



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Ψυχολογίας

Μάθημα: Ψυχολογία των μαθησιακών Δυσκολιών

ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ
ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ:

Τσαρουχάς Νεκτάριος-Θεοχάρης

Ψυχολόγος - Κοινωνικός Λειτουργός

Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό ΥΠΑΙΘ

υ. Διδάκτωρ τμήματος Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Email: ntsarouc@psych.uoa.gr

Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

- ✓ Αναγνωστικές δυσκολίες στην αναγνώριση της λέξης
- ✓ Αναγνωστικές δυσκολίες στην ευχέρεια
- ✓ Αναγνωστικές δυσκολίες στην κατανόηση
- ✓ Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά
- ✓ Μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση

(Fletcher et al.,2007)

Τομείς Αξιολόγησης

- ▶ Αξιολόγηση νοημοσύνης
- ▶ Αξιολόγηση γνωστικού τομέα (αντίληψη, μνήμη, προσοχή)
- ▶ Αξιολόγηση μαθησιακού τομέα (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία κ.λπ)
- ▶ Αξιολόγηση ψυχοκοινωνικού τομέα (στάσεις, συναισθήματα, κοινωνικές δεξιότητες)

Ποιος;; Διεπιστημονική ομάδα

Πού;; ΚΕΔΑΣΥ, ΙΠΔ, Μονάδες στα Νοσοκομεία Παιδών

Παράγοντες Κινδύνου για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Μειωμένα κίνητρα-Εξωτερικά κίνητρα
- Προσανατολισμός στόχου αποφυγής της επίδοσης
- Έλλειψη επιμονής στο έργο
- Απόδοση επιτυχίας-αποτυχίας σε σταθερά αίτια
- Επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση
- Δυσκολίες κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής
- Άγχος – Στρες
- Προβλήματα συμπεριφοράς

▶ Αυτοεκτίμηση I

- Χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση σε σχέση με την ικανότητά τους στην ανάγνωση/ορθογραφία και/ή μαθηματικά
- Οι διαφορές μειώνονται όταν αξιολογούνται άλλες διαστάσεις της αυτοαντίληψης όπως η νοητική ικανότητα, οι σχέσεις με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα και η γενική αυτοαντίληψη, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

(Chapman & Tunmer, 1997. Forgan & Vaughn, 2000. Polychroni et al., 2005. Zeleke, 2004. Bear et al., 2002)

▶ Αυτοεκτίμηση II

- Αρνητική εικόνα εαυτού, ως προς την ακαδημαϊκή ικανότητα και από φοιτητές με δυσλεξία (Riddick, 1997)
- Αντιφατικά ευρήματα ως προς την κατεύθυνση της σχέσης αυτής: θεωρία αυτο-ενίσχυσης ή ανάπτυξη δεξιοτήτων.
- Μελέτες εστιάζουν πλέον το ενδιαφέρον τους στον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι δύο αυτοί παράγοντες όταν το παιδί αρχίζει να διαβάζει (Charman & Tunmer, 1997)

► Κίνητρα

- Δυσκολία διατήρησης κινήτρων επιμονή στα μαθησιακά έργα
- Προσανατολισμός στόχου αποφυγής της επίδοσης (μαθητές που επιδιώκουν να αποφύγουν να φανούν ανεπαρκείς στους συμμαθητές)
- Ελλιπείς μεταγνωστικές στρατηγικές (αυτορύθμιση και αυτοπαρακολούθηση του υπό εκτέλεση έργου)
- Χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας
- Εξωτερική έδρα ελέγχου (επιτυχία-τύχη, αποτυχία-χαμηλή ικανότητα)

▶ Απόδοση αιτιών

- πού αποδίδουν οι μαθητές την επιτυχία ή την αποτυχία των προσπαθειών τους (Weiner, 1994)
- Εσωτερικοί ή εξωτερικοί παράγοντες (ικανότητα του μαθητή ή εύνοια του εκπαιδευτικού)
- Σταθεροί ή μεταβαλλόμενοι παράγοντες (ικανότητα ή τύχη)

Τα παιδιά με ΜΔ αποδίδουν την επιτυχία στην ευκολία του έργου ή στην τύχη, ενώ την αποτυχία σε έλλειψη ικανότητας εκ μέρους τους

Επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση

▪ Επιφανειακή: σκοπός η μάθηση μέσω της απλής αναπαραγωγής της ύλης. Μικρή προσπάθεια για το μέγιστο αποτέλεσμα. Εξωτερικά κίνητρα (π.χ. στόχος ο βαθμός).

