόσο σε επίπεδο έκφρασης και αντιμετώπισής τους, όσο και σε επίπεδο εκδήλωσης ποικίλων ψυχικών διαταραχών οι οποίες στην πορεία της ανάπτυξης και της εξέλιξης ενός παιδιού κάνουν την εμφάνισή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται ρήγματα και βαθιές διαταραχές κατά τη συγκρότηση και διαμόρφωση της προσωπικότητάς, αλλά και της ψυχικής εξέλιξης του παιδιού⁹.

Σε γενικές γραμμές αυτό που παρατηρείται είναι το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πολύ συχνά συναισθηματικές διαταραχές οι οποίες εντάσσονται μέσα σε ένα ευρύ φάσμα που ξεκινάει από ένα απλό άγχος και μπορεί να φτάνει μέχρι την μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και τις αυτοκτονικές τάσεις¹⁰.

Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι άρρηκτα συνυφασμένες με τις διαταραχές τόσο του συναισθήματος όσο και της συμπεριφοράς¹¹.

4.2. Έμφαση στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στην εφηβεία.

Στα παραπάνω αξίζει να σημειωθεί, ότι κατά την περίοδο της εφηβείας η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τις συναισθηματικές διαταραχές αναδεικνύει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες καθιστούν πιο πιθανή την παραμονή των προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία έκαναν την εμφάνισή τους κατά το παρελθόν και ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αυξάνουν κατά πολύ τον κίνδυνο να αυξηθεί η ευαισθησία του ατόμου στην ανάπτυξη νέων διαταραχών¹². Επίσης, ένα φαινόμενο το οποίο παρατηρείται κατά τη διάρκεια της εφηβείας είναι η ένταξη των παιδιών σε ομάδες αντικοινωνικής συμπεριφοράς ενισχύοντας κατά αυτό τον τρόπο ακόμα περισσότερο τα προβλήματα συμπεριφοράς τους¹³.

8 Τσοβίλη, Θ.Δ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

9 Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών δυσκολιών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18(5), σ. 461.

10 Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου Γ., & Μυλωνά, Α., (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5(4), σ. 190-198.

11 Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου Γ., & Μυλωνά, Α., (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5(4), σ. 190-198.

12 Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών δυσκολιών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18(5), σ.460.

13 Κωνσταντοπούλου, Θ., (2011). Συννοσηρότητα δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. *Τετράδια*, 1, Μάρτιος 2011, σ.30.

5. Γνωστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο και στρατηγικές διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων και συναισθηματικών διαταραχών

Οι ψυχολογικές μέθοδοι αντιμετώπισης οι οποίοι στηρίζονται στη θεωρία της συμπεριφοράς είναι οι πιο διαδεδομένοι. Η γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση αποβλέπει στο να κατανοήσει το παιδί τους μηχανισμούς της σκέψης οι οποίοι συμβάλλουν στην εκδήλωση αγχογόνων συμπεριφορών. Η γνωστική-συμπεριφοριστική θεραπεία (ΓΣΘ) αποτελεί απότοκο της Ψυχολογίας της Μάθησης και της Γνωστικής Ψυχολογίας. Βασική παραδοχή του μοντέλου αυτού είναι η αποδοχή της σύνδεσης ανάμεσα στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται, βιώνουν και στη συνέχεια συμπεριφέρονται¹⁴.

5.1. Η κλασική εξαρτημένη μάθηση και η συντελεσμένη εξαρτημένη μάθηση

Αναλυτικότερα, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους από τον μαθητή, συστήνονται δυο διαφορετικοί μέθοδοι συμπεριφοριστικής παρέμβασης, η κλασική εξαρτημένη μάθηση και η συντελεσμένη εξαρτημένη μάθηση¹⁵. Οι χαρακτηριστικότεροι¹⁶ εκπρόσωποι της μιχελβιοριστικής (behavioral) αυτής θεωρία υποστηρίζουν ότι η διαρκής σύνδεση ενός ουδέτερου ερεθίσματος με ένα μη εξαρτημένο μπορεί να διδάξει το άτομο πώς να αντιδρά πιο αποτελεσματικά. Στην περίπτωση ενός μαθητή με γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, ο ειδικός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ένα ερέθισμα, που μπορεί να είναι μια τεχνητή κατάσταση ή μια λεκτική φράση, για να δημιουργήσει μια αγχώδη κατάσταση για το παιδί. Καθώς ο μαθητής εκτίθεται συστηματικά για ένα διάστημα σε τέτοιες ελεγχόμενες καταστάσεις, η αντίδρασή του γίνεται ολοένα και πιο κατάλληλη, καθώς μαθαίνει πώς να αντιδρά με αντανακλαστικό μηχανιστικό τρόπο σε εξαρτημένες και μη εξαρτημένες καταστάσεις άγχους¹⁷.

5.1.1 Η κλασική εξαρτημένη μάθηση

Ωστόσο, η κλασική εξαρτημένη μάθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ανεπαρκής για έναν νεαρό μαθητή, διότι ο μαθητής μέσω αυτής της παρέμβασης δεν

14 Ζαφειροπούλου, Μ. (2011α). Το γνωσιακό -συμπεριφοριστικό πρότυπο. Στο: Μ. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επ). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.
15 Ζαφειροπούλου, Μ. (2011β). Παρεμβάσεις γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου στο σχολείο. Στο: Μ. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επ). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.

16 Gurthie, Pavlov και Watson.

17 Ευθυμίου, Α. & Ψωμά, Μ. (2012). Το γνωσιακό-συμπεριφοριστικό πρόγραμμα ομαδικής θεραπείας της κατάθλιψης του Lewinsohn: Δομή, Εφαρμογή και Αποτελεσματικότητα του προγράμματος. *Εγκέφαλος*, 49, σ.σ.60-66; Christophersen, E. (2013). *Treatments that work with children: Empirically supported strategies for managing childhood problems*. Washington: American Psychological Association.

αναμένεται να μάθει να αποκωδικοποιεί και να απομυθοποιεί το άγχος του, αλλά να μεταβαίνει από μια κατάσταση έλλειψης ελέγχου απέναντι σε ένα ερέθισμα σε μια μηχανιστική και μιμητική συμπεριφορά με την εμφάνισή του¹⁸.

5.1.2. Η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση

Ως αντιπρόταση θα μπορούσε να εφαρμοστεί η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση, ο θεμελιωτής¹⁹ της οποίας, φαίνεται ότι κατά την προσέγγισή του απέδωσε μεγαλύτερη σημασία στην συμπεριφορά-αντίδραση του ατόμου, παρά στο ερέθισμα αυτό καθεαυτό. Η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση διακρίνει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε αντανακλαστική και συντελεστική, σε αντίδραση δηλαδή που προκύπτει άμεσα από την επαφή με ένα ερέθισμα και στην ενεργητική συμπεριφορά του ανθρώπου που επιδρά στο περιβάλλον και ενδέχεται να δημιουργεί ερεθίσματα²⁰.

Η ανατροφοδότηση του θεραπευόμενου μαθητή έχει εξέχουσα θέση στην θεωρία αυτή. Έτσι, ο ειδικός της ψυχικής υγείας θα πρέπει να επιδιώξει τη θετική ενίσχυση του παιδιού, όταν εκείνο θα παρουσιάζει μια πιο κατάλληλη συμπεριφορά απέναντι στις στρεσογόνες καταστάσεις. Αντίθετα, σε περίπτωση μη κατάλληλης αντίδρασης στην κατάσταση-ερέθισμα, ο ειδικός θα πρέπει να δώσει αρνητική ενίσχυση στον μαθητή, δηλαδή να τον ψέξει. Η αρνητική ενίσχυση είναι η μη αδιάφορη αντίρρηση του ειδικού στην ακατάλληλη αντίδραση του παιδιού. Ο ειδικός στην περίπτωση αρνητικής ενίσχυσης θα πρέπει να αποθαρρύνει το παιδί από την επιλογή της ακατάλληλης αντίδρασης. Η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση περιλαμβάνει επίσης στις μεθόδους της την τιμωρία, που συνιστά την παροχή ενός αρνητικού ερεθίσματος έπειτα από μια ακατάλληλη συμπεριφορά, η οποία χρίζει ελάττωσης και απόσβεσης. Η συντελεστική εξαρτημένη μάθηση προβάλλει ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε σύγκριση με την κλασική εξαρτημένη μάθηση: την ενεργό συμμετοχή του πάσχοντος ατόμου στην διαδικασία της «θεραπείας» του. Το άτομο τώρα αντιμετωπίζεται ως ισότιμος συνεργός της συμπεριφοριστικής διαδικασίας και μαθαίνει πώς να αντιμετωπίζει καλύτερα τις δυσάρεστες περιστάσεις²¹.