▪ Βάθους: σκοπός είναι η κατάκτηση του νοήματος του κειμένου, σύνδεση με προηγούμενη γνώση. Εσωτερικά κίνητρα (π.χ. στόχος η κατάκτηση της γνώσης)

(Biggs & Moore, 1993)

Χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα

- ✓ Οι αντιλήψεις των μαθητών επηρεάζουν την πρόθεση τους να εμπλακούν σε ένα έργο και την ποιότητα της προσπάθειάς τους. Μαθητές με θετική αυτό-αποτελεσματικότητα προσπαθούν με τα απαιτητικά έργα και δεν παραιτούνται εάν συναντήσουν δυσκολίες και, ως αποτέλεσμα, τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο (Bandura, 1993. Pintrich & DeGroot, 1990).
- ✓ Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο, καθώς η απουσία ενασχόλησης με μαθησιακά έργα περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων που βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν με επιτυχία μελλοντικά έργα κι έτσι να αυξήσουν την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες I

- ❑ Παρερμηνεύουν ή αντιλαμβάνονται δύσκολα τις προθέσεις των άλλων
- ❑ Εμφανίζουν συχνά μη συμβατή κοινωνική συμπεριφορά σε συγκεκριμένες συνθήκες
- ❑ Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις και τα μη λεκτικά μηνύματα επικοινωνίας από τους άλλους
- ❑ Δυσκολεύονται σε διαπροσωπικές σχέσεις

(Forgan & Vaughn, 2000. Goor, McKnab & Davison-Aviles, 1995. Tur-Kaspa, 2002)

Δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες II

- ❑ Δυσκολεύονται στον έλεγχο των συναισθημάτων
- ❑ Αναστατώνονται εύκολα και να αντιδρούν με μη κατάλληλο τρόπο σε προκλήσεις (Masi, Brovedani & Poli, 1998)
- ❑ Δυσκολεύονται στη διαχείριση του στρες (Sideridis et al., 2006)
- ❑ Εμφανίζουν εκρήξεις θυμού
- ❑ Εμφανίζουν επιθετικότητα ή εσωστρέφεια και απομόνωση

(Hatzichristou & Hopf, 1993)

Άγχος και στρες παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες I

- Η σχολική επίδοση βιώνεται ως μια κατάσταση απειλητική η οποία προκαλεί φόβο αποτυχίας, αισθήματα άγχους και στρες (Miles, 2004)
- Άγχος εξετάσεων : οι μαθητές με δυσλεξία αφήνουν αναπάντητες περισσότερες ερωτήσεις σε τεστ σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους
- Παιδιά με δυσλεξία και υψηλό δείκτη νοημοσύνης είναι πιθανότερο να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες, τα οποία εμποδίζουν τη διαδικασία μάθησης

Άγχος και στρες παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες II

- Επηρεάζονται από ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού (π.χ. ιδιοσυγκρασία, κοινωνικές δεξιότητες), από οικογενειακούς παράγοντες (π.χ. προσδοκίες γονέων, πίεση για βελτίωση επίδοσης, απόδοση μειωμένης επίδοσης σε «τεμπελιά») και από περιβαλλοντικές συνθήκες (υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, προσδοκίες εκπαιδευτικών, κλίμα τάξης).
- Έρευνες έχουν δείξει ότι η διάγνωση συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και τη μείωση του στρες (Hales, 2001. McLoughlin et al., 2002. Πολυχρόνη, 2010)