18 Ζαφειροπούλου, Μ. (2011b). Παρεμβάσεις γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου στο σχολείο. Στο: Μ. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επ). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο; Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό. Καλαντζή- Αζίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

19 <https://www.psychologynow.gr/istoria-psyxologias/theories-psyxologias/10953-i-theoria-tis-syntelestikis-eksartimenis-mathisis-tou-b-f-skinner.html>. (προσπελάστηκε στις 15/10/2021)

20 Ζαφειροπούλου, Μ. (2011b). Παρεμβάσεις γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου στο σχολείο. Στο: Μ. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επ). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.

21 Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στον σχολικό πληθυσμό. Καλαντζή- Αζίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (2011b). Παρεμβάσεις γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου στο σχολείο. Στο: Μ. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επ). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.

5.2. Σύνθεση στρατηγικών για ανάπτυξη δεξιοτήτων

Η σύνθεση των στρατηγικών οδηγεί στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης δεξιοτήτας που βοηθάει τα παιδιά να ξεπεράσουν τη δυσκολία που έχουν και να αναπτύξουν την σχολική τους επίδοση²². Από το σύνολο των μεθόδων και των τεχνικών, που έχουν προταθεί από τους ειδικούς επιστήμονες, κρίνονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές αυτές που στηρίζονται στις θεωρίες μάθησης και τροποποίησης της συμπεριφοράς.

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο θα πρέπει να διευκρινιστεί αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων είναι το γεγονός ότι αυτές δε θα πρέπει να συγχέονται σε καμιά περίπτωση με την όρο προσαρμογή. Οι στρατηγικές αυτές συνιστούν απόρροια γνωστικής αξιολόγησης των υφιστάμενων συνθηκών και αποσκοπούν στην μείωση του άγχους που αισθάνεται το άτομο²³.

Σύμφωνα με μελέτες²⁴, οι στρατηγικές για τη διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων δύνανται να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Επικέντρωση στο πρόβλημα έναντι του συναισθήματος το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά.
2. Ενασχόληση έναντι της αποχής. Στοχεύουν στην αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα ενώ οι στρατηγικές που αποβλέπουν στην αποχή, αποφεύγουν την αντιμετώπισή του.
3. Στρατηγικές προσαρμογής οι οποίες αποβλέπουν στην προσαρμογή ή στη ρύθμιση του αγχογόνου παράγοντα.
4. Στρατηγικές πρόληψης που σχετίζονται με τη συλλογή πληροφοριών και στοιχείων τα οποία θα φανούν χρήσιμα κατά την εμφάνιση μιας αγχογόνου κατάστασης.

5.3. Η πολυστημική προσέγγιση

Όσον αφορά στην πολυστημική προσέγγιση, αυτή μπορεί να φανεί αποτελεσματική σε περιπτώσεις διαταραχών διαγωγής και περιλαμβάνει το σύνολο των εμπλεκομένων στην παρέμβαση. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθούν κάποιες βασικές πρακτικές διαχείρισης των παιδιών που παρουσιάζουν εν γένει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές. Οι βασικές αυτές πρακτικές αφορούν στη διδασκαλία δεξιοτήτων οι οποίες ωθούν το παιδί στον αυτοέλεγχο και την αυτοδιαχείριση. Η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων δύναται να συμβάλλει στο να καταστεί αποτελεσματικό και δημιουργικό το διδακτικό έργο. Σε αυτή την κατεύθυνση είναι χρήσιμο να γίνεται και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε παιδιού.

22 Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας Γ., (2009). Αναπηρία – Ειδική Εκπαίδευση – Οικογένεια, Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Α', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σ. 33.

23 Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό. Καλαντζή- Ασίτσι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

24 Carver, C. & Connor-Smith, J., (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, pp 679-704.

Άλλες πρακτικές είναι η εφαρμογή μιας τακτικής για άγνοια διαταραγμένης συμπεριφοράς, με την επιβολή μετριασμένης ποινής έξω από το χώρο του σχολείου προκειμένου να επιτευχθεί η απόσβεσή της. Η τεχνική της διαφοροποιημένης ανατροφοδότησης, είναι μια ψυχοθεραπευτική μέθοδος για την τροποποίηση της συμπεριφοράς κατά την οποία ο μαθητής καλείται να επαναλάβει μια κατάλληλη συμπεριφορά κατόπιν εκδήλωσης μιας ανεπιθύμητης²⁵.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί η εφαρμογή ενός μοντέλου ομαδικής εργασίας σύμφωνα με το οποίο τα μέλη της ομάδας προγραμματίζουν τις δραστηριότητες της ημέρας, καθορίζουν τους στόχους και τους τρόπους με τους οποίους θα υλοποιηθούν και στο τέλος της ημέρας συνεδριάζουν για να ελέγχουν σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή. Είναι λοιπόν, σημαντικό σε όποια στρατηγική ή πρακτική επιλέξει ο εκπαιδευτικός, να ακολουθήσει να εμπλέκει το σύνολο του μαθητικού δυναμικού, να γίνεται προσαρμογή των στόχων στο γνωστικό και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, να δίνει θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση και να υπάρχει σταθερότητα και διάρκεια κατά τη εφαρμογή και όχι αποσπασματικότητα, καθώς αυτό δε θα ευνοήσει τα θετικά αποτελέσματα²⁶.

6. Παρεμβάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Για να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε συνδυασμό με τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές στη μάθηση, οι διαφορετικές μέθοδοι και τρόποι με τους οποίους τα παιδιά προσεγγίζουν ένα έργο, δηλαδή οι διεργασίες που διευκολύνουν ή υπείσέρχονται στη μάθηση. Οι παιδαγωγικές τεχνικές και τακτικές θα πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις διεργασίες που έχουν ανεπάρκειες, να λαμβάνουν όμως υπόψη και τις δυνατότητες κάθε μαθητή και τέλος, αν ενδυναμωθούν οι ανεπαρκείς διεργασίες και αναπτυχθούν κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι που να ενισχύουν τις διεργασίες αυτές, τα παιδιά με διαταραχές στις μαθησιακές διεργασίες μπορεί να εκπαιδευτούν να μαθαίνουν «φυσιολογικά»²⁷.

Ο εκπαιδευτικός συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο για την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Από τη στιγμή που η πρόληψη διαμέσου της βελτίωσης των δεξιοτήτων μάθησης και η τροποποίηση

25 Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 356.

26 Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη; Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

27 Τζουριάδου, Μ., (2010α). Εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες, *Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Β'*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σ.σ. 14-15.

της διδακτικής μεθοδολογίας μέσα στη σχολική αίθουσα είναι καθοριστικοί παράγοντες, έχει απορριφθεί προ πολλού η άποψη ότι η σχολική αποτυχία είναι αναπόφευκτη για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες²⁸.

Εντός του σχολικού περιβάλλοντος η εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να ξεκινάει ήδη από την προσχολική ηλικία προκειμένου να επιτευχθεί η μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που στη πορεία της ζωής τους μπορεί να τους δυσκολέψουν²⁹. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει η αποτελεσματική παρέμβαση κατά την προσχολική ηλικία έχει θετικά αποτελέσματα και οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών μειώνονται αισθητά και βελτιώνεται η ποιότητα της ζωής τους³⁰.

Η διαγνωστική διαδικασία και αξιολόγηση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες έχει ως τελικό σκοπό την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από ένα σταθερό πρόγραμμα το οποίο θα πρέπει να κινείται σε δύο άξονες. Πρώτον, να αποβλέπει στην αποκατάσταση των ικανοτήτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με το γνωστικό προφίλ, που προκύπτει από τη διαγνωστική διαδικασία και δεύτερον, να αποβλέπει στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για την αντιμετώπιση των δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων και την ενίσχυση του συναισθήματος αυτοεκτίμησης³¹.

Η γνωστική-συμπεριφοριστική παρέμβαση δύναται να λάβει χώρα εντός του σχολικού πλαισίου³². Η γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση αποβλέπει στο να κατανοήσει το παιδί τους μηχανισμούς της σκέψης οι οποίοι συμβάλλουν στην εκδήλωση αγγογόνων συμπεριφορών. Διαμέσου της θεραπείας αυτής το άτομο επεξεργάζεται τις σκέψεις του, αντιλαμβάνεται και κατανοεί τις ικανότητές του και εν τέλει επιτυγχάνει να ενδυναμώσει την προσωπικότητά του. Η γνωστική-συμπεριφοριστική παρέμβαση δύναται να λάβει χώρα εντός του σχολικού πλαισίου και με βάση την προσέγγιση αυτή επιδιώκονται η εκμάθηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, η εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση και τον αυτοέλεγχο, η μάθηση διαμέσου των ενισχύσεων, η μάθηση διαμέσου προτύπων, η εκπαίδευση στην έκφραση συναισθημάτων και οι ασκήσεις – δραστηριότητες με παιχνίδια ρόλων³³. Βασική παραδοχή του μοντέλου αυτού

28 Φλωράτου, Μ-Μ, (1998). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*. Αθήνα: Οδυσσεύς; Πολυχρονοπούλου, Σ., (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τομ. Α'. Αθήνα.

29 Τζουριάδου, Μ., (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

30 Τζουριάδου, Μ., (2010α). Εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες, *Εκπαιδευτικό υλικό*, τεύχος Β', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

31 Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

32 Καλαντζή- Ασίζι Α. & Καραδήμας, Ε.Χ (2004). Αποκλίσεις στην εσωτερικευμένη συμπεριφορά. Στο Καλαντζή- Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

33 Καλαντζή- Ασίζι Α. & Καραδήμας, Ε.Χ (2004). Αποκλίσεις στην εσωτερικευμένη συμπεριφορά. Στο Καλαντζή- Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

είναι η αποδοχή της σύνδεσης ανάμεσα στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται, βιώνουν και στη συνέχεια συμπεριφέρονται³⁴. Επίσης, μπορεί να ακολουθούν στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων, τεχνικές που αφορούν στην επεξεργασία πληροφοριών οι οποίες προέρχονται από κοινωνικά ερεθίσματα³⁵. Ιδιαίτερα αποτελεσματικός όμως, είναι ο συνδυασμός τεχνικών προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι καλύτερα για το παιδί.

Η βοήθεια που παρέχεται στο παιδί θα πρέπει να συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετήσει ορισμένες αρχές που είναι απαραίτητες για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος. Βασικές αρχές τις οποίες θα πρέπει να ακολουθεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μέσα στη τάξη είναι:

- Η συνεχής ενθάρρυνση των παιδιών κατά τη διάρκεια των προσπαθειών που καταβάλλουν να φέρουν κάτι εις πέρας.
- Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση και η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών επανάληψης.
- Η αποφυγή απομόνωσης συμπτωμάτων από την υπόλοιπη προσωπικότητα του παιδιού.
- Η διευκόλυνση αλλαγής της συμπεριφοράς του ατόμου.
- Η αποδοχή του μαθητή και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του.
- Η παροχή κινήτρων.
- Η εκπαίδευση του παιδιού για τη λήψη αποφάσεων.
- Η οργάνωση της μελέτης και της διδασκαλίας αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης.
- Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων του παιδιού απέναντι στη μάθηση αλλά και τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν στο αποτέλεσμά της³⁶.
- Συναισθηματική υποστήριξη ώστε να μην αισθάνεται μειονεκτικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Είναι σημαντικό ο μαθητής που καταβάλλει προσπάθειες να επαινείται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να καλλιεργήσει εσωτερικά κίνητρα και να εντείνει τις προσπάθειες του για την κατάκτηση του επιθυμητού στόχου. Αν κάποιο παιδί δύσκολα αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να του παρέχει κάποια εξωτερική επιβράβευση προκειμένου να το κινητοποιήσει να εμπλακεί με πιο ενεργό τρόπο στις δραστηριότητες εξάσκησης.

34 Ζαφειροπούλου, Μ. (2011α). Το γνωστικό-συμπεριφοριστικό πρότυπο. Στο: Μ. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επ). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.
35 Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη; Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.Χ. και Λαρδούτσου, Σ. (2004). *Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά*. Στο: Καλαντζή- Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
36 Αγαλιώτης, Γ. (1999). *Διδασκαλία ατόμων με ειδικά Μαθησιακά Προβλήματα. Σημειώσεις του Διδασκαλείου «Δημ. Γληνός»*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι από τα πιο σημαντικά προγράμματα είναι το ψυχονευρολογικό σύστημα³⁷, το οποίο βασιζόμενο στις εμπειρίες ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ερμηνείας, διάγνωσης και παρέμβασης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στηριζόμενο στις διαταραχές της ανάγνωσης, του γραπτού λόγου, της αριθμητικής και της μη-λεκτικής μάθησης. Το ψυχονευρολογικό πρόγραμμα εξετάζει την συσχέτιση μεταξύ εξωτερικής συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς των σχετικών με τις διαγνωσμένες διαταραχές τμημάτων του νευρολογικού συστήματος. Ουσιαστικά, το ψυχονευρολογικό σύστημα αντιμετωπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες και όποιες γνωστικές και συναισθηματικές διαταραχές αυτές συνεπάγονται, ως αποτέλεσμα δυσλειτουργικότητας της αλυσίδας συμπεριφορά, ψυχική κατάσταση, γνωστικές ικανότητες και νευρολογικό σύστημα, με σκοπό να αποκαταστήσει την οποιαδήποτε αποσταθεροποίηση του περιεχομένου της αλυσίδας αυτής.

Σημαντικό είναι και ένα άλλο πρόγραμμα³⁸ το οποίο ανέπτυξε μια επιλεκτική προσέγγιση για την εκπαίδευση των παιδιών με διαταραχές του λόγου³⁹.

Ο εκπαιδευτικός εκτός από μια σειρά διδακτικών πρακτικών που μπορεί να ακολουθήσει προκειμένου να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος και οι οποίες επισημάνθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, θα πρέπει να λάβει υπόψη του και μια σειρά από άλλες προϋποθέσεις⁴⁰:

- Συνεργασία και συμβουλευτική με τον ειδικό εκπαιδευτικό ή με άλλους ειδικούς όπως είναι ο ψυχολόγος.
- Άμεση ενημέρωση του παιδιού για τα όρια της επιτρεπτής συμπεριφοράς.
- Σταθερές και κατάλληλες συνέπειες από την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς.
- Δημιουργία κλίματος συμπάθειας και κατανόησης.
- Συνεργασία και συμβουλευτική με τους γονείς.

Η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και ενγένει ειδικών επιστημόνων που αναλαμβάνουν την αξιολόγηση και την παρέμβαση είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες προκειμένου να επιτευχθεί η πρώτη παρέμβαση. Από τη δεκαετία του 1980 οι γονείς θεωρούνται συν-θεραπευτές κι έτσι ο ρόλος τους διευρύνεται και είναι ιδιαίτερα σημαντικός κατά τη διαμόρφωση ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος ενώ από την άλλη μεριά, δύναται να συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων, όπως και σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

37 Myklebust, H. R. (1965). Learning disorders: Psychoneurological disturbances in children. *Rehabilitation Literature*, 25(12), 354–360.

38 HortenseBarry.

39 Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε., (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

40 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. *Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 358.

μέσα από την ενεργοποίηση ομάδων και συλλόγων γονέων⁴¹. Εν κατακλείδι για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά θα πρέπει να υιοθετηθούν από το σχολικό περιβάλλον πρακτικές θετικής ενίσχυσης και ιδιαίτερα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών με αποφυγή την ετικετοποίησή τους⁴².

7. Συμπεράσματα

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη και έχουν κάποια προδιάθεση στην ανάπτυξη συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν αυξημένο άγχος και στρες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την υγεία και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Εντός του πλαισίου της συμπεριφοριστικής προσέγγισης ακολουθούνται τεχνικές που περιλαμβάνουν τη σταδιακή έκθεση και τη συστηματική απευαισθητοποίηση των παιδιών που παρουσιάζουν άγχος και φοβίες στις ίδιες τους τις δυσκολίες - μαθησιακές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές, ψυχικές και γνωστικές - διότι η ευαισθησία στις δυσκολίες αυτές, διότι η ευαισθησία στις προαναφερόμενες δυσκολίες προκαλεί το άγχος και τις φοβίες. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων οι οποίες να ωθούν το παιδί στον αυτοέλεγχο και την αυτοδιαχείριση, διότι η επιλογή και η εφαρμογή της κατάλληλης και πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας θα συμβάλει στην αποτελεσματική και σημαντική προσαρμογή του παιδιού στην τάξη όπως και στην κοινωνική του ζωή στην ολότητά της. Για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες συνοδεύονται από συναισθηματικές, ψυχικές και επομένως και συμπεριφοριστικές διαταραχές έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές πολλαπλές στρατηγικές διαχείρισης άγχους και συναισθηματικών αναταραχών, όπως και διάφορες ψυχολογικές θεραπείες, όπως παραλλαγές γνωστικής-συμπεριφοριστικής μεθόδου και η ψυχονευρολογική μέθοδος.