Στρεσογόνοι παράγοντες παιδιών-εφήβων

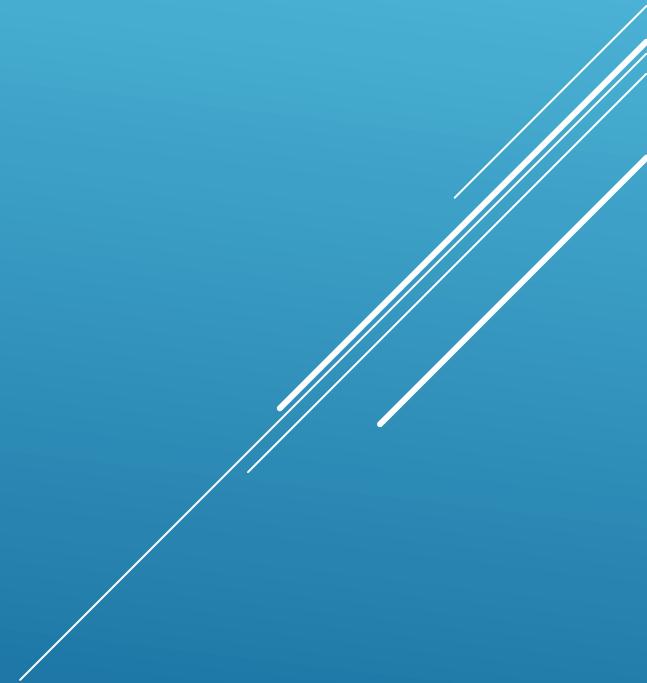
- σχολικές υποχρεώσεις, απογοητεύσεις
- αρνητικές σκέψεις, αισθήματα για τον εαυτό τους
- αλλαγές της σωματικής τους εικόνας
- προβλήματα με τους συνομηλίκους
- περιβάλλον που δεν τους παρέχει αίσθημα ασφάλειας
- χωρισμός ή διαζύγιο γονέων
- χρόνια ασθένεια στην οικογένεια
- θάνατος αγαπημένου προσώπου
- μετακομίσεις ή αλλαγές σχολικού πλαισίου
- συμμετοχή σε πολλές δραστηριότητες
- ύπαρξη υψηλών προσδοκιών γι' αυτούς
- οικογενειακά οικονομικά προβλήματα

(Romeo et al, 2007)



Παιδικές Φοβίες

- φόβος για τα ζώα
- φόβος σε ισχυρούς θορύβους
- φόβος για το σκοτάδι
- φόβος για τα ύψη
- φόβος για άγνωστα πρόσωπα ή την κακοποίηση
- φόβος για προσωπική αποτυχία
- φόβος στις συναναστροφές με άλλα παιδιά
- φόβος για φυσικές καταστροφές
- φόβος για το θάνατο γονέων



Συμπτωματολογία παιδικών φόβων

- ❑ Διαταραχές σίτισης
- ❑ Διαταραχές ύπνου
- ❑ Υπερβολική δυσφορία – έντονο κλάμα
- ❑ Νευρικά Τικς
- ❑ Ονυχοβαγία
- ❑ Τραυλισμός
- ❑ Επιθετική συμπεριφορά
- ❑ Έλλειψη καθαριότητας και υγιεινής
- ❑ Αποφυγή μεγάλων χώρων με πολλά παιδιά
- ❑ Έντονοι κοιλιακοί πόνοι ψυχογενούς αιτίας
- ❑ Επίμονες κεφαλαλγίες
- ❑ Έλλειψη προσαρμογής
- ❑ Μαθησιακές δυσκολίες

Σχολική φοβία I

- η άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο γιατί εκεί νιώθει έντονες σωματικές και ψυχικές ενοχλήσεις, ενώ όταν μένει στο σπίτι του τα συμπτώματα αυτά εξαφανίζονται.
- Το παιδί με σχολική φοβία αποφεύγει καταστάσεις που είναι συνυφασμένες με την σχολική ζωή».
- Η σχολειοφοβία είναι η χειρότερη μορφή σχολικής δυσπροσαρμοστίας, είναι πολυπαραγοντική και εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους.