Επιπρόσθετα, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίο θα πρέπει να σχεδιάζει παρεμβάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε μια προσπάθεια άμβλυνσης των συναισθηματικών/συμπεριφοριστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να ξεκινάει ήδη από την προσχολική ηλικία, αν παρατηρηθεί η οποιαδήποτε μαθησιακή δυσκολία, συμπεριφορική, συναισθηματική, ή ψυχική

41 Τζουριάδου, Μ., (2010α). Εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες, *Εκπαιδευτικό υλικό*, τεύχος Β', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ; Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε., (2011). *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

42 Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

ανωμαλία. Η εντόπιση οποιαδήποτε από τις προαναφερόμενες διαταραχές θα μπορούσε να οδηγήσει σε επιτυχή μείωση αναπτυξιακών προβλημάτων. Η εκμάθηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, η εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση και τον αυτοέλεγχο, η μάθηση διαμέσου ενισχύσεων και προτύπων, η εκπαίδευση στην έκφραση συναισθημάτων και οι ασκήσεις – δραστηριότητες – με παιχνίδια ρόλων είναι μερικές πρακτικές/στρατηγικές που δύνανται να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα όμως θα πρέπει να υπάρχουν και οι αντίστοιχες διευθετήσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων πρακτικών. Ένα σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα κάθε μεθόδου με σκοπό την διαχείριση των προαναφερόμενων διαταραχών στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν και οι γονείς, οι οποίοι, δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάσουν και να μην συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην αντιμετώπιση των ψυχοσυναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαταραχών των παιδιών – με μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς αν συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό θα προσφέρουν μια σημαντική συμβολή στην σωστή και επιτυχή αντιμετώπιση όχι μόνο των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και όλων των παραγόντων που αλληλεπιδρούν με τις δυσκολίες αυτές, όπως η διαταράξεις των συναισθηματικών, συμπεριφοριστικών αλλά και ψυχικών στοιχείων. Όπως προκύπτει από τα προαναφερόμενα η αντιμετώπιση των ψυχοσυναισθηματικών και συμπεριφοριστικών ανωμαλιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα σύνθετο έργο, οι διαδικασίες όπως και κάθε στοιχείο του οποίου θα πρέπει να μελετηθεί προσεκτικά πριν λάβουν χώρα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Γ. (1999). Διδασκαλία ατόμων με ειδικά Μαθησιακά Προβλήματα. *Σημειώσεις του Διδασκαλείου «Δημ. Γληνός»*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών δυσκολιών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18(5), σ.σ.457-465.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και του εφήβου. Στο Ξωχέλλης Π.Δ., (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης.
- Ευθυμίου, Α. & Ψωμά. Μ. (2012). Το γνωσιακό - συμπεριφορικό πρόγραμμα ομαδικής θεραπείας της κατάθλιψης του Lewinsohn: Δομή, Εφαρμογή και Αποτελεσματικότητα του προγράμματος. *Εγκέφαλος*, 49, σ.σ.60-66.
- Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου Γ., & Μυλωνά, Α., (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5 (4) σελ. 190-198.

- Ζαφειροπούλου, Μ. (2011a). Το γνωσιακό-συμπεριφοριστικό πρότυπο. Στο: Μ. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επ). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζαφειροπούλου, Μ. (2011b). Παρεμβάσεις γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου στο σχολείο. Στο: Μ. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επ). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Πεδίο.
- Κακούρος, Ε. (1998). Η έκβαση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην εφηβεία. *Αρχαία ΕΨΥΕΠ*, 19, σ.σ.89-91.
- Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Καλαντζή-Ασίζι Α. & Καραδήμας, Ε.Χ (2004). Αποκλίσεις στην εσωτερικευμένη συμπεριφορά. Στο Καλαντζή- Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε.Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό. Καλαντζή- Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κότσαρη, Κ. (2013). Διαταραχή διαγωγή και αντικοινωνική συμπεριφορά προσωπικότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, σ.σ.99-108.
- Κωνσταντοπούλου, Θ., (2011). Συννοσηρότητα δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές. *Τετράδια*, 1, Μάρτιος 2011, σ.σ.25-35.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μόττη- Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.Χ. και Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διατρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Καλαντζή- Ασίζι Α. και Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Αθήνα: Γράφημα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τομ. Α΄. Αθήνα.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Τζουριάδου, Μ., (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.*
- Τζουριάδου, Μ., (2010α). Εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες, *Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Β΄, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.*
- Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε., (2011). Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάμπας Γ., (2009). *Αναπηρία – Ειδική Εκπαίδευση – Οικογένεια, Εκπαιδευτικό υλικό, τεύχος Α΄, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.*
- Τσοβίλη, ΘΔ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλωράτου, Μ-Μ, (1998). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Carver, C. &Conor-Smith, J., (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, pp 679-704.
- Christophersen, E. (2013). *Treatments that work with children: Empirically supported strategies for managing childhood problems.* Washington: American Psychological Association.
- Prior, M., SmartD., Sanson, A., &Oberklaid, F. (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (4), pp 429-436.

Ιστοσελίδες

<https://www.psychologynow.gr/istoria-psychologias/theories-psychologias/10953-i-theoria-tis-syntelestikis-eksartimenis-mathisis-tou-b-f-skinner.html>.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο **Νικόλαος Φ. Βουλγεώργος** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ70 Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση από το 1999. Είναι απόφοιτος του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων και τελειόφοιτος του τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΑΤΕΙ Γρεβενών. Σήμερα υπηρετεί ως δ/ντής σε 12/Θ. Δημοτικό σχολείο. Το παρόν πόνημα αποτελεί μέρος της εργασίας του στη διάρκεια των μεταπτυχιακών του σπουδών. Στοιχεία επικοινωνίας: nikvouloug@sch.gr

Καραγιάννη Ελένη

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών προωθεί την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο γενικό σχολείο, ενάντια σε κάθε μορφή κοινωνικού αποκλεισμού. Η συμπερίληψη, νοηματοδοτώντας με καινοτόμο τρόπο την έννοια της διαφορετικότητας, εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού στην τυπική τάξη. Κύριοι συντελεστές για την υλοποίησή της αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που με τη στάση και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη ενδυναμώνουν τους ετερόκλητους μαθητές τους κοινωνικά και γνωστικά. Σκοπός του άρθρου είναι να εξετάσει την επίδραση μιας σειράς μεταβλητών στη διαμόρφωση των στάσεών τους απέναντι στην πρόκληση της συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας όλους τους μαθητές τους και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, παρέχοντάς τους ποιοτικές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και μάθησης, συμβάλλουν καταλυτικά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική επίτευξή τους.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, στάσεις εκπαιδευτικών, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs

Abstract

In recent years, the education policy, in many countries, promotes equal access for all students, including those with special educational needs, to the general school, against all forms of social exclusion. Inclusion, in an innovative sense of the concept of diversity, focuses on the active participation and interaction of a heterogeneous student population in the typical classroom. The main factors for its implementation are the teachers who with their attitude and behaviour in the classroom empower their diverse students socially and cognitively. The aim of this paper is to examine the effect of a number of variables on the formation of their attitudes towards the challenge of inclusion. The results showed that teachers who accept as equal members of the school community all their students and meet their specific needs, providing them with quality opportunities for interaction and learning, contribute catalytically to their academic and social achievements.

Keywords: inclusion, teachers' attitudes, students with special educational needs

1. Εισαγωγή

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα, παγκοσμίως, αποτελεί η παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, σε ένα προοδευτικά αυξανόμενο ανομοιογενές μαθητικό σώμα, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που διευρύνουν τα όρια του παραδοσιακού σχολείου¹. Η συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση, εκκινώντας από τις ΗΠΑ και την Ιταλία, θεμελιώθηκε με την Παγκόσμια Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), που πρόβαλε το δικαίωμα όλων των μαθητών να λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση, εξίσου με τους συνομηλίκους τους². Αυτή η διαδικασία αναδόμησης του σχολείου, περιλαμβάνει επίσης την έννοια της κοινωνικής ένταξης και της αναγνώρισης της αξίας όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως της διαφορετικότητας ή των ικανοτήτων τους³.

Αν και αρχικά η ετερότητα αφορούσε στον πολιτισμό, τη γλώσσα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, στη συνέχεια διευρύνεται, και για τους μαθητές

1 Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13 (1), 35-50.

2 Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.