Σχολική φοβία II

- Η έναρξη της σχολικής φοβίας είναι αιφνίδια ή σταδιακή, το παιδί δηλαδή για μέρες ή και εβδομάδες πριν εκδηλώσει την άρνηση του νιώθει άγχος, δυσφορία, άρνηση κατά περιόδους να πάει στο σχολείο, αλλαγές στις συνήθειες του και στην κοινωνικότητα του.
- Η σχολική φοβία πρωτοεμφανίζεται συνήθως στον παιδικό σταθμό, το νηπιαγωγείο και κορυφώνεται στην Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου (Σαλονικίδης, 2006).
- Σύμφωνα με την Spertling (1967) έρευνες έχουν δείξει ότι η σχολική φοβία μπορεί να εκδηλωθεί ως και στο 8% του μαθητικού πληθυσμού, και προσβάλλει περισσότερο τα αγόρια από ότι τα κορίτσια ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας.
- Αρνείται κατηγορηματικά να πάει στο σχολείο και άλλοτε την ώρα που πρέπει να φύγει για το σχολείο παρουσιάζει συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς όπως εκρηξεις θυμού, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, άρνηση τροφής και άλλοτε παρουσιάζει ψυχοσωματικές αντιδράσεις όπως εμετό, πονοκέφαλο, κοιλοτόνο, διάρροια, ενούρηση, εγκόπριση, νυχτερινούς εφιάλτες και άλλα παρόμοια.

Έγκαιρη αξιολόγηση των αναγνωστικών δυσκολιών. Γιατί;

- ✓ Προλαμβάνονται οι μακροπρόθεσμες συνέπειες των συνεχόμενων αποτυχιών για την συναισθηματική προσαρμογή του παιδιού
- ✓ Αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής παρέμβασης

Έγκαιρη ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών στην προσχολική-πρώτη σχολική ηλικία

- Χορήγηση προκριματικών τεστ (screening) σε όλους τους μαθητές στο νηπιαγωγείο ή στην Α' Δημοτικού
- Επιμόρφωση-εξειδικευμένη κατάρτιση εκπαιδευτικών
- Ευαισθητοποίηση-επιμόρφωση των γονέων για τη σημασία του ρόλου της οικογένειας στην πρώιμη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών
- Ευαισθητοποίηση της κοινότητας

Αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα

- Χρήση του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ νοημοσύνης και επίδοσης (χαμηλός βαθμός εγκυρότητας)
- Σχετική έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων εντοπισμού αναγνωστικών δυσκολιών
- Μη κοινά αποδεκτά κριτήρια από τις υπηρεσίες αξιολόγησης
- Πίεση για διάγνωση δυσλεξίας προκειμένου να κατοχυρωθεί η δυνατότητα διευκόλυνσης των μαθητών
- Μεγάλη πιθανότητα διαγνωστικών λαθών. Οι αναγνωστικές δυσκολίες «κρύβονται» πίσω από ένα σχετικά καλό επίπεδο αποκωδικοποίησης

Ο ρόλος του Ψυχολόγου στα ΚΕΔΑΣΥ

- Ψυχομετρική αξιολόγηση-γνωμάτευση
- WISC-III (τεστ νοημοσύνης για παιδιά 6-17 ετών)
- Raven (τεστ νοημοσύνης για εφήβους και ενήλικες)
- Κριτήριο Γνωστικής Επάρκειας για Παιδιά και Εφήβους
- Κριτήριο σχολικής-κοινωνικής επάρκειας
- Κριτήριο αντιληπτικής λειτουργίας
- Detroit (κριτήριο μαθησιακής επάρκειας)
- Ιχνογράφημα
- Παρατήρηση
- Τεστ προσωπικότητας

Ο ρόλος του Ψυχολόγου στις ΕΔΥ-ΣΔΕΥ

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Ψυχολόγου στις ΕΔΥ είναι τα εξής:

- Αξιολογεί τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών
- Διευρευνεί το συναισθηματικό και το νοητικό προφίλ των μαθητών
- Παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές και σε μέλη της οικογένειας του
- Προετοιμάζει τους μαθητές για κάθε μετάβαση
- Εφαρμόζει προγράμματα κατά άτομο ή σε όλη την τάξη του μαθητή που προάγουν την αυτοεκτίμηση, την ανοχή στο διαφορετικό, την αλληλεγγύη, την ικανότητα διαχείρισης του άγχους και των συγκρούσεων

Ο ρόλος του ψυχολόγου στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Η ψυχολογική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να περιλαμβάνει αξιολόγηση στους παρακάτω τομείς:

- κοινωνική προσαρμογή - διαπροσωπικές σχέσεις
- συναισθηματική κατάσταση - διαχείριση συγκρούσεων, άγχους κτλ.
- προσωπικότητας
- γνωστική - αναπτυξιακή λειτουργία
- επεξεργασία γλώσσας
- επεξεργασία πληροφοριών - μαθησιακό στυλ
- οπτικοκινητική ανάπτυξη
- εκτελεστική λειτουργία (δηλαδή προσοχή, έλεγχος της παρόρμησης)
- επάρκεια
- ακαδημαϊκή επίδοση - «δυνατά» σημεία και κίνητρα

Ο ρόλος του ψυχολόγου στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών II

- ❑ Η ενθάρρυνση του παιδιού να αποδεχθεί τη δυσκολία του, να μιλά με ειλικρίνεια γι' αυτή και να νιώθει περήφανο για τον εαυτό του
- ❑ Η κατανόηση των δυσκολιών του μαθητή από το σχολικό περιβάλλον
- ❑ Η αναγνώριση της προσπάθειας του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς-Ε.Ε.Π.
- ❑ Η χρήση καινοτόμων διδακτικών παρεμβάσεων
- ❑ Η δημιουργία κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου-υλικού
- ❑ Οι δραστηριότητες μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, προσαρμοσμένες στα χαρακτηριστικά του μαθητή

Ο ρόλος του ψυχολόγου στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών III

- ❑ Στρατηγικές μελέτης και μνημονικές τεχνικές για την οργάνωση του χρόνου & του τρόπου μελέτης
- ❑ Η υιοθέτηση ενός κοινού-σταθερό συστήματος επιβράβευσης με ανταμοιβές, όταν το παιδί πετυχαίνει τους στόχους του.
- ❑ Η αποφυγή αρνητικών κριτικών και χαρακτηρισμών.
- ❑ Η ανάθεση ασχολιών στις οποίες η σίγουρη επιτυχία, θα αντισταθμίσει το συνεχές αίσθημα αποτυχίας.

Ο διευρυμένος ρόλος του εκπαιδευτικού

- Εντοπισμό και αξιολόγηση των διαφορετικών αναγκών και τρόπων μάθησης όλων των μαθητών
- Μαθησιακή και ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών
- Εντοπισμός μαθητών που ανήκουν στην «ομάδα κινδύνου»
- Λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, παραπομπή για διερεύνηση και διεπιστημονική αξιολόγηση των αναγκών και δυνατοτήτων τους

Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: → περιλαμβάνουν θεωρητική/πρακτική κατάρτιση. Εποπτεύονται από Τμήματα Πανεπιστημίων και χρηματοδοτούνται από Ευρωπαϊκά προγράμματα και το ΥΠΑΙΘ.

ΣΤΟΧΟΣ: η αντιμετώπιση δυσκολιών στην τάξη σε πρώτο επίπεδο & η παραπομπή μικρού αριθμού μαθητών σε υπηρεσίες αξιολόγησης

Ψυχοκοινωνική επάρκεια

Η ψυχοκοινωνική επάρκεια, ως η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο και με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς και μη επιβλαβείς για τους υπολοίπους αποτελεί μια σύνθετη, πολυδιάστατη έννοια που σχετίζεται με τη συνολική αποτελεσματικότητα των κοινωνικών συμπεριφορών του ατόμου και αξιολογείται με συνολικά τρεις διαστάσεις:

- σε τι βαθμό τα παιδιά προχωρούν σε πρωτοβουλίες συνδυαζόμενες με τον ηγετικό ρόλο που κατέχουν στη διαπροσωπική τους επικοινωνία, (Δεξιότητες διεκδίκησης/ Ηγετικές ικανότητες)
- στο γενικότερο τρόπο συμπεριφοράς που τα ίδια υιοθετούν οδηγούμενα στα επιθυμητά θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, (Διαπροσωπική επικοινωνία)
- εστιάζει στο τρόπο αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. (Συνεργασία με συνομηλίκους)

Συναισθηματική επάρκεια

Η συναισθηματική επάρκεια θεωρείται ο βαθμός της ικανότητας ενός παιδιού να αναγνωρίζει, να δέχεται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, τόσο του ίδιου, όσο και των γύρω του, εντοπίζοντας μεθόδους αυτορρύθμισής τους και επιπλέον καταπολέμησης του άγχους και του στρες.

Η Συναισθηματική Επάρκεια αξιολογείται με τη διάσταση του αυτοελέγχου, δηλαδή:

- κατά πόσο μπορεί το παιδί να ελέγχει το συναισθηματικό του κόσμο με τρόπο που είναι αποδεκτός από τα κοινωνικά πρότυπα και
- σε τί βαθμό μπορεί και έχει επίγνωση της συναισθηματικής του κατάστασης κατέχοντας παράλληλα και τον έλεγχο της έντασης και του βαθμού έκφρασης των συναισθημάτων,
- με τη διάσταση της ενσυναίσθησης, που σχετίζεται με το κατά πόσο είναι σε θέση να καταλαβαίνει και να αποδέχεται τα συναισθήματα των άλλων και τέλος,
- κατά πόσο κατέχει τη δεξιότητα να διαχειρίζεται ορθά τα αρνητικά συναισθήματα, αποβλέποντας στη μείωση της έντασης τους.

Σχολική επάρκεια

Η σχολική επάρκεια αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο το παιδί έχει αφομοιώσει και εν συνεχεία χρησιμοποιήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες που του είναι απαραίτητες για τη προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον.

Αξιολογείται με την έκταση τεσσάρων (4) διαστάσεων:

- ❑ σε τί βαθμό ο μαθητής κινητοποιείται να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια από μέρους του για την επίτευξη ενός στόχου (κίνητρα)
- ❑ με τί τρόπο έχει οργανώσει και σχεδιάσει το πρόγραμμα και τη σκέψη του για το στόχο αυτό (οργάνωση/σχεδιασμός)
- ❑ ποια είναι τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του που συμβάλλουν στη σχολική του αποτελεσματικότητα (σχολική αποτελεσματικότητα)
- ❑ κατά πόσο μπορεί να προσαρμόζεται μέσα στο πλαίσιο της τάξης (σχολική προσαρμογή)

Προγράμματα παρέμβασης για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

- Προαγωγή ενός μοντέλου ολικής και συστημικής αντιμετώπισης των προβλημάτων των σχολείων
- Σχολεία που αυξάνουν την ανθεκτικότητα σε παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου
- Σημαντικός ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, λειτουργικά ενταγμένος στην κοινότητα του σχολείου
- Η συνεκτίμηση κοινωνικών και συναισθηματικών παραμέτρων στα προγράμματα παρέμβασης φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση και στο γνωστικό και στο μαθησιακό τομέα

Τα προγράμματα πραγματοποιούνται από ψυχολόγους & εκπαιδευτικούς (μετά από κατάρτιση) και απευθύνονται σε όλους τους μαθητές (πρωτογενής πρόληψη)

Προγράμματα παρέμβασης-καλές πρακτικές

Συγκριτική αξιολόγηση 25 δομημένων παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία έδειξε ότι:

- η κανονική διδασκαλία μέσα στην τάξη δεν βελτιώνει την επίδοση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, χρειάζεται εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία, ιδιαίτερα για τα παιδιά με πιο σοβαρές δυσκολίες
- οι δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο ενός πιο ολοκληρωμένου και δομημένου προγράμματος παρέμβασης
- η ικανότητα κατανόησης βελτιώνεται μόνο μέσω δραστηριοτήτων που έχουν συγκεκριμένο στόχο την κατανόηση
- οι δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη βελτίωση της αναγνωστικής δραστηριότητας είναι αποτελεσματικές μόνο όταν εφαρμόζονται ταυτόχρονα και
- οι συνεργατικές μέθοδοι μπορούν να αποβούν αποτελεσματικές όταν υπάρχουν συνεργάτες με κατάλληλη εκπαίδευση, π.χ. γονείς εθελοντές

Παραδείγματα προγραμμάτων παρέμβασης

- Developing Safe and Civil Schools Initiative (Maurice Elias, Rutgers University, USA)

(ανάπτυξη και την εφαρμογή αποτελεσματικής διαχείρισης συμπεριφοράς και υποστήριξης θετικής συμπεριφοράς όλων των μαθητών)

- Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)(Μ. Βρετανία) Ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα

(Επικεντρώνεται σε πέντε κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της μάθησης: αυτογνωσία, διαχείριση συναισθημάτων, κίνητρα, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες.

- Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στο Σχολείο

(επικοινωνία, η γνώση του εαυτού, η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας)

(Χατζηχρήστου, 2008)

Εκπαίδευση σε:

- Αυτογνωσία (π.χ. εντοπισμός και αναγνώριση συναισθημάτων, αντίληψη δυνατοτήτων)
- Κοινωνική αντίληψη (π.χ. ενσυναίσθηση, σεβασμός για τους άλλους)
- Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (π.χ. αξιολόγηση, σκέψη, ατομική ευθύνη)
- Αυτο-διαχείριση (π.χ. περιορισμός παρορμήσεων, διαχείριση στρες)
- Δεξιότητες σχέσεων (π.χ. συνεργατικότητα)

Αποτελέσματα στη συμπεριφορά

- Μείωση απουσιών
- Υιοθέτηση προσωπικού τρόπου μάθησης
- Μείωση επιθετικότητας
- Μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς
- Μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη
- Κίνητρα (περισσότερο εξωσχολικό διάβασμα)
- Ενασχόληση με θετικές δραστηριότητες (π.χ. αθλητισμός)
- Αυτογνωσία (π.χ. εντοπισμός και αναγνώριση συναισθημάτων, αντίληψη δυνατοτήτων)

Αποτελέσματα στην επίδοση

- Βελτίωση στη γλώσσα & μαθηματικά
- Βελτίωση σχολικής επίδοσης (Δημοτικό και Γυμνάσιο)
- Βελτίωση φωνολογικής επίγνωσης
- Βελτίωση μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- Πιο αποτελεσματική διαδικασία σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων

Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες για τις δυσκολίες μάθησης

- ✓ Κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ικανότητα να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις, φιλίες)
- ✓ Υψηλή αυτοεκτίμηση
- ✓ Ικανότητα ευελιξίας και επίλυσης προβλημάτων
- ✓ Ιδιαίτερο ταλέντο ή χάρισμα
- ✓ Στρατηγικές αντιμετώπισης (coping) στη διάθεση του παιδιού

Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες για τις δυσκολίες μάθησης

- ✓ Γονική φροντίδα και υποστήριξη
- ✓ Ασφαλείς σχέσεις με γονείς
- ✓ Ύπαρξη προτύπων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών
- ✓ Έγκαιρη ανίχνευση/ Έγκαιρη παρέμβαση
- ✓ Υποστήριξη από φίλους/ένταξη σε ομάδα φίλων
- ✓ Εκπαιδευτικός ή άλλος σημαντικός ενήλικας που πιστεύει στις δυνατότητες του παιδιού