3 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη δημιουργία ενός ανοιχτού εκπαιδευτικού μοντέλου, όπου η αξία της διαφορετικότητας διαχέεται στη σχολική κουλτούρα και το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο σύμφωνα με το νόμο «No Child Left Behind» (NCLB, 2001) των ΗΠΑ, καλείται να τους εμπλέξει σε όλες τις δραστηριότητες του γενικού σχολείου⁴. Η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει νομοθετηθεί διεθνώς, εντούτοις, γίνεται αντιληπτή και πραγματώνεται με ποικίλους τρόπους, αντανακλώνοντας τις υποκείμενες διαφορές στην εκπαιδευτική πολιτική, τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες και το πολιτιστικό υπόβαθρο.

Από την άλλη μεριά, η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών συμπερίληψης στην παραδοσιακή τάξη συνδιαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των διαθέσιμων πόρων, μιας υποστηρικτικής ηγεσίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ωστόσο, τον καθοριστικότερο παράγοντα φαίνεται να αποτελούν οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών, που υπαγορεύονται από την αντιληπτή αυτοπεποίθησή τους, για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους για όλους τους μαθητές τους⁵. Συνεπώς, για να επιτευχθεί η συμπερίληψη απαιτείται ένα νέο πρότυπο εκπαίδευσης, που σέβεται την ετερότητα και ένα νέο μοντέλο παροχής υπηρεσιών στη γενική τάξη, η οποία δεν σχεδιάστηκε εξ αρχής για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου ο εκπαιδευτικός επενδύει σε μαθησιακούς στόχους για όλους τους μαθητές του⁶, εφαρμόζοντας επωφελείς διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές, με βάση τις ατομικές διαφορές.

Σε αυτό το πλαίσιο, καίριος θεωρείται ο ρόλος της συστηματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, είτε ως προπαρασκευαστική εκπαίδευση είτε ως επαγγελματική ανάπτυξη, για τη βαθύτερη κατανόηση της ουσίας και των αποτελεσμάτων της συμπερίληψης⁷.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Συμπερίληψη

Η «συμπερίληψη» αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, που υιοθετεί το μοντέλο της διαφορετικότητας, ως φυσικής κατάστασης του ατόμου⁸. Βασίζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία και αφορά στην ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ειδικές

4 Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13 (1), 35-50.

5 Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for educational research*, 7 (2), 129-146.

6 Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.

7 Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.

8 Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.

εκπαιδευτικές ανάγκες, στην τοπική σχολική κοινότητα⁹. Ως όρος επικράτησε στη δεκαετία του 1990, αντικαθιστώντας τους προηγούμενους «ενσωμάτωση» και «ένταξη», τερματίζοντας κοινωνικές διακρίσεις και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες, σε όλα τα παιδιά, στα εκπαιδευτικά προγράμματα των γενικών σχολείων, με όρους που να επιτυγχάνεται η μεγιστοποίηση του δυναμικού τους, σε σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης.

Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη σημαίνει όχι απλά την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη, αλλά κυρίως την ενεργό συμμετοχή σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων ενός συνεκτικού προγράμματος σπουδών, παρέχοντάς τους την αίσθηση της κοινωνικής αποδοχής και επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν νέες ακαδημαϊκές δεξιότητες και αλληλεπιδράσεις, που προάγουν την κοινωνικοποίησή τους και ενδυναμώνουν τη γνωστική τους ανάπτυξη¹⁰.

Ομοίως, η Wilczenski (1992)¹¹ όρισε τη «συμπερίληψη» ως μία πολύπτυχη διαδικασία, με συνιστώσες φυσικές, που αναφέρονται στην τοποθέτηση των μαθητών με πρόσθετες ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη, ακαδημαϊκές, που προβλέπουν τη συμμετοχή τους στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών, συμπεριφορικές, που αναφέρονται στην υιοθέτηση, κατάλληλων για την τάξη, τρόπων συμπεριφοράς και κοινωνικές, που αφορούν στις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Επομένως, η νέα αυτή προσέγγιση, μέσα από τη ριζική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών δομών, εστιάζει στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, καθώς «όλοι οι μαθητές γίνονται αντιληπτοί ως μέλη της σχολικής κοινότητας, διαθέτοντας έναν κοινωνικό χώρο και ρόλους, που οδηγούν κάθε μαθητή να βιώσει μια φυσική προσαρμογή στη σχολική ζωή» (Ferguson, in press, p. 16)¹².

Βαρύνουσας σημασίας για την επιτυχή πραγμάτωσή της είναι η συστηματική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού και η διασφάλιση των απαιτούμενων πόρων, ανθρώπινων-ειδικοί παιδαγωγοί- και υλικών -τεχνολογικός εξοπλισμός, προσβάσιμο, ασφαλές περιβάλλον-όπως και ο οργανωτικός σχεδιασμός, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και μιας υποστηρικτικής διεύθυνσης του σχολείου. Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ευνοϊκών στάσεων των εκπαιδευτικών, ως διευκολυντών και διαχειριστών ενός ανοιχτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος¹³.

9 Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.

10 Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179–194.

11 Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306–312.

12 Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84–107.

13 Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.

2.2. Στάσεις

«Στάση» ενός ατόμου ονομάζεται η θετική ή αρνητική αντίληψη για ένα πρόσωπο, πράγμα, γεγονός ή ιδέα. Αποτελεί τη συνισταμένη τριών μερών, του γνωστικού, που αναφέρεται στη γνώση του ατόμου για το αντικείμενο της στάσης, του συναισθηματικού, που περιλαμβάνει τη συναισθηματική απόκριση που του προκαλεί και του συμπεριφορικού, που σχετίζεται με την προδιάθεσή του, να ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Εφόσον, λοιπόν, η στάση ενός ατόμου διαχέεται στις πεποιθήσεις και τις συνακόλουθες ενέργειές του, από τις θετικές στάσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως των διδασκόντων, εξαρτάται, σε υψηλό ποσοστό, η επιτυχία της συμπερίληψης, ως εκπαιδευτικής πρακτικής¹⁴.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να ερμηνευτούν με βάση τη θεωρία της «γνωστικής ασυμφωνίας» (Festinger, 1957), που επισημαίνει την ασυνέπεια μεταξύ της γνώσης των ανθρώπων για τον εαυτό τους, τη συμπεριφορά τους ή το περιβάλλον. Οι Cooper & Fazio (1984) υποστήριξαν ότι η ασυμφωνία αυτή περιορίζεται, καθώς οι άνθρωποι διαπιστώνουν τα αρνητικά αποτελέσματα από την ασυνεπή συμπεριφορά τους και την κατάσταση στην οποία εμφανίζεται. Όταν δεν βρίσκουν έρεισμα για τη στάση τους, αρχίζουν να μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους, και κατανοώντας την αιτιώδη σχέση μεταξύ των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους, επαναπροσδιορίζουν τη στάση τους¹⁵. Στο ίδιο πλαίσιο θεωρήθηκε ότι το άτομο μεταβάλλει μία προβληματική στάση του, όταν επανεξετάζει, από διαφορετική οπτική, τις εμπειρίες που προκύπτουν από την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ συγχρόνως η συνειδητοποίηση από το άτομο και η ικανότητα αλλαγής αμφισβητήσιμων αντιλήψεών του, σχηματοποιούν το αναγκαίο πλαίσιο κριτικής επανεξέτασης μιας στάσης του¹⁶.

2.3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» καθιερώθηκε από την Έκθεση Warnock (1979), μετατοπίζοντας την εστίαση από τα μειονεκτήματα και τις ετικέτες, στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή. Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (2000) τοποθετεί, σε αυτή την κατηγορία, μαθητές με αισθητηριακές και συμπεριφορικές διαταραχές, μαθησιακές και κινητικές δυσκολίες, νοητική αναπηρία ή χρόνια νοσήματα¹⁷.

14 Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132 - 140.

15 Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.

16 Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.

17 De Boer, A., Pijl, S.-J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Αρχικά, θεωρήθηκε ότι αυτά τα άτομα είχαν νοητική ανεπάρκεια και ως επικίνδυνα, κλείνονταν σε ψυχιατρικά ιδρύματα. Κατά τον 20 αιώνα άρχισαν να εκπαιδεύονται, ενώ προς τα τέλη του, κυριάρχησε η αντίληψη ότι μπορούν να μάθουν στην κανονική τάξη¹⁸. Ειδικότερα, η Έκθεση Warnock προέβλεπε την τοποθέτησή τους σε ένα λιγότερο διαχωριστικό περιβάλλον, αν και ουσιαστικά αφομοιώνονταν από ένα αμετάβλητο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο όφειλαν να προσαρμοστούν. Ωστόσο, η λειτουργική ένταξη απαιτεί τον μετασχηματισμό του παραδοσιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, προκειμένου να καταστεί εφικτή, για όλους τους μαθητές, η από κοινού βίωση εμπειριών μάθησης¹⁹. Αυτή η αλλαγή ενισχύθηκε επιπλέον, από την αντικατάσταση του ψυχο-ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας από το διαδραστικό-κοινωνικό μοντέλο, που απομακρύνεται από τη θεώρηση του προβλήματος εντός του παιδιού προς μια πιο κοινωνική αντίληψη, σε συνάρτηση με τις προσδοκίες και τις αλληλεπιδράσεις εντός του κοινωνικού πλαισίου, αναγνωρίζοντάς τους το δικαίωμα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία²⁰. Έτσι, πολλοί γονείς επιλέγουν το γενικό σχολείο, θεωρώντας ότι τα παιδιά τους θα ωφεληθούν περισσότερο από την συνεκπαίδευση και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους.

3. Θεωρητικό μέρος: Παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης των εκπαιδευτικών

3.1. Προγνωστικοί δείκτες θετικών στάσεων

Οι επαγγελματικές στάσεις επηρεάζουν την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, μέσα από τη δέσμευση των άμεσα εμπλεκομένων²¹. Ως εκ τούτου, οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδεις για την υλοποίηση της μεταρρύθμισης της συμπερίληψης, καθώς το έργο τους, να εκπαιδεύσουν μία τόσο ανόμοια ομάδα μαθητών, φαίνεται εξαιρετικά σύνθετο και απαιτητικό. Επιπλέον, αναμένεται να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και να αισθάνονται ικανοί να προσαρμόσουν τους διδακτικούς τρόπους τους στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους, επιδρώντας θετικά στο σύνολο της τάξης²². Ενώ όμως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, ότι οι ανάγκες των μαθητών πρέπει να καλύπτονται στα σχολεία της κοινότητάς τους, εντούτοις διστάζουν να δεσμευτούν στην πρακτική της και είναι επιφυλακτικοί αναφορικά

18 Logan, B.E., & Wimer, G. (2013). Tracing Inclusion: Determining Teacher Attitudes. *Research in Higher Education Journal*, 20, 1-10.

19 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

20 Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.

21 Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.

22 Varcoe, L., & Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.

με τα οφέλη της. Αυτό το χάσμα φαίνεται να αιτιολογεί την ασυνέπεια στις στάσεις τους, που ποικίλλουν από θετικές ως αναποφάσιστες ή και αρνητικές²³. Σχετικά, οι Avramidis & Norwich (2002)²⁴ αναφέρουν τρεις ομάδες μεταβλητών, που διαπιστώνεται ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων τους.

Καταρχάς, είναι οι μεταβλητές που σχετίζονται με τον βαθμό και τη φύση των ιδιαίτερων αναγκών του μαθητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι στη διδασκαλία μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, που δεν χρήζουν σημαντικών τροποποιήσεων στη διδακτική τους προσέγγιση. Αντίθετα, δυσκολεύονται στη διαχείριση μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, συμφωνώντας να συμπεριλάβουν μαθητές, των οποίων οι πρόσθετες ανάγκες, δεν παρακωλύουν τη μάθηση της τάξης²⁵.

Έπειτα, είναι οι συνιστώσες που αφορούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία, μία στάση διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση παραγόντων, μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ομοίως, οι στάσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις τους με άλλους παράγοντες, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως η υποστήριξη τους μέσω της παροχής των αναγκαίων πόρων -υλικών και ανθρώπινων- και του κατάλληλου οργανωτικού πλαισίου²⁶. Αναγκαία κρίνεται και η αποσαφήνιση των ρόλων, κατά την συνεργασία τους με τον ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος ενισχύοντας το έργο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και διαμορφώνοντας το κοινωνικό περιβάλλον στη γενική τάξη, συμβάλλει εξίσου στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων²⁷. Συγχρόνως, αυτό το έργο διευκολύνεται από τον μικρότερο αριθμό μαθητών της τάξης, τις αναγκαίες διευθετήσεις και προσαρμογές στη δομή της, που επιβάλλει καθεμία από τις πτυχές της συμπερίληψης²⁸. Κομβικής σημασίας παράγοντα συνιστά ένας διευθυντής-ηγέτης, που υποστηρίζει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στο νέο ρόλο τους, με τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας, μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας²⁹.

Τέλος, ένα σύνολο άλλων παραμέτρων αναφέρονται στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, την αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητά του, την ηλικία και

23 Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.

24 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

25 Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.

26 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

27 Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.

28 Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.

29 Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132 - 140.

τη διδακτική εμπειρία του, την επιμόρφωσή του, και τις πρακτικές εμπειρίες με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες³⁰.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την ικανότητα των μαθητών, τη φύση της γνώσης και της μάθησης και την επίγνωση της ευθύνης τους, επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και τις διδακτικές στρατηγικές τους- οργάνωση, σχεδιασμός διδασκαλίας, διαχείριση τάξης και διδακτικού χρόνου, εμπλοκή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, παροχή εγγενών κινήτρων, ποιοτικοί δείκτες αξιολόγησης-. Όσοι διαπνέονται από παρεμβατικές πεποιθήσεις, εν αντιθέσει προς τους παθολγώμονες συναδέλφους τους, πρεσβεύουν ότι η ικανότητα κάθε μαθητή αποτελεί εύπλαστη ιδιότητα, που επιδέχεται βελτίωση, χάρη στις ευκαιρίες μάθησης που του παρέχουν και έχοντας συνείδηση της ευθύνης και του ρόλου τους, επικεντρώνονται στον διαφορετικό τρόπο που μαθαίνει, αποβλέποντας στην σταδιακή κατάκτηση της γνώσης και της μάθησης³¹.

Επιπροσθέτως, τα υψηλά προσόντα του εκπαιδευτικού, η γνώση των νέων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, που του παρέχουν τη δυνατότητα για καλύτερο σχεδιασμό της διδασκαλίας του και τη χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας, οδηγούν στη βίωση θετικών εμπειριών με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες λειτουργούν ανατροφοδοτικά και συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση θετικών στάσεων³².

Ακόμη, οι νεότεροι και με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας εκπαιδευτικοί αποδεικνύονται πιο ανοιχτοί στις καινοτομίες και τις αλλαγές, λόγω της προώθησης της φιλοσοφίας της συμπερίληψης στις προπτυχιακές σπουδές, τα τελευταία χρόνια³³. Υπό αυτό το πρίσμα, οι Cooper & Fazio (1984) υποστήριξαν ότι οι στάσεις, που διαμορφώνονται μέσω της μάθησης, μπορούν να αλλάξουν, όταν εκτίθενται σε νέα παραδείγματα. Αυτά παρέχονται μέσω μιας εντατικής και εστιασμένης επαγγελματικής κατάρτισης, που εφαρμόζει κατάλληλες στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων, είτε ως μέρος προγραμμάτων πιστοποίησης είτε ως προσεκτικά σχεδιασμένες υπηρεσίες παροχής συμβουλευτικής, από εξειδικευμένους συμβούλους³⁴.

Τέτοια προγράμματα είναι χρήσιμο να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικά με το υπόβαθρο της συμπερίληψης, τις διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και την προσαρμοστική τεχνολογία, τις απαιτούμενες επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά και σεμινάρια, με πρακτικές εμπειρίες

30 Varcoe, L., & Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology, 34*(3), 323–337.

31 Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 25*(4), 535-542.

32 Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παλασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Α., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επιστημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 6*, 61-76.

33 Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education, 26*(1), 136-146.

34 Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59–74.

καθοδήγησης. Ακόμη, απαιτείται στοχευμένη κατάρτιση στο διδακτικό τους αντικείμενο, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν ποιοτικές ατομικές δραστηριότητες και να αναπτύσσουν στρατηγικές, που να διασφαλίζουν ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον μάθησης, προωθώντας την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κουλτούρα του σχολείου³⁵. Επιπλέον, οι μεταπτυχιακές σπουδές εξειδίκευσης, με τις προσφερόμενες γνώσεις, ενισχύουν την αίσθηση της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού³⁶.

Δεδομένου, επομένως, ότι ο επαναπροσδιορισμός μιας στάσης επέρχεται με την απόκτηση της γνώσης, καθίσταται σαφές ότι μία τέτοια κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είτε ως προπαρασκευαστική εκπαίδευση, είτε ως ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, με στόχο να αξιοποιήσουν και να εξελίξουν τις βασικές τους δεξιότητες, θα τους επιτρέψει να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, αποκτώντας υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας³⁷.