Στρατηγικές διαχείρισης σε εκπαιδευτικά πλαίσια

- ✓ Να παρατηρεί προσεκτικά τα γνωστικά σχήματα των παιδιών και των οικογενειών τους (σκέψεις, απόψεις για τον εαυτό τους, τις ικανότητες τους, την επάρκειά τους, τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, την υπερβολική ανησυχία για το μέλλον ή το παρελθόν, τις απαιτήσεις και προσδοκίες τους).
- ✓ Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του παιδιού στις διάφορες δραστηριότητες της τάξης.
- ✓ Να λειτουργεί σαν πρότυπο προς μίμηση μέσα στην τάξη, με στόχο την μείωση τους άγχους.
- ✓ Να αποθαρρύνει τα παιδιά να ακολουθούν πρακτικές αποφυγής και να τα ενθαρρύνει να αντιμετωπίζουν τους φόβους τους.
- ✓ Να εκφράζει θετικά σχόλια και να τα επιδοκιμάζει για το καθετί που καταφέρνουν.
- ✓ Να αποφεύγει τον υπερβολικό έλεγχο, τις επικρίσεις και την υπερπροστασία.

Προγράμματα παρέμβασης για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

- ✓ Προαγωγή ενός μοντέλου ολικής και συστημικής αντιμετώπισης των προβλημάτων των σχολείων
- ✓ Σχολεία που αυξάνουν την ανθεκτικότητα σε παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου
- ✓ Σημαντικός ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, λειτουργικά ενταγμένος στην κοινότητα του σχολείου
- ✓ Η συνεκτίμηση κοινωνικών και συναισθηματικών παραμέτρων στα προγράμματα παρέμβασης φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση και στο γνωστικό και στο μαθησιακό τομέα.

Προοπτικές

- ✓ χρήση κατάλληλων εργαλείων-τεστ σταθμισμένων στην ελληνική γλώσσα,
- ✓ γνώση των ιδιομορφιών της ελληνικής και όχι υιοθέτηση διαγνωστικών κριτηρίων που προέρχονται από άλλες γλώσσες,
- ✓ απομάκρυνση από το κριτήριο της απόκλισης για τη διάγνωση των αναγνωστικών δυσκολιών και
- ✓ αναγνώριση της σημασίας της υψηλού επιπέδου συστηματικής διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης
- ✓ Ανάγκη για κατασκευή και στάθμιση εργαλείων αξιολόγησης στην ελληνική γλώσσα
- ✓ Από την δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα έχουν γίνει προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση
- ✓ Πρόσφατα σταθμίστηκαν 12 διερευνητικά-ανιχνευτικά εργαλεία των μαθησιακών δυσκολιών (ΕΠΕΑΕΚ) και επιμορφώθηκαν 200 εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, λογοπεδικοί σε όλη την Ελλάδα

Συνέντευξη ενήλικα με δυσλεξία που θυμάται τα παιδικά του χρόνια

«Συνήθιζα να κρατιέμαι σφιχτά από τα κάγκελα του σπιτιού μου όταν με παίρνανε χαμπάρι ότι δεν ήμουν άρρωστος. Η μαμά προσπαθούσε να πείσει το μπαμπά να πάει στη δουλειά. Δεν ήξεραν τί να κάνουν. Έσκισα τη σχολική μου στολή, έκανα τα πάντα. Πήγα σε γιατρό και μου έκανε ύπνωση για να αντιμετωπίσει τη σχολική φοβία μου. Μου έδωσε κάτι μικρά πράσινα χαπάκια για να με κάνουν καλά. Τρείς ή τέσσερις φορές πήγα. Πραγματικά φοβόμουν. Αν είχα διαγωνίσματα, ακόμα και στο Δημοτικό έβαζα το χέρι μου βαθιά στο λαιμό μου, για να τα βγάλω όλα, ή έβαζα ένα κουβάρι από ακατέργαστο μαλλί.. Συνήθιζα να κάνω κοπάνα, κάθε φορά που γράφαμε διαγώνισμα στο σχολείο- καλύτερα από το να είμαι ο τελευταίος στην τάξη μου. Νιώθεις σαν να είσαι άδειος μέσα σου, αλλά πιάνει.»

(Edwards, 1995)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΑΣ!