Η έννοια της «αυτοαποτελεσματικότητας» κατασκευάστηκε από τον Bandura (1977), για να περιγράψει την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του, να οργανώνει και να πραγματοποιεί συγκεκριμένες ενέργειες, για την επίτευξη επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Ακολουθώντας, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, συνδέεται με τις επενδύσεις τους σε στόχους και τις συστηματικές προσπάθειες πραγμάτωσής τους, αλλά και με την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των μαθητών τους³⁸. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Sachs (1988, 1990) ισχυρίστηκε ότι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ενισχύεται, βιώνοντας εμπειρίες επιτυχίας σε συμπεριληπτικές τάξεις, μέσω προγραμμάτων κατάρτισης και εκπαίδευσης, που επικυρώνουν τις ικανότητές τους, να προσφέρουν ποιοτικές υπηρεσίες συνεκπαίδευσης στο παραδοσιακό σχολείο³⁹. Αυτά τα προγράμματα, κυρίως στο στάδιο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, πρέπει να ενσωματώνουν ό,τι ο Bandura (1977, 1986) προσδιόρισε ως «πηγές αυτοαντίληψης της ικανότητας», ώστε να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και διαχείρισης της συμπεριφοράς, μέσα από ποιοτικές εμπειρίες μάθησης⁴⁰. Πιο συγκεκριμένα, η δομή των προπτυχιακών προγραμμάτων

35 Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.

36 Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.

37 De Boer, A., Pijl, S.-J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

38 Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.

39 Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.

40 Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.

μπορεί να περιλαμβάνει είτε αυτόνομες ενότητες, με εξειδικευμένες γνώσεις για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είτε μία προσέγγιση έγχυσης στοιχείων περιεχομένου συμπερίληψης, σε όλο το πρόγραμμα σπουδών⁴¹.

Οι Elhoweris & Alsheikh (2004)⁴² προτείνουν ότι τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να ενσωματώσουν περισσότερες εναλλακτικές μορφές μάθησης, αξιοποιώντας ακόμη και τα πολυμέσα, για την προβολή επιτυχημένων προγραμμάτων συμπερίληψης και συγχρόνως νέες παιδαγωγικές στρατηγικές, αυξάνοντας τη γνωστική βάση τους, σχετικά με τους τρόπους κάλυψης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επιπλέον, στρατηγικές προσομοίωσης, αλλά και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με μαθητές με πρόσθετες ανάγκες, θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών.

Ενισχυτική, προς αυτή την κατεύθυνση, θεωρείται και η διάχυση καλών πρακτικών, από σχολεία με εκπαιδευτικούς που πέτυχαν τους στόχους τους. Τέτοιες είναι, η ανάπτυξη κοινού πλαισίου εκπαίδευσης με κοινούς στόχους, η ομαδοσυνεργατική εργασία, οι σαφείς ρόλοι και σχέσεις μεταξύ των επαγγελματιών εκπαίδευσης, η αποτελεσματική χρήση του προσωπικού υποστήριξης, η εκπόνηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας εξατομικευμένων σχεδίων διδασκαλίας⁴³.

Θετικός μεσολαβητής των στάσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί ακόμη, ο συστηματικός σχεδιασμός εμπειριών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που θα συμβάλλουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας, ως αυταπόδεικτης αξίας στη μάθηση, μέσα από δραστηριότητες βίωσης αυθεντικών εμπειριών και υλοποίησης αποτελεσματικών σχεδίων μάθησης⁴⁴. Οι δομημένες εμπειρίες και συχνές αλληλεπιδράσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τους επιτρέπουν να κατανοήσουν τις ανάγκες τους⁴⁵ και ευνοούν τον μετασχηματισμό των στάσεών τους, προωθώντας μία εποικοδομητική και υποστηρικτική συμπεριφορά, απέναντι στην πραγμάτωση μιας ουσιαστικής συμπερίληψης.

3.2. Ανασχετικοί παράγοντες

Ωστόσο, η δυσκολία στην πραγμάτωση της συμπερίληψης, ως εκπαιδευτικής πρακτικής, έγκειται στο γεγονός ότι αντιμετωπίζεται ως ηθική και κοινωνική επιταγή, ενώ συχνά παραβλέπονται οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής υλοποίησής της⁴⁶, με τους εκπαιδευτικούς να αμφιβάλλουν για την ευδωση

41 Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.

42 Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Special Education*, 121(1), 115-118.

43 Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.

44 Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.

45 Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.

46 Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179–194.

των προσπαθειών τους χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη, καθώς αισθάνονται απροετοίμαστοι, για το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προσαρμογών, για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έτσι, αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή, διαπιστώνοντας τους αργούς ρυθμούς της προόδου, αφού συχνά τα στερεότυπα και η άκαμπτη αίσθηση των ορίων στην παροχή προγραμμάτων σπουδών για ένα ευρύ φάσμα ατομικών αναγκών, επιδεικνύουν την ανεπάρκεια της διοικητικής υποστήριξης και των αναγκαίων πόρων, για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων⁴⁷. Εξάλλου, όταν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών επικεντρώνονται μόνο στα αποτελέσματα, κάποιοι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως αντικίνητρο, για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων του σχολείου⁴⁸. Έτσι, ερμηνεύεται και η διακύμανση μεταξύ των ευνοϊκότερων στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω του παιδαγωγικού προσανατολισμού της, έναντι των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, που είναι στοχοπροσηλωμένη στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα⁴⁹. Άλλοι εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως, θεωρούν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαταράσσουν τις ισορροπίες της τάξης, καθώς χρήζουν μεγαλύτερης προσοχής ή διδακτικού χρόνου, σε βάρος των άλλων μαθητών⁵⁰. Συνήθως, όσοι διαθέτουν πολυετή διδακτική εμπειρία βιώνουν πιο έντονο άγχος, καθώς το αίσθημα ανεπάρκειας, λόγω της έλλειψης της απαραίτητης τεχνογνωσίας για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών συμπερίληψης, προκαλεί μείωση της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητάς τους, με την πάροδο του χρόνου⁵¹. Ορισμένοι, στα όρια της επαγγελματικής κόπωσης, εκδηλώνουν μία άκαμπτη στάση, επειδή αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και τον χρόνο, προκειμένου να τροποποιήσουν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τους⁵².

Ένα άλλο πρόβλημα συνιστά η απουσία οργανωμένων προγραμμάτων κατάρτισης, προκειμένου να παρέχουν, στο διδακτικό προσωπικό, εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, ευέλικτες και προσαρμοστικές για συνεργατικό σχεδιασμό με το ειδικό προσωπικό και τροποποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους, ενθαρρύνοντάς τους να εξοικειωθούν,

47 Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.

48 Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.

49 Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.

50 Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

51 Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.

52 Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.

σταδιακά, με την κουλτούρα της γενικής τάξης⁵³. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, από ευκαιρίες κατάρτισης, είναι περιορισμένες και θεωρητικής φύσεως, ενώ χρήζουν πρακτικά προσανατολισμένων γνώσεων και δομημένων εμπειριών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου εκπαιδευτικού μοντέλου⁵⁴.

Παράλληλα, οι επιφυλάξεις τους ανακύπτουν και από προβλήματα πρακτικής φύσης, όπως ο περιορισμένος χρόνος για την επιμόρφωσή τους αλλά και για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, η αναλογία της τάξης και η έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού και υλικοτεχνολογικού εξοπλισμού, προκειμένου να ανταποκριθούν στις πολλαπλές ανάγκες των μαθητών τους⁵⁵.

4. Συμπεράσματα

Η αλλαγή στις αξίες και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, που συνεπάγεται τον μετασχηματισμό του σχολικού ήθους, συνιστά τον κινητήριο μοχλό για την εφαρμογή της συμπερίληψης και της ευρύτερης κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως ισότιμα μέλη της ίδιας κοινότητας με τους συνομηλίκους τους.

Όμως για να μεταβληθεί η στάση της κοινωνίας, προέχει η αποδοχή της αξίας της διαφορετικότητας από τους εκπαιδευτικούς, μέσω του γόνιμου προβληματισμού τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακόμη, απαιτείται η αναθεώρηση του ελλειμματικού εκπαιδευτικού μοντέλου, που επικεντρώνεται στις δυσκολίες των μαθητών με πρόσθετες ανάγκες, προς μια ολιστική κουλτούρα εκπαίδευσης, όπου κυριαρχεί η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, η ικανότητα ευελιξίας, τροποποίησης και συντονισμένης συνεργασίας των εκπαιδευτικών, δεξιότητες απαραίτητες για την αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών. Ωστόσο, ακόμη και αν έχουν υποχωρήσει οι κοινωνικές προκαταλήψεις, εξακολουθούν να υφίστανται εγγενή προβλήματα, που υποκινούν το σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών και σχετίζονται με την απουσία νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, που να προάγουν τους κοινούς στόχους της συνεκπαίδευσης και με την ανεπάρκεια πόρων και χρόνου προγραμματισμού, της απαραίτητης τεχνογνωσίας και της πρόσβασης στην κατάρτιση.

Καθώς τα σχολεία, σταδιακά, γίνονται όλο και πιο περιεκτικά, αποτελεί πρόκληση διεθνώς, για τους υπευθύνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, μία πιο συντονισμένη και συμμετοχική προσπάθεια στην οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ως κύριων συντελεστών αυτής

53 Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13(1), 35-50.

54 Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.

55 Logan, B.E., & Wimer, G. (2013). Tracing Inclusion: Determining Teacher Attitudes. *Research in Higher Education Journal*, 20, 1-10.

της πολιτικής, με σκοπό την προώθηση θετικών στάσεων, τη σωστή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, και τη μοντελοποίηση καλών πρακτικών, που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Για να αποτελέσουν οι εκπαιδευτικοί τους αποτελεσματικούς καταλύτες της συμπερίληψης είναι απαραίτητες οι γνώσεις και οι δομημένες εμπειρίες, για την κατανόηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, την ομαδική διδασκαλία και τον ατομικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ως τρόπο συνεργασίας και εξατομικευμένης διδασκαλίας, που αξιολογείται στην καθημερινή πρακτική της τάξης. Μια τέτοια κατάρτιση παρέχει στους εκπαιδευτικούς το όραμα και την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας για την εκπλήρωσή του, ώστε, επανεξετάζοντας τις πεποιθήσεις τους και αναπροσαρμόζοντας τις πρακτικές τους, να κατανοήσουν τη σκοπιμότητα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας ανοιχτής εκπαίδευσης, που ενθαρρύνει την ατομικότητα και σέβεται τη διαφορετικότητα, ενδυναμώνοντας τους μαθητές τους να κάνουν συνειδητές επιλογές για το μέλλον τους και τους ίδιους να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Παράλληλα, καθίσταται αντιληπτό ότι η θετική στάση και η ενισχυμένη τεχνογνωσία, που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί, για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποδεικνύεται ιδιαίτερα επωφελής και για τους συμμαθητές τους, που μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορά ως την κανονικότητα της τάξης.

Συνοψίζοντας, οι προσπάθειες για μία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς περιλαμβάνουν προοδευτικούς στόχους, φυσικής, ακαδημαϊκής, και κοινωνικής συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη γενική τάξη, με πρωταρχικό στόχο, τις προσπάθειες βελτίωσης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την προθυμία των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, να ενστερνιστούν τη φιλοσοφία και την πρακτική της συμπερίληψης και να (συν)εργαστούν για την επιτυχή πραγμάτωσή της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61-76.

Ξενόγλωσση

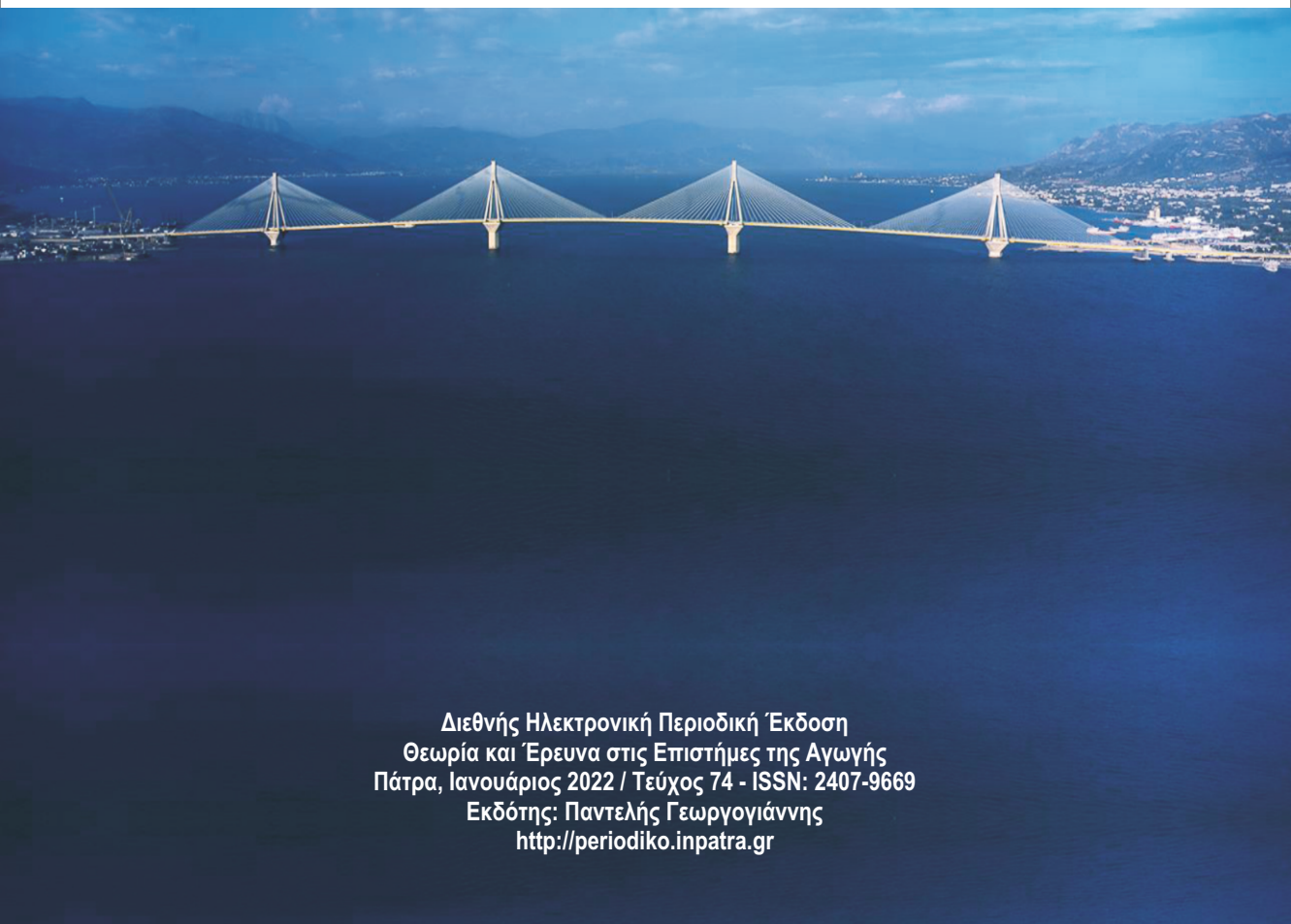
Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132 - 140.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*(3), 277–293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Bandura, A. (1977) Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention, 19*(3), 179–194.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning, 15*(3), 99-105.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143–156.
- Cooper, J. & Fazio, R. (1984). A new look at Dissonance Theory. *Advances in Experimental Social Psychology, 17* (1), 229–66.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(4), 129-143.
- De Boer, A., Pijl, S.-J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353.
- Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education, 13*(1), 35-50.
- Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' Attitudes toward Inclusion. *International Journal of Special Education, 121*(1), 115-118.
- Ferguson, D. L., Kozleski, E. B. & Smith, A. (2003). Transforming general and special education in urban schools. In F.E. Obiakor, C. A. Utley & A. F. Rotatori (eds.), *Advances in Special Education, 15: Effective Education for Learners with Exceptionalities*. Stamford, CT: JAI Press, p.p. 43-74.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California: Standard University Press. p.p. 291.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive

- classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for educational research*, 7(2), 129-146.
- Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing Teachers for Inclusive Classrooms. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(4), 535-542.
- Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255.
- Logan, B.E., & Wimer, G. (2013). Tracing Inclusion: Determining Teacher Attitudes. *Research in Higher Education Journal*, 20, 1-10.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Sachs, J. (1988). Teacher preparation, teacher self-efficacy and the Regular Education Initiative. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, 327-332.
- Sachs, J. (1990). The self-efficacy interaction between regular educators and special education students: A model for understanding the mainstreaming dilemma. *Teacher Education and Special Education*, 13, 235-239.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1, 667-8.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Ελένη Καραγιάννη** είναι πτυχιούχος της κλασικής φιλολογίας του ΕΚΠΑ και εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα, είναι κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης του ΔΠΘ «Εξειδίκευση στις ΤΠΕ και Ειδική Αγωγή-Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης».



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιανουάριος 2022 / Τεύχος 74 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>